

Guia de Prática Docente

Nycolas Candido da Silva Lau
Vítor de Souza Costa
Rosália Duarte
Isabel Rocha de Siqueira
(orgs)



Laboratório de Metodologia (LabMet)

Instituto de Relações Internacionais (IRI)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Brasil

Guia de Prática Docente

Publicação: Novembro de 2023

Organização e autoria

Nycolas Candido da Silva Lau, egresso do IRI/PUC-Rio

Vítor de Souza Costa, doutorando do IRI/PUC-Rio

Rosália Duarte, Prof^a do Dep. de Educação da PUC-Rio

Isabel Rocha de Siqueira (orgs), Prof^a do IRI/PUC-Rio

Co-autoria

Silvana Mesquita, Prof^a do Dep. de Educação da PUC-Rio

Jéser Abílio, doutorando do IRI/PUC-Rio

Pedro Teixeira, Prof. do Dep. de Educação da PUC-Rio

Maria Thereza Dumas Neto, doutoranda do IRI/PUC-Rio

Marconi Felinto Junior, graduando do Departamento de História

Diagramação

Talita Viegas

Contato

labmet.iri@puc-rio.br

Como citar

LAU, Nycolas Candido da Silva et al. Guia de Prática Docente. Rio de Janeiro: Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

"Essa publicação foi feita com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, processo E-26/210.053/2021, Programa E-05/2020 - Apoio aos Programas e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Estado do Rio de Janeiro – 2020".

**COLEÇÃO METODOLOGIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS:
DEBATES CONTEMPORÂNEOS**

Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos - Volume IV
Isabel Rocha de Siqueira e Vítor de Souza Costa

Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos - Volume III
Isabel Rocha de Siqueira e Ana Carolina Costa Lacerda

Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos - Volume II
Isabel Rocha de Siqueira, Bruno Magalhães, Mariana Caldas e Francisco Matos

Metodologia e Relações Internacionais: debates contemporâneos - Volume I
Isabel Rocha de Siqueira, Bruno Magalhães, Tatiana
Castelo-Branco e Sebastián Granda

Guias LabMet

**Breve Guia Sobre Ética em Pesquisa: Parâmetros Éticos de
Pesquisa e Submissão Junto à Câmara de Ética em Pesquisa da
PUC-Rio**, Isabel Rocha de Siqueira e Vítor de Souza Costa

**Guia de Pesquisa na Quarentena: obstáculos e possibili-
dades para as Ciências Humanas e Sociais em isolamento
social**, Ana Carolina Costa Lacerda e Laís Ramalho

Índice

1	Introdução: Expectativas e diretrizes	7
	Isabel Rocha de Siqueira	
2	Reflexões sobre prática docente:	13
	Desafios e possibilidades	
	Jéser Abílio	
3	Sobre Regulamentação	22
	Isabel Rocha de Siqueira	
4	Pactos em sala de aula	36
	Vítor de Souza Costa	
5	Os arranjos para o estágio docência	40
	Vítor de Souza Costa	
6	Sobre o (entre-) lugar docente	48
	Nycolas Candido da Silva Lau	
7	Desafios da autoridade	56
	Nycolas Candido da Silva Lau	
8	Construção de conteúdos na sala de aula	65
	Rosália Duarte	
9	Avaliação: Breves reflexões para a prática pedagógica	70
	Pedro Teixeira	

Introdução

Expectativas e diretrizes

Isabel Rocha de Siqueira

“Falar de docência é falar de prática.”

(Diálogos LabMet)

No contexto do retorno completo ao presencial na universidade, o Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI), da PUC-Rio, decidiu empreender um conjunto de diálogos sobre a própria sala de aula, mais especificamente, sobre a prática docente. Sendo voltado para a pós-graduação do IRI, inicialmente, o LabMet queria atender a demandas que vinham surgindo no sentido da formação em docência, algo que, conforme discentes apontavam, não esteve abarcado de maneira suficiente pelas oportunidades de estágio docência. Claro, reconhecendo que, no Brasil, nós, cientistas sociais e políticos, nos formamos sem habilitação pedagógica, chegar à sala de aula apenas no estágio docência, diretamente para ensinar, faz suscitar diversas dúvidas sobre a prática docente, dúvidas que acabam dependendo muito particularmente da qualidade de relações docente-estagiária e do contexto dos cursos ministrados. A intenção deste Guia é, assim, a de oferecer um mínimo de enquadramento e de diretrizes para a vivência docente, mais no sentido de organizar os debates e propostas que acreditamos ser fundamentais para uma boa prática e uma constante reflexão do que no intuito de prover respostas prontas, que, por sinal, não acreditamos possíveis.

O Guia de Práticas Docentes objetiva, portanto, auxiliar principalmente estagiárias docentes das diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas, mas não somente: acreditamos ser crucial a constante renovação do pensamento reflexivo sobre essa profissão mesmo para todas de nós já com carreira consolidada e experiência em sala de aula. Mais ainda, como prática em que se assenta o trabalho de todas nós nas variadas áreas, este diálogo ganha com um olhar interdisciplinar.

Verbetes: Profissão Docente

É o efetivo exercício da docência reconhecido socialmente como um trabalho intelectual e prático pelo conjunto de conhecimentos específicos que confere distinção a essa profissão. A profissão docente se constitui e se legitima pela aquisição de conhecimentos teórico-práticos nos níveis formativos da educação superior e da formação continuada em serviço, que confere autonomia profissional para o exercício da profissão e para o desenvolvimento intelectual e profissional docente. O reconhecimento da docência como profissão legitima a exigência de um processo de profissionalização para ser professor e confere prestígio e valorização social à profissão docente.

Silvana Mesquita

Prof^a do Dep. de Educação da Puc-Rio

Por tudo isso, o LabMet resolveu, em setembro de 2022, propor a seguinte metodologia, a fim de elaborar um documento minimamente conducente às boas práticas docentes:

1

primeiramente, eu e Vítor Costa, como equipe do LabMet, convidamos uma acadêmica, colega professora do departamento de Educação da PUC-Rio, professora Rosalia Duarte, para fazer parte do grupo pensando uma possível dinâmica de escuta no IRI. A propósito, decidimos focar no próprio IRI, a fim de alcançar com mais facilidade as conversas que propúnhamos.

2

Em seguida, convidamos para o grupo também uma doutoranda e um recém-mestre do IRI, Ananda Vilela e Nycolas Candido, respectivamente, cujas pesquisas se voltam para a pedagogia nas Relações Internacionais. Tivemos uma primeira reunião, os cinco, para discutir a realidade identificada, e debater a fundo a prática docente, principalmente no sentido de oferecer um documento de orientação a estagiárias docentes do departamento, mas não apenas. Aos poucos, foi ficando claro que nossa audiência seria naturalmente mais ampla.

3

Na próxima etapa, convocamos uma série de diálogos internos ao IRI. As conversas foram realizadas em dois dias, no IRI, em 20 e 21 de setembro de 2022. O LabMet organiza cursos semestrais, pelo que tem costume de enviar chamadas ao público amplo de pós-graduação e docentes do IRI. Chamamos todas a contribuir para, através do Guia, “preencher parte das lacunas existentes na formação para a docência, discutindo técnicas, metodologias e apresentando reflexões para seus futuros leitores.”¹ No primeiro dia, as participantes foram divididas em duas salas, discentes e docentes, de modo que houvesse liberdade para que todas pudessem enumerar problemas, citar exemplos, dentro dos padrões éticos cabíveis, e mesmo desabafar angústias pessoais. Eu, como docente, e Vítor, como discente, doutorando da casa, ficamos separados, e depois compilamos as discussões de nossos grupos, mantendo as falas anônimas.

¹ Email enviado pelo LabMet com convite a discentes e docente

4

No final, eu e Vítor sistematizamos os principais pontos de discussão e precisamos tomar decisões sensíveis a respeito do que fazer com comentários que denotavam ansiedades e críticas que entendíamos estar fora da alçada do Guia a ser elaborado. O método que adotamos para essas decisões consistiu em tentar transformar todos os comentários em perguntas, uma vez que a proposta do Guia era ser dialógico e contribuir com apontamentos concretos para a vivência docente. Dessa forma, a nosso ver, fazia sentido que quaisquer questões fossem levantadas de modo a de fato se colocarem como perguntas, passíveis de tentativas de resposta. Feito esse exercício, sistematizamos todas as perguntas e as categorizamos dentro de grandes questões guarda-chuva:

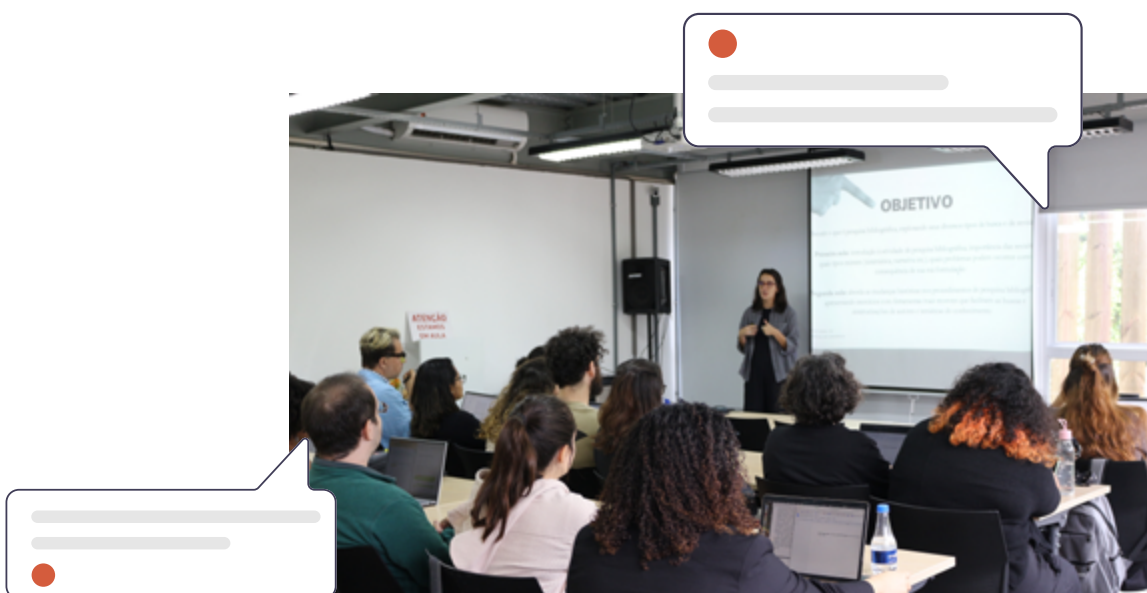
- **“Autoridade em sala de aula”,**
- **“Pactos fora de sala”,**
- **“Pactos dentro de sala”,**
- **“Construção de conteúdos”** e outros.

5

No segundo dia de diálogos, juntamos discentes e docentes na mesma sala e nos dividimos em grupos menores mistos para debater cada conjunto de perguntas/dilemas. Ao final, fizemos breves apresentações de nossas impressões, abrindo para reações de todas. Isso nos permitiu ouvir inúmeras anedotas, exemplos, colher citações e dados. Também foi daí que surgiu a ideia de ter convidadas para além do núcleo duro da pesquisa, por assim dizer, que contribuiriam com caixas complementares, sejam essas caixas povoadas de histórias, esclarecimentos conceituais ou aprofundamento de novos temas contemporâneos. Inclusive, algumas das participantes configuram dentre essas convidadas, após fornecerem relatos vívidos e elucidativos das questões que discutíamos.

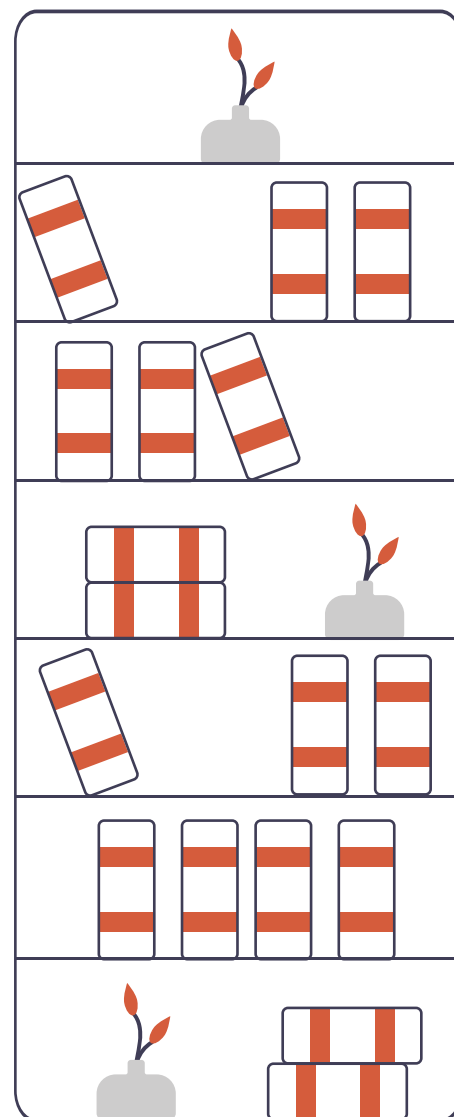
6

Desde então, o grupo principal fez algumas reuniões para pensar a estrutura do Guia, seu escopo, sua audiência e seu formato. Uma de nossas queridas colegas precisou se retirar do projeto temporariamente, mas nem por isso deixou de ser essencial para a existência do Guia, depois de muito ter contribuído para nossas reflexões.



Estabelecemos que este material seria fundamentalmente dialógico e que procuraria oferecer, na medida do possível, embasamento teórico-filosófico para pensar os dilemas da docência hoje. Entendemos, porém, que o Guia focaria principalmente em nutrir caminhos de prática que possam concretizar essas propostas, demonstrando com exemplos e sugestões concretas como podemos vivenciar o ensino-aprendizagem de forma não apenas a avançar em conteúdo, mas primordialmente, de modo a nos tornarmos mais capazes de aprender umas com as outras em todos os âmbitos da vida e constantemente, entendendo que essa postura é parte essencial do exercício da cidadania e indispensável ao bem-estar individual e coletivo.

A título de exemplificação da metodologia da escrita do Guia, o LabMet seguiu o padrão comum de escrita que tem buscado aplicar em seus manuais técnicos e publicações originais; isto é, não utilizar o masculino como forma de escrita pretensamente neutra ou genérica. Para isto, nossas publicações optam por utilizar as formas genéricas ou abstratas para escrever o conteúdo, como recomenda o Manual para uso não sexista da linguagem (RIO GRANDE DO SUL, 2014) ou, quando a flexão de gênero acontece, direcionamos para o feminino, onde o sujeito oculto a se referir é sempre “a pessoa”. A flexão de gênero para o masculino só foi mantida quando o gênero assumia uma posição descritiva de situação exemplificativa.



Referências Bibliográficas

RIOGRANDE DOSUL, Governo do Estado do. *Manual para uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. 112 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023

2 Reflexões sobre prática docente

Desafios e possibilidades

Jéser Abílio

Vejo a prática docente como estar numa encruzilhada com diferentes caminhos alguns dos quais podem levar a perigos, traumas, rompimentos, enquanto outros podem conduzir à libertação, empoderamento, recuperação etc. Jamais esquecerei a experiência de ministrar voluntariamente um curso de mediação de conflitos em um Batalhão da Polícia Militar que, para mim, se trata de um espaço que evoca perigo, "por ser um homem negro". Gosto de pensar que minha atuação como professor em uma sala de aula composta só por policiais militares me aprontou para diferentes adversidades que enfrentei posteriormente em espaços acadêmicos. Naquele ambiente, estudantes uniformizados, armados e separados em uma mesma sala por patente hierárquica estavam acostumados cotidianamente com a explícita truculência verbal e física entre eles. Já no primeiro dia de aula, um deles se levantou, apontou o dedo para mim e disse:



**“Não irei te
respeitar
porque você
não conhece
a minha
realidade”.**

Para lidar com a situação acima, precisei bolar e testar modos de agir que não recorressem como resposta imediata à imposição de autoridade ou à indiferença.

Alterei a disposição da sala para quebrar com a hierarquia entre aqueles e aquelas estudantes por meio da liberação de se vestirem com roupas casuais em vez de fardas e armas, após uma conversa transparente com o coronel da instituição sobre as contribuições transformativas do curso para a polícia militar. Isso criou um ambiente mais propício para que, com o tempo, pudessem se sentir mais à vontade para se expressar, sem enxergar uns aos outros dentro de uma disposição de comando.



Ainda, convidei a turma para que compartilhasse suas experiências, permitindo que eu entendesse melhor suas realidades pessoais. Essa troca possibilitou a adaptação do conteúdo das aulas às vivências e necessidades dos e das policiais.

Além disso, para tornar as aulas mais colaborativas, organizei atividades e dinâmicas que ocorriam em um gramado verde, com o agenciamento de seus corpos para solucionarem problemas em conjunto. Essa mudança de ambiente permitiu a ressignificação, ainda que em curto intervalo de tempo, do espaço militar, que antes era associado à agressividade ordinária por meio de punições, para contatos genuínos, corporificados e engajados com o processo ativo de aprendizagem.



No último dia do curso, aquele policial que se opôs à minha presença pediu desculpas perante a sala por estar equivocado, uma vez que se sentiu profundamente tocado pelo processo de aprendizado. Ele até organizou um almoço com a turma numa churrascaria e pagou a minha conta, que eu nem sequer podia pagá-la devido minha condição na época.



Assim, no contexto dinâmico e complexo da sala de aula, a pessoa na posição docente enfrenta diversos desafios e responsabilidades, deparando-se com diferentes lógicas de ser e estar em contato com estudantes. E nem todas essas lógicas são sustentadas por uma conexão genuinamente harmoniosa, que cultive um diálogo crítico, respeitoso e inclusivo, diante das discordâncias epistemológicas, dos preconceitos carregados e da dominação racial, patriarcal e sexual que corrompem as estruturas de conhecimento e o processo de aprendizagem. Ao longo da minha construção como educador e mentor acadêmico, tenho compreendido que a educação tem um papel ontológico na socialização do conhecimento. Os contatos em sala de aula são atravessados por performances pedagógicas, códigos culturais, amarras institucionais, conflitos geracionais, posições hierárquicas, sensibilidades etc., as quais influenciam na circulação e construção de conhecimentos e na formação de pessoas. À vista desse emaranhado de fatores, o papel ontológico se refere ao processo profundo de criar conexão entre docentes e estudantes em prol do incentivo ao aprendizado, da promoção de reflexões sobre a realidade e da possibilidade de partilha de experiências e pontos de vistas distintos.

Atualmente, sou doutorando. Habitar ambientes acadêmicos, hegemonicamente brancos, tem sido um enorme desafio para mim. Isso porque, sendo uma pessoa negra, diferentes práticas racistas são constantemente ritualizadas nesses espaços para excluir e ferir o meu corpo, inclusive dentro da sala de aula. Em razão disso, tenho buscado maneiras de não endossar e reproduzir práticas pedagógicas que mobilizam o conhecimento para subjugar e dominar corpos e saberes. Apoiado em minhas experiências vividas como conciliador e mediador de conflitos no Judiciário, instrutor e supervisor de estágios do Conselho Nacional de Justiça e professor e mentor no âmbito acadêmico, assim como nas reflexões de bell hooks (2017; 2020), e enriquecido pelo contato empático com docentes inspiradores/as, convido você a pensar o contexto do estágio-docência sob a perspectiva de uma socialização corporificada, engajada e antidiscriminatória do conhecimento.

Embora meu foco seja para quem esteja iniciando ou pensando iniciar a jornada da docência por meio do estágio, almejo que a conversa também seja enriquecedora para as pessoas que já estejam bem estabelecidas na posição docente. Em meio a essa finalidade, parto das seguintes perguntas:

Como incorporar a crítica em nossa prática docente, de modo a estimular a reflexão e o amadurecimento intelectual?

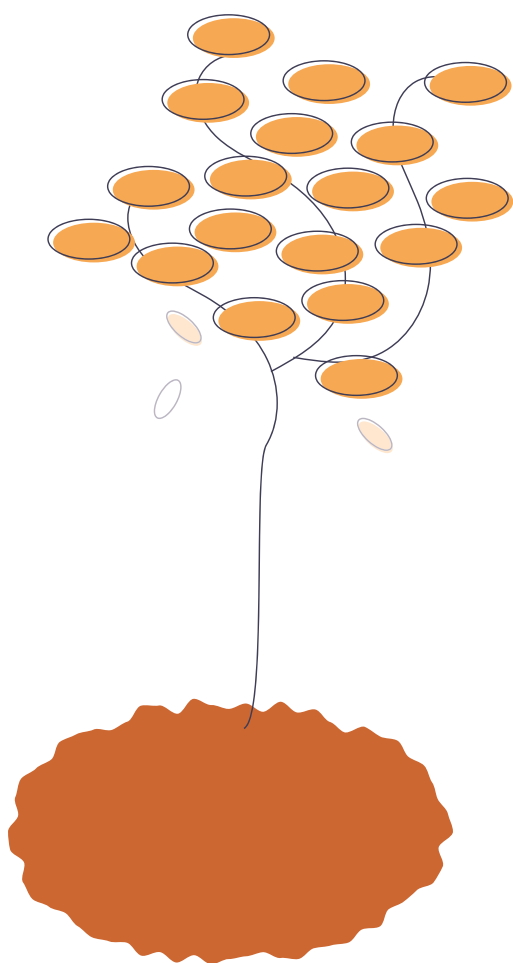
Como evitar a competição excessiva entre estudantes, cultivando um ambiente colaborativo e inclusivo?

Como promover uma avaliação que não puna, mas sim fomente o crescimento e desenvolvimento de estudantes?

Como lidar efetivamente com conflitos e violências que emergem em sala de aula?

A educadora bell hooks (2020) nos presenteia com a pedagogia engajada, que consiste numa abordagem crítica e transformadora que considera a participação mútua de estudantes mediante a elevação da consciência e da inteligência emocional na sala de aula. Influenciado pela autora, durante a realização do meu estágio-docência e das mentorias acadêmicas, tenho adotado a postura de “abrir” o meu corpo.

O corpo é como um arquivo. Ele registra memórias, histórias, sensações e emoções. E para criar conexão com estudantes, entendo que muitas vezes é necessário confessar minhas dificuldades, desafios e adversidades que enfrentei e ainda enfrento.



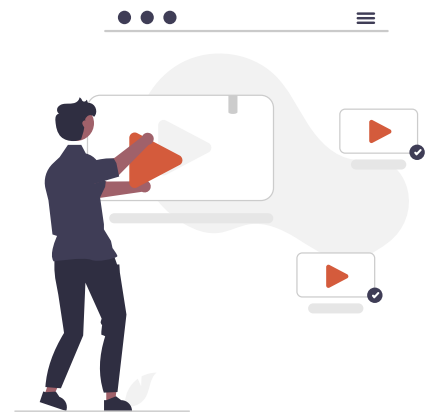
Afinal, contar e compartilhar histórias pessoais é uma maneira produtiva de criar senso de comunidade, segundo bell hooks (2020). E, ao nos mostrarmos como seres humanos em vez de assumirmos uma posição distante e de autoridade, podemos conscientemente abraçar o compromisso de estabelecer relações horizontais. Há, certamente, uma tensão nisso, pois é necessário, de forma explícita, estabelecer combinados, construir valores e promover ações colaborativas, para que qualquer estudante se sinta à vontade para compartilhar de si e se engajar ativamente com seu processo de aprendizagem. Por exemplo, costumo apresentar a importância do respeito à diversidade, da escuta ativa, do diálogo construtivo, do aprendizado com os erros, da não censura por discordâncias etc. Ainda, pontuo quais são as minhas responsabilidades para com o pessoal da sala, inclusive indicando a necessidade de me darem retornos sobre o meu desenvolvimento em sala com o conteúdo.

Além de responsiva, a prática docente precisa interpelar e interconectar não só as experiências com o conhecimento a ser cultivado, mas também outros contextos de forma criativa. Costumo mobilizar nas aulas, por exemplo,

- **músicas**
- **cultura pop**
- **séries da Netflix**
- **debates recentes que aconteceram no Twitter e casos polêmicos televisionados**

à medida que realizo perguntas provocativas que instiguem a reflexão para que estudantes se envolvam com os temas de forma crítica. Com isso, consigo intercalar o “mundo real” e próximo às gerações com os textos para leitura. Isto porque, para que estudantes se motivem com o processo de aprendizagem, a teoria não pode ser descolada de suas realidades. Cada vez mais estudantes estão cansados de pensar criticamente, principalmente com o avanço das inteligências artificiais que trituram e expõem informações sem que a pessoa se esforce intelectualmente.

O tédio e a aceleração das relações sociais por meio do virtual é um fato. Diante disso, a pessoa docente precisa se reinventar e não punir estudantes por não conseguirem seguir com a lógica convencional de aprendizado. Embora o conhecimento teórico e as leituras sejam importantes, a prática docente também precisa considerar na avaliação outras habilidades e competências. Ao diversificar os métodos avaliativos para algo fora da caixinha – aliás, quando possível, deixando que a turma escolha os métodos e os trabalhos de como quer ser avaliada –, sou surpreendido muitas vezes com destrezas e aptidões de estudantes com ferramentas e debates sobre os quais eu sequer tinha conhecimento ou domínio.



É preciso, portanto, respeitar o tempo e o modo de aprendizagem de cada estudante, bem como incentivar a pensarem e avaliarem sobre seu próprio desenvolvimento e amadurecimento.

De outra parte, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa envolve desmantelar a lógica de competição excessiva entre estudantes. Tenho identificado várias práticas com docentes inspiradores/as, como por exemplo:

o estímulo a trabalhos em equipe, com a delegação de funções orgânicas a partir de diferentes habilidades;

o desenvolvimento de projetos contínuos e colaborativos com toda a turma, ao longo de toda a disciplina, como jornal, revista, podcast educativo, produção audiovisual, mapeamento, teatro etc.;

a valorização de diferentes competências, habilidades e modos formativos, ao invés de classificar e comparar estudantes dentro de um padrão esperado;

a realização de atividades em outros ambientes para além da sala de aula;

a criação de novas normas de convivência e respeito;

a exploração de ferramentas interativas e/ou digitais, jogos e dinâmicas; entre outras práticas.

Por outro lado, é possível deparar-se com olhares reprovadores, discussões desrespeitosas, comentários ofensivos, divergências e intolerâncias de opiniões, condutas de cancelamento, confrontos e rivalidades entre grupos, práticas de constrangimento e humilhação etc. Em salas com muita diversidade, o conflito certamente emergirá. Se não for tratado cuidadosamente, as emoções podem se exacerbar, tornando o ambiente inseguro e

propenso à apatia, medo e ódio. É importante não fugir ou ignorar o conflito, mas intervir prontamente nele. Para isso, é essencial identificar o tipo de conflito, bem como nomear a violência e entender os motivos que levaram a sua ocorrência, para compreender melhor as configurações de poder que atravessam a situação.



Ainda, para evitar uma escalada do conflito, deve-se impor limites e assumir a responsabilidade de tentar resolver a questão, com a ajuda da turma. **Assim, pode-se retomar os combinados e valores previamente discutidos e, em seguida, avançar numa conversa transparente e direta sobre escuta ativa, respeito mútuo, valorização da diversidade de experiências e localizações sociais, sistemas de opressão e os prejuízos a serem causados acerca da persistência de comportamentos contraproducentes que não favorecem o amadurecimento, o diálogo e a emancipação.** Dar voz à pessoa que sofreu a violência e oferecer acolhimento é imprescindível para o seu bem-estar emocional. Para sentimentos intensificados e manifestos, como o choro, sugiro realizar validação de emoções, em vez de adotar atitudes de tomar a pessoa como exemplo ou de começar a falar de si mesmo numa tentativa de sublinhar a situação dela. Além disso, mobilizar literatura e apontar autores/as que discutem o problema, bem como incluir uma aula com um tema que transversalmente envolveu o ocorrido, pode promover a conscientização do problema identificado.



Enfim, não há um modelo ideal para lidar com situações de violência ou conflito em sala de aula, além de não ser uma tarefa fácil. Afinal, como destaca bell hooks (2020), docentes não foram treinados a valorizar a inteligência emocional. Mas não dá para fugir de tais situações, muito menos fechar os olhos para discriminações raciais, de gênero, sexuais, entre outras. Cabe a nós desenvolver estratégias construtivas e práticas pedagógicas que movem uma sala de aula de forma responsável para recuperar dignidades e existências plurais. Portanto, reforço o convite para pensarmos a construção de uma prática docente para você que está iniciando o seu estágio, bem como para aquelas pessoas já bem estabelecidas na posição da docência, a partir de uma perspectiva da socialização corporificada, engajada e antidiscriminatória do conhecimento.

Referências Bibliográficas

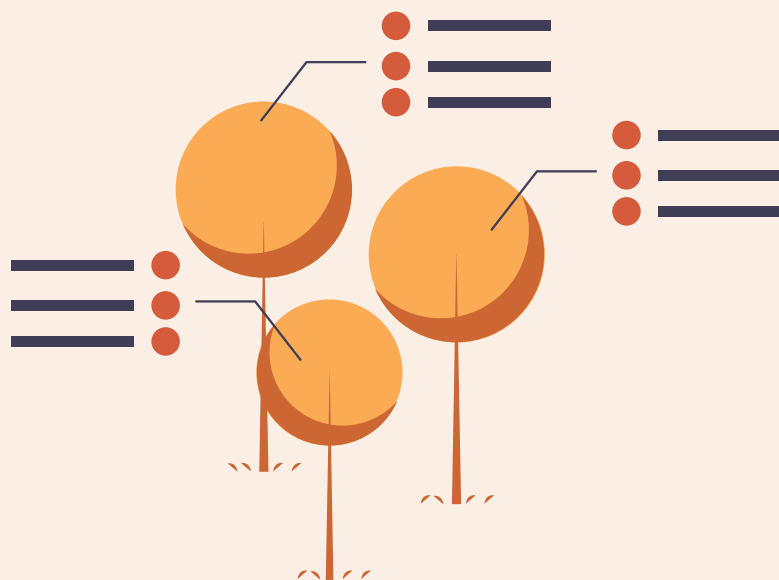
bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

bell hooks. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

3 Sobre Regulamentação

Isabel Rocha de Siqueira

Introdução

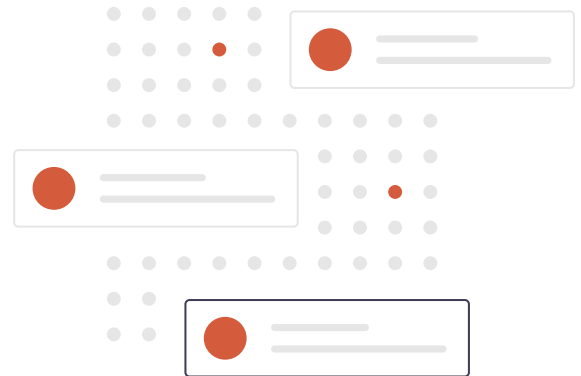


Neste capítulo, levantamos alguns exemplos de regulamentação do estágio docência no Brasil. O levantamento é breve, não exaustivo, e visa apenas ilustrar possibilidades de diretrizes para essa prática. Selecionamos diferentes cursos das Ciências Sociais, em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e públicas, a fim de identificar quais categorias de informação constam em sua regulamentação para estágio docência e, assim, comparar diretrizes e analisar o que a presença ou ausência de determinadas orientações pode implicar. Desse modo, o Guia procura contribuir para a reflexão por parte do corpo docente em cada IES a respeito de quais normas podem lhes apoiar no desenvolvimento da boa prática docente desde as experiências iniciais com o estágio docência. Lembramos, porém, que as reflexões não se limitam ao estágio, uma vez que, inclusive, estão absolutamente relacionadas com a prática de professoras já experientes e que podem repensar a sala de aula e a profissão como um todo.

A regulação do estágio-docência em IES brasileiras

Em alguns casos, a documentação é comum a diversos departamentos da mesma IES; em outros, as orientações são estabelecidas por departamentos específicos.

Os cursos e/ou as IES selecionadas são o Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, por ser uma das instituições envolvidas na produção deste documento; a PUC-RS; o PPG de Direito da UFMG; o PPG de Economia da UFF e a UnB.



Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Horas totais	30h/ semestre	4h/semana	Teto de 60h/ semestre para mestrandas e 120h/ semestre para doutorandas	60h/semestre	6h/semana
Verificação de cumprimento	A obrigatoriedade no Mestrado é de 1 (um) estágio e no Doutorado de 2 (dois) estágios, para bolsista CAPES	Responsabilidade da orientadora		“A realização do Estágio-Docência está sujeita à aplicação de um Plano de Trabalho que deverá ser encaminhado pelo professor-orientador do Estágio-Docência à Comissão de Estágio-Docência até uma semana antes do início das aulas; O Plano de Trabalho deve especificar o tipo de tarefas que serão desenvolvidas pelo pós-graduando ao longo do período de Estágio-Docência definido. Na ausência de Plano de Trabalho, não haverá alocação de Estágio-Docência.”	“A supervisão do estágio será feita pelo orientador e/ou quando pertinente, pelo professor ou coordenador da disciplina de graduação onde o aluno atuará como estagiário.”

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Avaliação	Professora responsável pela disciplina avisa coordenação de pós – Cumpriu/ Não cumpriu	“A avaliação do aproveitamento do estagiário docente será realizada com base em critérios estabelecidos sob a responsabilidade do orientador, com supervisão e acompanhamento da Comissão de Bolsas.”		<p>“O estágio-docência passará por um processo de avaliação nos seguintes termos;</p> <p>§1º A avaliação do pós-graduando será realizada pelo professor orientador do Estágio-Docência conforme item 3.1 da DTS do SEN N° 002 de 08 de Novembro de 2011 que institui o Regulamento de Atividade de laboratório no Departamento de Economia, publicada no Boletim de Serviço N° 182 de 11 de Novembro de 2011.</p>	“A supervisão do estágio será feita pelo orientador e / ou quando pertinente, pelo professor ou coordenador da disciplina de graduação onde o aluno atuará como estagiário.”

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Avaliação				<p>§2º O critério de avaliação do Estágio-Docência será o cumprimento da frequência de sua carga horária em até um 75% e do Plano de Trabalho a que foi submetido</p> <p>§3º O pós-graduando deverá entregar, ao final de cada período letivo, um relatório sobre sua experiência no Estágio-Docência e sobre a contribuição do mesmo para a sua formação de pós-graduação.</p> <p>§4º A reprovação da avaliação do Estágio-Docência implica o cancelamento da bolsa.”</p>	

Orientação sobre IRI/PUC-Rio	PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB	
<p>Alocação</p>	<p>"Os alunos que se inscreverem na disciplina Estágio Docência serão alocados em um dos cursos ministrados na Graduação ou no Mestrado Profissional (somente para os Doutorandos).</p> <p>Os coordenadores da Pós-Graduação e da Graduação definirão a alocação dos alunos a cada semestre e o número de vagas disponível." Alunas preenchem três opções e coordenação aloca. (Não necessariamente há alinhamento temático, mas é preferencial.)</p>	<p>"As atividades do Estágio de Docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando."</p>	<p>"§3º – O plano de estágio de docência deverá ser submetido ao Colegiado para aprovação, podendo envolver uma ou mais disciplinas, assim como um ou mais alunos de Pós-Graduação na mesma disciplina e dele constarão necessariamente as características da matéria, a linha e a área de atuação do pós-graduando."</p> <p>"§4º – É vedado ao estagiário desenvolver atividades de ensino incompatíveis com a linha de pesquisa à qual estiver vinculado no Programa."</p>	<p>"Na ausência de Plano de Trabalho, não haverá alocação de Estágio-Docência". Plano encaminhado pela orientadora à Comissão de Estágio-Docência.</p>	

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Autorização	Não é necessário autorização da orientadora.	“O pós-graduando em Estágio de Docência será subordinado ao professor orientador de sua dissertação/tese, na disciplina de graduação em que este último ministra aulas ou, com anuência deste, em outras disciplinas de graduação, quando a orientação do estágio de docência poderá ser desenvolvida por doutores com regime de dedicação em tempo integral”	§2º – O estágio de docência será supervisionado pelo orientador do pós-graduando ou por outro professor, com anuência do orientador, segundo planejamento aprovado pelo Colegiado.”		

Orientação sobre IRI/PUC-Rio	PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
<p>Atividades previstas</p> <p>“Os alunos que se inscreverem na disciplina Estágio Docência serão alocados em um dos cursos ministrados na Graduação ou no Mestrado Profissional (somente para os Doutorandos).</p> <p>Os Coordenadores da Pós-Graduação e da Graduação definirão a alocação dos alunos a cada semestre e o número de vagas disponível.”</p>	<p>“contemplar, pelo menos parcialmente, atividades em sala de aula, sempre na presença do orientador do estágio; o estagiário colaborará em atividades teóricas e/ou práticas em disciplinas de graduação; São atribuições do pós-graduando em Estágio de Docência: a) Colaborar com o professor responsável pela disciplina: - em atividades complementares necessárias ao bom andamento das aulas; - no desenvolvimento de seminários, na divulgação de pesquisa ou outras atividades que objetivem acréscimos aos conhecimentos trabalhados em aula; - na confecção e apresentação de material didático e busca de bibliografia</p>	<p>“As seguintes atividades integram o Estágio de Docência do PPGD-UFMG:</p> <p>i) ministério de aulas teóricas e práticas; ii) orientação de alunos de graduação em projetos ou atividades de pesquisa, ensino ou extensão; iii) participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; iv) participação na aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes. No percurso de formação do aluno, o objetivo central do Estágio de Docência é justamente o de estimular a realização de</p>	<p>“1. Auxiliar as disciplinas de Laboratório na Graduação como definido em DTS do SEN No 002 de 08 de Novembro de 2011 que institui o Regulamento de Atividade de laboratório no Departamento de Economia, publicada no Boletim de Serviço No 182 de 11 de Novembro de 2011</p> <p>2. Auxiliar através de monitorias em disciplinas de Pós-Graduação na forma de elaboração e resolução de listas de exercícios;</p> <p>3. Ministras e organizar mini-cursos e seminários relacionados com os trabalhos de dissertação e tese;</p> <p>4. Participar das atividades</p>	<p>“O estágio de docência envolve a participação do pós-graduando nas atividades de ensino na graduação: a) Planejamento, desenvolvimento e avaliação; b) Elaboração de material didático; c) Atuação no ensino (aulas teóricas ou práticas/ laboratórios); d) Atendimento aos alunos; e) Correção de provas e exercícios.”</p>

Orientação sobre IRI/PUC-Rio	PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Atividades previstas	<p>necessária ao bom funcionamento da disciplina; - no atendimento especial em relação à orientação de trabalhos de alunos regularmente matriculados na disciplina; - em atividades de pesquisa relacionadas diretamente ao contexto da disciplina em que é realizado o estágio.</p> <p>b) Apresentar relatórios sintéticos sobre aspectos metodológicos a partir da observação das atividades desenvolvidas durante o estágio de docência, bem como avaliação da qualidade da própria produção; É vedado ao pós-graduando em Estágio de Docência: a) ministrar aulas teóricas e/ou práticas em substituição ao professor responsável pela disciplina de graduação; b) atribuir graus em trabalhos e/ou exercícios de avaliação do aproveitamento</p>	<p>atividades que deverão estar integradas com a Graduação e devem ser contempladas no plano apresentado pelo mestrando ou doutorando: atividades em classe, desenvolvidas conjuntamente entre supervisor e estagiário; atividades em classe sob supervisão presencial; atividades em classe desenvolvidas autonomamente pelo estagiário; e atividades extraclasse.</p> <p>Em nenhuma hipótese, o estagiário assumirá a regência da turma, sem a supervisão de seu orientador, tutor ou professor designado pelo orientador. O estagiário também não poderá desenvolver atividades de ensino incompatíveis com a linha de pesquisa à qual</p>	<p>programadas pelo PET-Graduação.</p> <p>c) As atividades do Estágio-Docência desenvolvidas no PPGE deverão ser compatíveis com a área de pesquisa em Economia.”</p> <p>“É vedado ao pós-graduando ministrar aulas teóricas em substituição do professor orientador do Estágio-Docência, realizar revisões de prova, substituir o professor orientador em toda e qualquer atividade administrativa no âmbito da Universidade ou assumir responsabilidades inerentes à docência na disciplina de graduação definida semestralmente no Departamento, ao qual o Estágio-Docência se encontra vinculado.”</p>	

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Atividades previstas			<p>estiver vinculado no Programa.</p> <p>Consideram-se atividades de ensino do estágio de docência:</p> <p>I – a ministração de aulas teóricas e práticas;</p> <p>II – a orientação em projetos ou atividades de pesquisa, ensino ou extensão;</p> <p>III – a participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos teóricos e práticos;</p> <p>IV – a participação na aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes.”</p> <p>“§5º -É vedado ao estagiário assumir a regência de turma, sem a supervisão de</p>		

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Atividades previstas			<p>seu orientador ou professor designado pelo orientador.</p> <p>§6º – O estágio de docência deverá necessariamente constituir-se de:</p> <p>I – atividades em classe desenvolvidas conjuntamente pelo supervisor e pelo estagiário;</p> <p>II – atividades em classe sob supervisão presencial;</p> <p>III – atividades em classe desenvolvidas autonomamente pelo estagiário;</p> <p>IV – atividades extraclasse.”</p>		

Orientação sobre IRI/PUC-Rio		PUC-RS (Pró-reitoria)	Direito UFMG	Economia UFF	UNB
Atribuições da docente responsável	Não previstas	<p>“São atribuições do professor responsável pelo pós-graduando em Estágio de Docência: a) controlar a frequência estabelecida na proposta homologada pelo Colegiado da Unidade; b) orientar continuamente as tarefas propostas ao pós-graduando; c) avaliar as atividades do pós-graduando e emitir parecer conclusivo ao final do Estágio de Docência. É vedado ao professor responsável pelo pós-graduando em estágio de docência: a) fazer-se substituir em toda e qualquer atividade no âmbito da Universidade; b) eximir-se de responsabilidades inerentes à docência na disciplina de graduação definidas, semestralmente, no departamento ao qual a disciplina está vinculada.”</p>	Supervisão por orientadora ou professora responsável de acordo com plano de trabalho submetido.	Envio do plano de trabalho à Comissão de Estágio-Docência pela orientadora, acompanhamento de frequência e recepção de relatório final.	

Decisões éticas para a regulação do estágio-docência

Como observamos, as orientações se diferenciam substancialmente em todos os níveis de organização, variando da carga horária ao tipo de atividades previstas. A nosso ver, podemos tratar dessas variações considerando alguns conjuntos de decisões que entendemos ser de cunho ético e estratégico para cada instituição, para além das questões mais operacionais:



É importante que o estágio docência seja realizado dentro da temática de pesquisa da aluna? Caso não haja disciplina disponível, como proceder?

É necessário autorização da orientadora, caso não haja obrigação do estágio ou mesmo havendo?

Há obrigatoriedade de apresentação de plano de trabalho para a realização do estágio? Quem recebe e avalia o plano?

Como é feita a avaliação do estágio realizado e quem faz a avaliação?

Qual a instância departamental responsável por dirimir questões de estágio docência?

Há orientações claras sobre quais atividades podem, devem ou não devem ser realizadas pela estagiária tanto sozinha, quanto supervisionada?

Há orientações claras sobre quais atividades podem, devem ou não devem ser realizadas pela professora responsável no âmbito do estágio docente na disciplina de sua responsabilidade?

Estas questões não exaurem o conjunto de perguntas que consideramos relevantes, mas podem auxiliar na condução de diálogos importantes sobre o estágio docência em cada instituição, trazendo clareza para a razão de determinadas decisões, além de segurança para todas as envolvidas quanto às expectativas de trabalho implicadas e à qualidade da experiência adquirida.

Referências Bibliográficas

PUCRGS, Regulamento do Estágio de Docência de Pós-Graduando, disponível em https://www.pucrs.br/facin-prov/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/regulamento_do_estagio_de_docencia.pdf. Acesso: 21 de outubro de 2023.

UnB, Normas para Estágio Docência, disponível em https://www.ppgee.unb.br/images/unb_ft/Normas_Regulamentos/normcpp_2000.pdf. Acesso: 21 de outubro de 2023.

UFF, Regulamento do Estágio Docência, disponível em <https://ppge.uff.br/regulamento-do-estagio-docencia/>. Acesso: 21 de outubro de 2023.

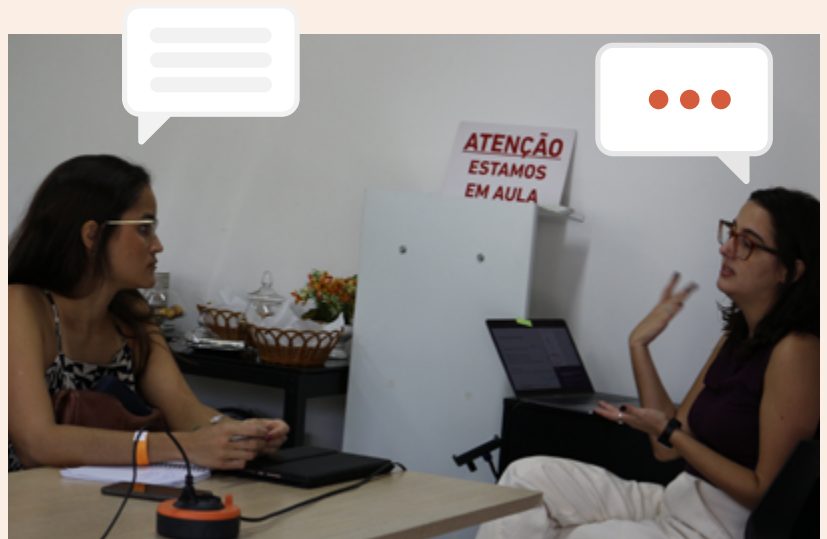
UFMG, Estágio Docência, disponível em <https://pos.direito.ufmg.br/discentes/estagio-docencia/>. Acesso: 21 de outubro de 2023.

4 Pactos em sala de aula

Vítor de Souza Costa

Introdução

A construção daquilo que se entende por pactos em sala de aula pode envolver uma série de fatores. A decisão de cumprir o estágio-docência pode, muitas vezes, estar motivada simplesmente pela exigência do programa de pós-graduação, mas não deve se perder de vista que faz parte de “um processo de formação no qual o sujeito precisa vivenciar a prática de modo crítico-reflexivo para se constituir professor[a]” (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013, pág. 360). Da mesma forma, se é compreendido que o exercício da profissão envolve a repetição crítica ou a reformulação daquilo que já foi experienciado na condição de observadora (SILVA NETA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2022, pág. 143), faz parte do estágio-docência, também, apresentar à estagiária as práticas de diálogo e acordos a serem executados com a turma.

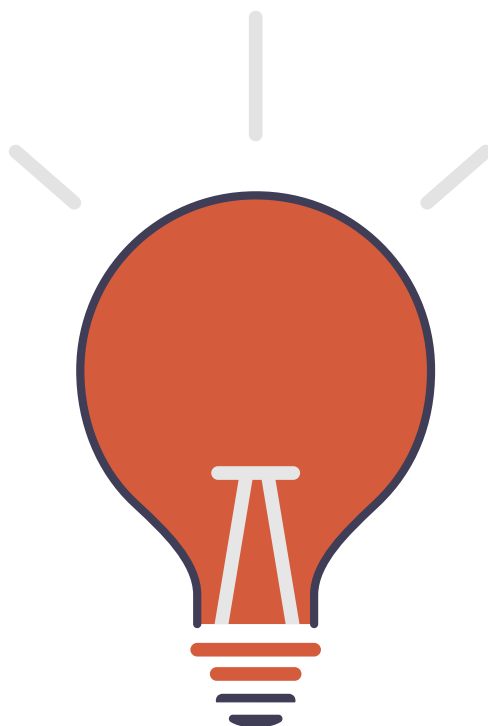


Questões norteadoras

Nos diálogos preparatórios para este Guia, os acordos a serem construídos dentro de sala de aula vieram enquanto uma questão a ser discutida. Uma das docentes participantes respondeu à pergunta sobre o que era negociável, sobre o que era possível ceder a partir da escuta da turma, da seguinte forma:

“Uma parte da estrutura do programa é negociável; outra, não, não pode ser. Explico no início o que estou disposto a negociar. Sou favorável a ter alguns princípios, mas como aplicamos também vai variar. Mudar textos, por exemplo, não é problema, normalmente”.

Pode-se extrair de tal afirmação que, num contexto de aprendizagem à docência, é preciso também ensinar como intervir junto à turma. É importante tornar clara a forma, por exemplo, com que se comunica aquilo que é possível negociar, mas também aquilo que vai implicar uma modificação de ‘regras do jogo’ se algo for mudado; mais importante ainda é demonstrar formas qualificadas de diálogo para expor aquilo que não pode ser mudado. Nesse sentido, convidar a estagiária-docente para as reflexões sobre aquilo que envolve o conjunto da turma é um primeiro passo para estimular uma formação que priorize a interlocução de maneira qualificada.



Outra questão trazida foi sobre a qualidade da leitura e da escrita discente, que toca diretamente em pontos sensíveis por afetar diretamente a autoestima das estudantes. Estratégias sobre como tocar em tais pontos precisam ser desenvolvidas e podem contar com a estagiária para trazer qualidade ao diálogo. Nesse sentido, vale sempre lembrar que a estagiária está num entre-lugar: ao mesmo tempo em que aprendiz/discente, também existe a incumbência de assumir a posição (e, por que não, responsabilidades) da docência (Ver Capítulo 6). Quando as situações demandam reflexão, elas não precisam ser resolvidas no momento imediato; expor isso à turma e convidar a estagiária para pensar conjuntamente pode trazer resultados mais qualificados. De qualquer forma, vale reforçar que existem situações que podem demandar apoio institucional – e ele deve ser buscado.

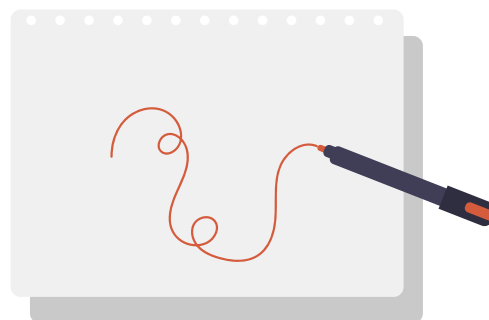
Formulando estratégias

Retomando a questão da escrita e leitura, algumas estratégias também foram elaboradas no momento das conversas para o Guia - e elas podem ser úteis como pontapé inicial para melhores práticas em sala de aula.

Em relação ao **volume de leitura**, intercalar as leituras entre longas e curtas pode ser uma forma de garantir que as discentes leiam mais e melhor. Perguntar como está sendo a recepção das leituras, também abre espaço para um diálogo mais franco em relação à carga exigida;

Em relação à **qualidade da leitura**, é importante perceber como as discentes estão compreendendo o texto. Ao ver a sala de aula como um lugar de instrumentação, é possível recorrer ao texto conjuntamente e ler em voz alta, projetar o trecho do texto em que existe dúvidas na interpretação ou mesmo convidar a turma a ler junto e, assim, seguir com a interpretação. Dizer que a leitura não foi bem compreendida também não é um problema; reforçar que o ambiente de aprendizagem coletiva é o que caracteriza a sala de aula pode ajudar a quebrar o receio de expor incompreensões;

Em relação à **qualidade da escrita**, é importante pontuar as características do texto escrito. Se bom, isso vale muito para a discente construir segurança daquilo que faz. Se contendo erros, cabe elaborar sempre como a discente pode melhorar a escrita, fazendo pontuações do tipo “isso está confuso; por favor, reescreva”, “a concordância não está bem empregada aqui”, etc”. Se a universidade tiver serviço de orientação pedagógica para escrita, e for o caso, é válido recomendar à estudante que procure o serviço.



Referências Bibliográficas

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. **Estágio docente:** formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Trimestral.

SILVA NETA, Maria de Lourdes; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. **Práticas Avaliativas no Ensino Superior:** inquietações e reflexões. In: MACIEL, Maria Jose Camelo et al (org.). Prática Docente no Ensino Superior: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: Editora da Uece, 2022. p. 75-94.

5 Os arranjos para o estágio em docência

Vítor de Souza Costa

Introdução

Uma das etapas essenciais da formação docente é o processo de estágio-docência. Nesta seção, o objetivo é expor reflexões que colaborem para distanciar a formação docente daquilo que se entende por práticas precárias ou semiformativas, permitindo que discentes e docentes possam, conjuntamente, refletir sobre como construir o processo do estágio-docência, reduzindo insatisfações e preenchendo lacunas na experiência tanto de quem estagia, quanto de quem supervisiona. Sendo uma prática relacional, o estágio-docência aqui deve ser visto como um processo que depende tanto desses dois atores, mas também da turma como um todo.



Definições Iniciais

A título de explicação, entende-se aqui por práticas precárias o conjunto de experiências do estágio-docente que impõe a quem estagia uma experiência que pode variar desde assumir integralmente uma disciplina (mera substituição do professor) até o puro acompanhamento da disciplina sem autonomia para intervir e aprofundar o processo crítico-pedagógico da vivência docente (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013, pág. 361). Sobre um processo semiformativo, explica-se aqui por uma formação parcial, que desvincula conhecimento técnico e teórico das dimensões crítico-reflexivas (ibidem, págs. 357; 360).

O estágio-decência, tido desde 1999 como parte do processo formativo pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem a função de congrega saberes didáticos e pedagógicos na capacitação de discentes da pós-graduação. Isto significa que cabe a todas as partes envolvidas no processo de estágio vincular o planejamento docente, à mediação de conteúdo e à mediação da classe (RODRIGUES; FRANÇA, 2022, págs. 78-9). **O planejamento, como saber didático, deve ser entendido como uma ação consciente, cabendo prever contextos e ações, sendo também entendido como ato político que engloba dimensões decisórias, científicas, técnicas, éticas e estéticas, congregando a miríade de conhecimentos os quais são acessados no ambiente universitário, conjuntamente com subjetividades da docente, da estagiária da classe como um todo (ibidem, pág. 80-1).**

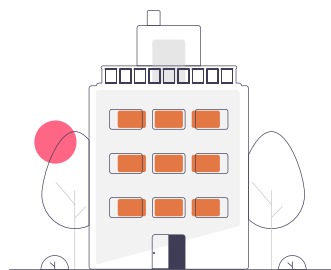


Já os processos de mediação de conteúdo e da própria classe devem ser vislumbrados a partir de uma perspectiva colaborativa, nos quais as partes envolvidas exercitam processos dialógicos – e também conflitivos – estabelecendo um espaço seguro que permita pôr em vulnerabilidade convicções e reconsiderar posicionamentos, estratégias e valores. Este exercício de colaboração viabiliza o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas, permitindo conectar espaços dentro e fora de sala de aula e fortalecendo premissas de confiança necessárias à colaboração e que só serão viabilizadas com a disposição para tal posição reflexiva. Isto é, portanto, um exercício de troca dialética (hooks, 2020, págs. 74-5). Esses processos de mediação devem ser vistos também como parte de um conjunto avaliativo onde docente, estagiária e turma estão vinculadas em meios de “valorização e [...] busca dos conhecimentos que cumpram com os objetivos formativos, desenvolv[endo] habilidades e competências” conjuntamente (SILVA NETA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2022, pág. 136).



Premissas Gerais

A decisão por um processo colaborativo e dialógico não é uma mera escolha metodológica que permeia as minhas preferências teórico-políticas, mas um resultado do atravessamento entre fundamentos teórico-políticos difundidos na dimensão da didática e um resultado daquilo que foi identificado como anseio do grupo que colaborou com a elaboração das diretrizes deste Guia.



Os diálogos preparatórios para o Guia identificaram que existia um entendimento de que a sala de aula se produz enquanto um exercício diário de construção de uma comunidade, onde as protagonistas desse processo se viam e projetavam nas outras uma agência de transformação que se dá através da reflexão de fundamentos sobre o estar em sala de aula.

A partir das diretrizes de reflexão acima destacadas, fica entendida a necessidade de construção de pactos para um bom encaminhamento do estágio-docência; siga pelas provocações oriundas das conversas preparatórias, conduzindo a pontos de reflexão.

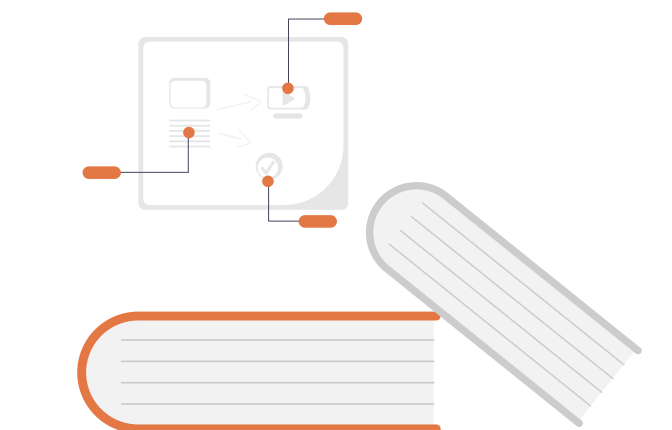
Uma premissa inicial aqui colocada é que **a aprendizagem sobre a profissão docente está permeada por muitos fatores, mas um inegável é a imitação.** De acordo com as experiências vividas em sala com outros docentes, se imita, reproduz ou reelabora-se a forma de construir a aula e seus elementos (ibidem, pág. 143). Essa premissa tem muito valor, pois reforça a importância de integrar a estagiária-docente nas diferentes etapas do estágio e permitir que boas práticas que visam uma formação integral possam ser reproduzidas e aprimoradas. Abaixo seguem questões que devem levar sempre em conta esse processo de mimetização que envolve o aprender e praticar a docência.

Questões Norteadoras

“Qual será o papel da estagiária na formulação do programa de disciplina?”

É importante que a docente responsável convide a estagiária a pensar o programa de disciplina. A escuta e a experiência de entender como e porque se selecionam bibliografias para cada parte do semestre pode ser parte de um processo de aprendizagem sobre a docência que pode incluir também a proposição de aulas por parte da estagiária. Nisso, pensar a formulação de um programa de disciplina pode envolver, também, entender as possibilidades de alteração do programa na medida em que a turma assim demanda, por diferentes razões. Esse também é um momento de reflexão da própria docente sobre o programa elaborado, visto que convidar a estagiária a participar da formulação abre espaço também para que haja um retorno sobre expectativas e percepções sobre tal programa, permitindo antecipar algumas reações – o que tende a ser muito positivo.

Outra coisa que incide sobre a organização institucional dos programas de pós-graduação é o período no qual a seleção para o estágio-docência é feita. Na medida em que o processo de alocação do estágio é antecipado, mais diálogo sobre o programa pode ser executado – e mais diálogo sobre o estágio como um todo. Mesmo se a estagiária opta por fazer do estágio uma experiência de aprendizagem por observação, sem docência efetiva, ela pode ter ideias e comentários sobre o programa que colaborem com a qualidade do semestre. Nesse sentido, **é importante que a estagiária seja vista como uma colega de profissão que está dividindo a prática de elaboração de aula.**



“Quando ocorre feedback?”

Cabe mencionar que dois momentos de avaliação podem ser pensados para qualificar a experiência do estágio.

1

Primeiro, momentos de diálogo sobre o estágio partindo da docente podem ser construídos de maneira constante aproveitando intervalos de aula ou momentos pós-aula, discutindo as melhores formas de interação entre estagiária e turma, na medida em que a estagiária se situa num entre-lugar que se divide entre ser discente e ser docente (Ver Capítulo 6).

2

Ao mesmo tempo, é importante escutar o que a turma tem a dizer sobre a estagiária e, para isso, uma avaliação sobre o semestre pode ser lançada como parte dos graus finais de disciplina, solicitando que cada discente escreva um pouco sobre o que considerou relevante na experiência da estagiária ao longo das aulas.

Nos relatos das conversas para o Guia foi comum escutar que



“a estagiária é designada quando já está pronta”

mas o que indica o estudo de Joaquim, Boas e Carrieri (2013, págs. 360-361) é que apesar do desejo de docência, não é incomum a sensação de despreparo para a função.

Assim, promover uma cultura de troca sobre a experiência e retorno para amadurecimento das funções pode ser importante para qualificar o momento do estágio e a formação de quem estagia.

Da mesma forma, vale reforçar que é preciso gentileza e cuidado na hora de transmitir o retorno. A sensação de despreparo geralmente acompanha uma insegurança sobre a performance em sala, sendo importante deixar claro o porquê e os objetivos de cada pontuação de forma que venha a fortalecer a confiança da estagiária no processo.



“A docente vai estar presente na aula da estagiária?”

Nas conversas preparatórias para o Guia, discentes falaram tanto sobre o desejo de dar aulas sozinhos, como do interesse em serem acompanhadas, inclusive para que seja possível haver feedback. Mais uma vez **o diálogo parece ser essencial para tomar esse tipo de decisão**, considerando também outros fatores como experiências prévias de docência por parte da estagiária e a construção de um vínculo de confiança entre docente, estagiária e turma, permitindo que as decisões tomadas reforcem a autonomia em sala sem comprometer a dinâmica formativa que tem centralidade.

Referências Bibliográficas

hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Trimestral.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. Planejamento como Reflexão da Prática Pedagógica no Ensino Superior. In: MACIEL, Maria Jose Camelo et al (org.). Prática Docente no Ensino Superior: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: Editora da Uece, 2022. p. 75-94

SILVA NETA, Maria de Lourdes; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Práticas Avaliativas no Ensino Superior: inquietações e reflexões. In: MACIEL, Maria Jose Camelo et al (org.). Prática Docente no Ensino Superior: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: Editora da Uece, 2022. p. 75-94.

6 Sobre o (entre)-lugar docente

Nycolas Candido da Silva Lau

O que esperar da docência?

A docência é uma prática rodeada de expectativas. A administração das instituições, a mídia, a universidade, a gestão pública, o corpo discente e também o docente, vários setores da sociedade contribuem para o debate público acerca do que deve ser a educação e de como a professora deve agir para atender esse anseio. Assim, são delimitados posicionamentos que a docente precisa assumir em sala para que seu trabalho seja considerado adequado. Esses posicionamentos se constroem tanto no campo das ideias, quanto na composição física do espaço pedagógico (Pimentel, 2016, p. 633-646). Temos assim os lugares da docência, ou seja: as posições que almejamos e que concretamente ocupamos em sala de aula.



Ao mesmo tempo em que lugares são pré-fixados, a sala de aula se revela como espaço de interações múltiplas, e que variam em cada contexto educacional. Nos diálogos que compuseram este Guia, um dos principais desafios citados por professoras no início de suas carreiras foi a necessidade de se adaptar a diferentes situações pedagógicas. As participantes citaram, por exemplo, as diferenças entre universidades públicas e particulares, entre cursos com maior e menor cobrança do conhecimento de Língua Inglesa e entre turmas pequenas e grandes. Portanto, mesmo com as expectativas, **a prática docente não pode se resumir a posições fixas do que deve ser a educação sem, com isso, ferir a flexibilidade necessária para lidar com variados contextos sociais e institucionais.**

Por estas razões, reconhecemos a importância de pensar com cuidado sobre o lugar docente, de entender melhor o que passamos a fazer quando assumimos esta ou aquela expectativa sobre docência - ou quando contestamos estes anseios. Assim, o objetivo da presente seção é oferecer linhas de reflexão e ação que auxiliem profissionais e estagiárias a assumir lugares docentes sem, porém, tomá-los como dados.

Que papéis são esses?

Que lugares nos esperam?

O que passamos a fazer ao passo que assumimos a posição de ensinar?



Docência como entre-lugar

O lugar docente fica ainda mais complexo quando olhamos para o estágio supervisionado. Durante os diálogos para o Guia, algumas estagiárias relataram se sentirem pressionadas a ser mais compreensivas com as alunas do que normalmente são as professoras, agindo quase como sua cúmplice, o que, apesar da oportunidade de ajudá-las de perto, às vezes pesa como uma demanda adicional. Neste sentido, a estagiária-docente habita uma espécie de “entre-lugar”, pois assume responsabilidades da docência ao mesmo tempo em que continua próxima do corpo discente. O estágio-docente se revela como esta experiência de habitar lugares simultâneos, porém, contraditórios da atividade pedagógica.

Quando eu era aluna

Quando eu cheguei no estágio eu não sabia muito o que esperar, ou como agir. No primeiro momento, meu foco foi muito no que eu podia aprender com o professor, sobre pedagogia, docência e dinâmicas de aula - eu fiquei tão absorvida em me entender assim, como aluna de outra forma, que eu não reparava muito em como os alunos em si me viam na sala.

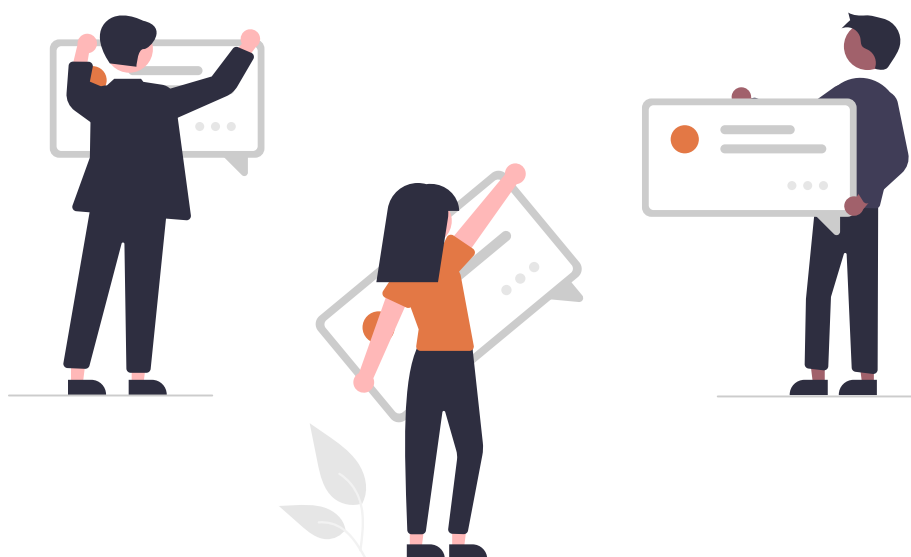
Mas eu tive que ficar mais atenta quando uma aluna mesmo, aluna daquela matéria, me mandou uma mensagem no privado durante a aula... sendo uma pessoa muito expressiva, é fácil demais ver a minha reação aos comentários e opiniões; sem pensar, é evidente em mim se eu concordo, discordo, acho um bom ponto, ou algo mal expressado; e eu nunca achei necessário prestar atenção nisso, por estar sempre entre colegas em sala de aula, cúmplices, de alguma forma (e também porque em uma classe presencial poucas pessoas vêem meu rosto, todas nós, alunas, olhando para frente, eu não pensava tanto em estar sendo observada; no zoom, todo mundo vê o rosto de todo mundo o tempo inteiro, e ser expressiva demais virou uma questão). Eu devo ter demonstrado algum desgosto quando essa aluna fez um comentário, porque ela me mandou uma mensagem meio assustada perguntando o que ela disse de besteira. Bem culpada, eu percebi que nessa sala eu não estava ao redor de colegas, reagindo às idéias dos meus pares, todas no mesmo patamar - eu estava de alguma forma

associada à autoridade dessa professora, algumas das alunas queriam algum nível de aprovação minha também, sobre as ideias delas, seus comentários, opiniões. Minha rejeição, mesmo acidental, doía de alguma forma.

Mas só mais ou menos também.

Eu mesma não me sentia muito detentora de autoridade. Pras alunas, às vezes eu era um atalho para a professora - na época do zoom, não era incomum receber mensagens privadas de alunos perguntando como agradar a professora, como ela gostava que participassem, que explorassem algo no trabalho, que trouxessem algum comentário - mas às vezes eu era um contorno para evitar falar com ela - quando eu recebia e-mails sobre atrasar entregas de trabalho, ultrapassar o limite de palavras, querer adiar textos e temas. Por meio de mim elas conseguiam sondar as reações do professor. Durante o semestre, eu me deparava com o fato de que estava ali como algum tipo de docente, e afetava as alunas de algumas formas, mas que também eu era um pouco um caminho para a docente de verdade, de quem, fundamentalmente, eu também era aluna.

Maria Thereza Dumas Neto
Doutoranda do IRI/PUC-Rio

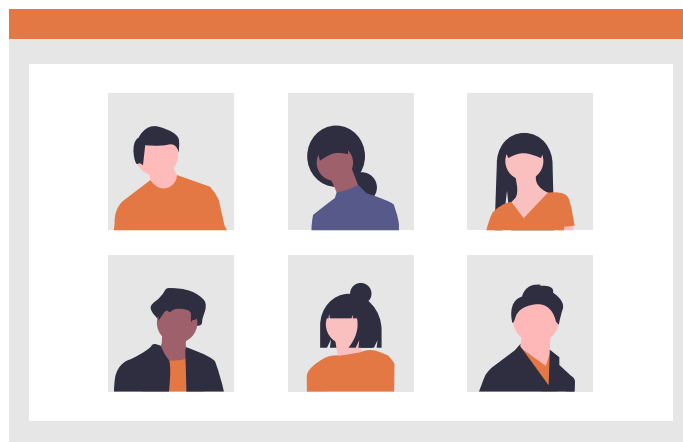


Com isso, podemos observar que o “entre-lugar” não é exclusivo do estágio supervisionado, mas constitutivo da docência em suas variadas atuações. Todas as professoras precisam, de alguma forma, habitar expectativas conflitantes sobre como conduzir seu trabalho. Afinal, estão inseridas neste constante debate público e nas diferentes situações e contextos que configuram a docência. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado intensifica uma condição que é parte de toda atividade professoral. **Ensinar é lidar com “uma ambiguidade sempre presente em querer flexibilizar, negociar e debater, mas manter alguma estrutura” (diálogos LabMet). Mesmo que docentes assumam um lugar à parte, com atribuições específicas, estamos sempre negociando sua atividade com outras posições, com outros sujeitos.** Guedes (2019, p. 9) define diretamente: “[a aula é] uma relação intersubjetiva”.



Apesar disso, a intersubjetividade é um tópico ainda escasso na formação docente. Segundo Assunção e De Castro Modl (2016), “a atenção para os efeitos e defeitos de sentido da troca didática em sala de aula ainda tem tido pouca expressividade na formação inicial do professor”. Nos diálogos do Guia, colegas se queixaram de desconhecer mecanismos que promovam o diálogo em sala de aula: “precisamos saber mais sobre metodologias críticas, como usar texto como mediador, construindo a partir das experiências das/os alunas/os” (diálogos LabMet).

Devido a esta escassez, a formação docente tende a ser lida como a oferta de uma qualificação que já chega pronta. Formar-se professora se torna receber, nos anos de formação, um conjunto previamente estabelecido de saberes e métodos, sem considerar como eles podem ser impactados pelas interações no ambiente de ensino. No estágio-docência, esta tendência se repete quando a estagiária é orientada a apenas reproduzir acordos pré-fixados: “a gente é designado quando [o programa] já está pronto” (diálogos LabMet). Como coloca Pimentel (2016a, p. 647), é necessário compreender que



“a formação de professores não se reduz ao ensino-aprendizagem de um conjunto de teorias e práticas específicas”.

Como ensinar a partir do “entre”?

Nos diálogos para este Guia, estagiárias-docentes destacaram a importância de um aprendizado contínuo e compartilhado com suas supervisoras. Sugeriram que professoras-orientadoras incluíssem, entre as atividades da supervisão, momentos para transmitir à estagiária suas formas de preparar e conduzir as aulas. Esta é uma proposta muito potente. Ela acentua o caráter intersubjetivo do ensino-aprendizagem, motivando uma troca didática entre professora e estagiária que, por sua vez, demonstra que ambas, mesmo já praticando a docência, ainda têm muito o que aprender. **Desafia-se, aqui, a visão do espaço pedagógico como um teste para habilidades que as professoras já recebem prontas. Através da partilha, inclusive entre docentes, as professoras podem se colocar como profissionais em contínua formação.**

Para assumir o lugar docente como partilha você pode:

registrar atividades, experimentar ideias, anotar observações, buscar leituras sobre questões pedagógicas e, ao longo do processo, compartilhar com colegas suas reflexões e descobertas.

Outra sugestão citada em nossos diálogos foi a de levar a sério estratégias que parecem simples, mas impulsionam o engajamento com as alunas. Métodos de engajamento realçam a intersubjetividade da sala de aula, não apenas ao permitir trocas entre as presentes, mas ao possibilitar que a professora partilhe com as alunas a responsabilidade pela aula (Ver Capítulo 7).

Tais atividades ganham ao centralizar a agência das alunas, sem exigir, porém, uma relação de cumplicidade. A professora não precisa aceitar tudo o que surge das discentes - “às vezes, é preciso dizer ‘não, você entendeu errado’ ou ‘essa frase está mal escrita’” (diálogos LabMet) -, mas sim mantê-las também responsáveis por aquilo que é dito ou silenciado em sala.

Para assumir o lugar docente como engajamento você

pode: experimentar chuvas de ideias, mapas mentais e dinâmicas de grupo, a fim de gerar a apropriação do processo de construção do conhecimento pelas próprias alunas.



É sobre estar em comunidade

Sem dúvida, estas não são propostas fáceis. Há ainda um longo caminho para que o ensino seja reconhecido como “construção diária de uma comunidade” (diálogos LabMet. Ver também: hooks, 2017, ps. 18-19).

É por isso que mudanças na prática pedagógica precisam estar aliadas à partilha de novas reflexões sobre o papel de professoras e alunas. Falamos em agir diferente porque podemos partir de um lugar (físico, institucional, social) diferente.



Igualmente, falamos em mudar de lugar porque passamos a repensar nossas ações. Este caminho só se torna possível quando ensinar vai além de se isolar em uma ou outra expectativa do que deve ser a docência. A professora habita entre as instituições, a mídia, a universidade, a gestão pública, as alunas e outras professoras. À medida que o lugar docente muda, esses entre-lugares precisam se mover junto.

Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, E. T. C.; DE CASTRO MODL, F. SALA DE AULA COMO ESPAÇO CONTROVERSO DE POSIÇÕES-SUJEITO: O DIZER, O NÃO-DIZER, O SILÊNCIO E AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA AULA SOBRE O “DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA”. v. 7, n. 2, 3 ago. 2016.

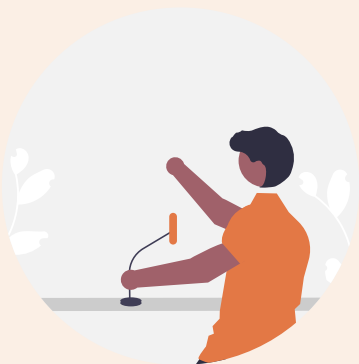
GUEDES, N. C. O espaço/lugar da atividade docente e as tramas que envolvem o cotidiano da sala de aula. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, p. 34–62, 1 jan. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2ª edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PIMENTEL, Á. Dentro e fora do quadrado: heterogeneidades na sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 629–650, 17 jun. 2016.

7 Desafios da autoridade

Nycolas Candido da Silva Lau



Um fenômeno inevitável

A autoridade é um aspecto imprescindível da atividade docente. Ao se responsabilizar pelo ensino das alunas, a professora, mesmo que sem total controle, assume também o papel de coordenar o que acontece em sala.

“A autoridade é inevitável”, o que se pode fazer é “dividir responsabilidade” (Diálogos LabMet).

Ainda assim, os limites da autoridade são tema cada vez mais relevante. Como colocam Flores et al. (2018, p. 216), a recorrência de “abuso de autoridade e de poder, de formas violentas, talvez tenha gerado a consciência de que a democracia e as relações mais horizontalizadas seriam formas possivelmente mais harmoniosas de se viver coletivamente”. Com esta consciência, progressivamente professoras procuram abandonar a submissão e exercer sua autoridade de forma mais horizontal.

A presente seção busca contribuir neste esforço com algumas considerações e propostas práticas para o exercício da autoridade na docência atual. O principal objetivo é identificar alguns dos principais desafios neste tópico e pontuar alternativas que, sem a pretensão de solucionar os problemas, indicam caminhos viáveis. Como vimos, trata-se, porém, de um fenômeno em constante debate. É preciso especificar, primeiro, o que queremos dizer quando falamos em autoridade.

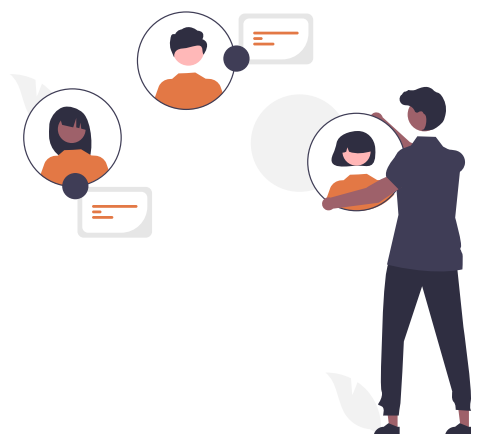
Verbetes: Autoritarismo

uma situação na qual as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados [...]. Portanto, uma situação de autoritarismo tende a instaurar-se todas as vezes que o poder é tido como legítimo por quem o detém, mas não é mais reconhecido como tal por quem a ele está sujeito. E esta situação se acentua se o detentor do poder recorre à força, ou a outros instrumentos de poder para obter aquela obediência incondicional

(STOPPINO, 2000)

Não por acaso, a *autoridade docente* tem a ver, ainda hoje, com a legitimidade conferida à professora por sua posição em sala de aula. Para Arendt (2001, p. 235-343), essa posição, em linhas gerais, fundamenta-se em iniciar as pessoas mais jovens ao mundo - cultural, social, epistemológico - compartilhado pelas adultas. Mesmo para além da diferença de idade, a relação de autoridade em sala é largamente construída pela noção de que a professora sabe um conjunto de conteúdos aos quais as alunas ainda precisam ser apresentadas (ROSSI, 2020). Portanto, **a autoridade docente é, sobretudo, um reconhecimento do papel da professora de conduzir a sala de aula, concedido, especialmente, por sua bagagem intelectual.**

Na prática, esta configuração gera algumas controvérsias. Por um lado, é bastante válido que a professora seja reconhecida e respeitada pela sua formação. Por outro, devemos tomar cuidado, como nos alerta hooks (2017, p. 18), com a “noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”. Essa noção tende inibir a autonomia das estudantes em contribuir com o processo pedagógico (PAIVA, 2007). Por isso, a autoridade docente segue suscitando desafios em sua delicada relação com o livre aprendizado das alunas.



Desafios da autoridade docente

Ações repressivas

Um destes desafios, talvez o mais grave, é o recurso a ações agressivas como forma de reprimir o comportamento das estudantes quando este escapa a algum parâmetro estipulado pela professora. Punições desmedidas, normas excessivamente rígidas, restrições à participação, humilhações públicas: são todas maneiras pelas quais professoras podem usar de sua posição para impor suas demandas às alunas. É possível, inclusive, convencer-se de que isto sim é exercer autoridade. Contudo, não faltam evidências de que a repressão promove desconfiança e desmotivação, contrariando o objetivo de cativar o comprometimento das estudantes (FLORES et al., 2018, p. 226). Ademais, são muitos os casos em que esta repressão está associada com situações extremas de agressão verbal, moral, física e sexual (MAITO et al., 2022; PRITCHARD; EDWARDS, 2023). Embora estes extremos requeram medidas legais e institucionais que extrapolam o escopo deste trabalho, vale, para todos os casos, refletir sobre a importância de separar a autoridade da postura violenta e autoritária (ROSSI, 2020, p. 30).

Autoridade no cotidiano

Para além de ações repressivas, as tarefas docentes diárias também carregam formas, ainda que mais sutis, de moldar as estudantes conforme os parâmetros da professora. Nos diálogos, falamos, por exemplo, das normas de avaliação e dos pontos do programa que precisam ser postos de maneira mais unilateral. Como coloca Rossi (2020, p. 30): “[a] sala de aula é também uma manifestação de um determinado grupo social, nos quais integrantes deste grupo são julgados e avaliados” e “[a] figura do docente pode ser a figura de autoridade” que desenvolve esse papel. Por isso, quando se fala em desafios da autoridade docente, não podemos pensar apenas nas violências extremas, mas também nas prerrogativas normais da profissão.

Autoridade no estágio- docência

Se para professoras este equilíbrio entre autoridade e autonomia já é delicado, para as estagiárias-docentes ele ganha contornos ainda mais complexos. Por um lado, as estagiárias dividem com a professora algumas responsabilidades pela turma. Ao mesmo tempo sua legitimidade é constantemente questionada pela proximidade com o alunato (Ver Box 2). Soma-se a isso a escassez de critérios comuns que estruturem a distribuição de atividades entre professora e estagiária (Ver Capítulos 4 e 5). Por conta disso, muitos estágios acabam se resumindo a práticas que submetem a estagiária ao planejamento da supervisora (GARCEZ et al., 2012; JOAQUIM et al., 2013). Assim, a diversidade de estilos de estágio e a falta de autonomia em muitos deles dificultam que a estagiária possa compreender os contornos de sua própria autoridade.



O que fazer, então, quando se tem autoridade?

Promover o diálogo

Investir no diálogo é uma das principais estratégias quando falamos em horizontalizar as relações em sala de aula. Freire (2019, p. 107–110), referência neste tópico, compreende o diálogo como um encontro pedagógico onde todas participam da construção do conhecimento expressando sua própria compreensão do mundo. Algumas propostas para a promoção do diálogo são:



Suscite reações. Utilize perguntas, feedbacks e recursos como imagens, vídeos ou frases durante as aulas. Estas são maneiras simples, porém eficientes, de promover reações e, assim, conhecer o que as alunas têm a expressar sobre o tópico em discussão;

Negocie expectativas. Para aquelas normas cotidianas da docência, como avaliações, prazos, regras de convivência, ou mesmo para a supervisão no estágio-docência, você pode perguntar diretamente às alunas/estagiárias o que elas esperam, quais sugestões oferecem. A estagiária, dentro do possível, também pode fazer questão de apresentar esses pontos à supervisora. O diálogo não serve para acatar todas as ideias, mas para reconhecer em conjunto o que pode ou não ser realizado;

Ensine com intervenções. Esteja atenta às formas pelas quais você pode interagir com o que for proposto pelas alunas. Opinar, cortar, questionar, conectar falas, são algumas das formas pelas quais a professora participa em um diálogo. Você pode, inclusive, planejar suas aulas através destas intervenções: separe perguntas, colete eventos atuais que podem ser conectados com as falas das alunas, identifique opiniões polêmicas ou de senso comum e utilize estes elementos para reagir e suscitar reações.

Partilhar responsabilidades

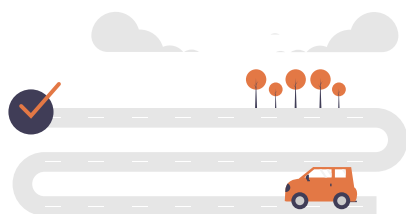
A partilha de responsabilidades é uma poderosa ferramenta para horizontalizar relações em sala. Como colocou uma das participantes dos diálogos, é o que podemos fazer já que a autoridade, em si, é inevitável. Se entendemos autoridade como os atributos legitimados a determinada função, partilhar responsabilidades significa colocar essa função em comum, desassociando, assim, autoridade de superioridade. Seguem, portanto, algumas propostas neste sentido:

Comece com as alunas. No início da aula, proponha chuvas de ideias, mapas mentais, dentre outros recursos que façam das alunas as responsáveis por introduzir os conceitos e tópicos que serão discutidos em sala;

Invista em atividades colaborativas. Você pode organizar dinâmicas que estimulem a independência da turma na condução do aprendizado. Ler em conjunto, escrever textos coletivamente e pesquisar em grupos durante a aula são formas eficazes de estimular a colaboração, tanto das alunas entre si, quanto destas com a atividade docente.

Peça ajuda. Várias etapas da condução da aula podem ser construídas em co-responsabilidade. Na maioria dos processos didáticos você pode pedir à turma por ajuda: solicitar sugestões, ideias, ou até mesmo propor aulas livres, onde as estudantes tragam os temas e/ou textos da discussão.

Orientar e não comandar



As alternativas aqui colocadas contrariam a autoridade docente como simples atribuição daquela que “sabe mais”. A ideia é assumir a autoridade não só por introduzir conteúdos, mas por promover debates, provocar questões e (re)distribuir tarefas. Isso significa ter autoridade para orientar, ao invés de comandar: deixar a ênfase em ordenar o que acontece em sala e focar em criar condições para que o aprendizado aconteça com participação ativa das alunas. Seguem algumas propostas:

Desconstrua o espaço. Busque, quando possível, mudar a arrumação do espaço, priorizando círculos, meio-círculos, ou quaisquer outras configurações que materializem a posição diferente que você quer assumir em sala. É uma forma de desafiar a postura de comando que impera nas salas de aula tradicionais (hooks, 2017, p. 184–185).

Abra canais de comunicação. As demandas das alunas podem ser muitas para o tempo de aula. Por isso, é importante abrir canais múltiplos de atendimento às necessidades discentes, como Grupos no Whatsapp, classes no Google Class, videochamadas, fóruns online, blogs ou períodos de atendimento pessoal. Para evitar sobrecargas, invista em canais que podem ser geridos com auxílio das alunas.

A autoridade é sua, exerça!

Estas orientações querem colaborar com um uso mais consciente e horizontal da autoridade, não reprimi-la. A autoridade docente é fruto da legitimidade profissional conquistada e mantida com muito esforço pelas professoras. Docentes não devem se sentir culpadas ou cerceadas pelas prerrogativas de sua profissão. Em outras palavras: a autoridade é sua, exerça! Que este capítulo te ajude, porém, a exercê-la em prol da autonomia das alunas e de uma construção coletiva do aprendizado.



Referências Bibliográficas

ARENDET, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Tradução: Varriale; C. [et al]. 5ª ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2000.

FLORES, J. F. et al. Exercícios de autoridade do professor em sala de aula. *Holos*, v. 6, p. 216–228, 3 dez. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCEZ, E. S. DA C. et al. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 3, p. 149–163, 1 nov. 2012.

GOODSELL, A. et al. Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. University Park, PA: NCTLA, 1992.

hooks, b. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. 2ª edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Trimestral.

MAGALHÃES, R. F. Reflexões sobre o conceito de autoridade. *Revista de Ciências Humanas*, n. 2, 2010.

MAITO, D. C.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; VIEIRA, E. M. Violência interpessoal no ambiente acadêmico: percepções de uma comunidade universitária. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 26, p. e220105, 14 nov. 2022.

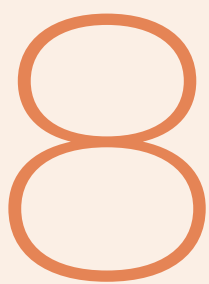
PAIVA, N. S. G. Uma compreensão sobre a autoridade: seus fundamentos e efeitos na relação educativa. *Cadernos de História*, v. 15, n. 1, 2007.

PANITZ, T. P., Patricia. Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. Em: FOREST, J. (Ed.). *University Teaching: International Perspectives*. 1. ed. London: Routledge, 1998. p. 42.

PRITCHARD, E.; EDWARDS, D. (EDS.). *Sexual Misconduct in Academia: Informing an Ethics of Care in the University*. 1st edition ed. London ; New York: Routledge, 2023.

ROSSI, M. A. Autoridade e autoritarismo em sala de aula do Ensino Superior. *Ensino Superior, Educar*. v. 33, p. 29, 2020.

STOPPINO, M. Autoritarismo. Em: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Tradução: Varriale; C. [et al]. 5ª ed Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2000



Construção de conteúdo na sala de aula

Rosália Duarte

“Autoridade é uma condição que se conquista pelo que se tem a oferecer”
(Diálogos LabMet)

Desafios da construção de conteúdos

“Transmitir” conhecimentos

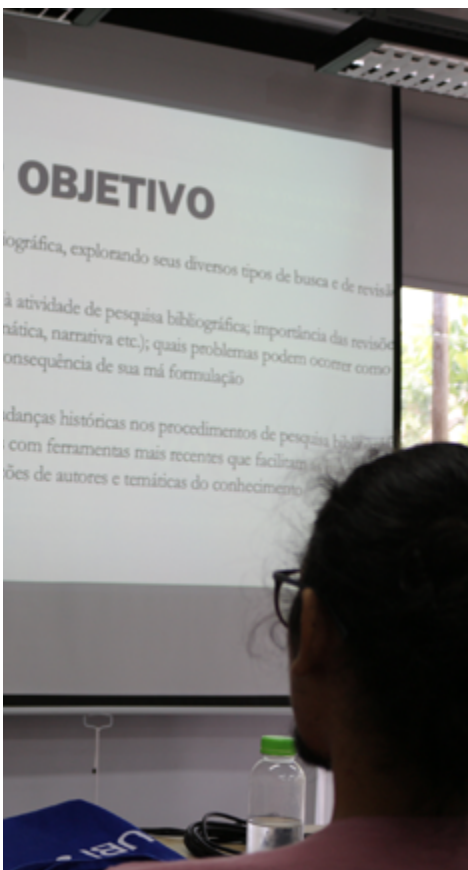
Em seu famoso artigo “A crise da Educação”, a filósofa alemã Hannah Arendt questiona a ideia de que o papel da educação seja preparar os mais jovens para resolver os problemas que as gerações anteriores não conseguiram resolver. Ela alega que as gerações mais velhas devem resolver os problemas que elas mesmas criaram. Educar é conduzir as recém-chegadas em um território ao qual chegamos antes delas, portanto, que conhecemos melhor e nos quais temos caminhos trilhados. Entretanto, ela adverte: conduzir não é indicar um único caminho a percorrer nem supor a existência do percurso certo, pois isso levaria as recém-chegadas a trilhar os mesmos caminhos de suas antecessoras, o que poderia impedir a emergência do novo. Educar seria, então, atuar na zona de convergência entre conservar e transformar (Ver Capítulo 7).

Transferindo essa tese para o ensino, conduzir é sugerir percursos para acesso ao conhecimento acumulado em um determinado campo, alertando para possíveis armadilhas ou descaminhos. Essa maneira de ver o ensino está associada à ideia de conhecimento como labirinto aberto, proposta pelo filósofo Márcio Lemgruber, no texto “O nome da rosa, uma leitura em busca de metáforas epistemológicas” (2021).

Para esse filósofo, o labirinto aberto traduz:

“o desamparo que a humanidade hoje vivencia por não estar ciente de onde estão os limites – se é que existem – tanto do universo (infinitamente grande) quanto das partículas subatômicas (infinitamente pequeno)”

(LEMGRUBER, 2021, 412).



Lançando mão dessa metáfora do conhecimento, podemos pensar a professora como uma espécie de “Guia de labirinto” ou um “lanterninha” das salas de cinema do passado. Alguém que, tendo percorrido uma parte do vasto território labiríntico do conhecimento de sua área de estudo e ensino, conhece melhores caminhos para percorrê-la e pode indicar aos recém-chegados os locais mais interessantes e significativos do percurso e, assim, ajudar a evitar desvios e armadilhas. É a docente quem convida as recém-chegadas a percorrer a amplitude do que foi produzido historicamente naquele campo e as ajuda a desenvolver as habilidades necessárias à apropriação do conhecimento e a lidar com as mudanças a que ele será permanentemente submetido.

Nisso reside a “transmissão”, na perspectiva sugerida aqui. Não se trata de sacralizar princípios teóricos e muito menos de demonstrar técnicas estabelecidas. Trata-se de compartilhar signos, convidando o Outro para deles se apropriar, por si próprio, a seu modo e a seu tempo.

Uma transmissão se faz como efeito de uma perda, do rompimento da continuidade temporal. Ela se torna efetiva apenas quando aquele que recebe algo consegue inscrever uma torção, uma diferença, naquilo que lhe é passado. Ao contrário do que geralmente se costuma pensar, trata-se de um rompimento como condição de continuidade do tempo passado para que o ontem se reinscreva em um projeto de realização em um tempo futuro. É preciso transformar o passado para que possamos mantê-lo presente (COSTA, 2014, p. 500).

Desenvolver habilidades

Para que nossas visitantes transitem pelo vasto território no qual lhes antecedemos, é preciso que nós as ajudemos a desenvolver as habilidades necessárias para isso. Lidar com conhecimentos novos e complexos, apropriar-se deles por si mesma, adquirir conceitos complexos, aceder do concreto ao abstrato, interpretar novos fatos e fenômenos à luz de conceitos, dando a eles a operacionalidade necessária à leitura de um novo contexto, são operações mentais complexas, que não se desenvolvem naturalmente. Ao contrário, precisam ser ensinadas. Entre as muitas habilidades necessárias para tornar tudo isso possível, optamos por destacar: autonomia, autoria, pesquisa e colaboração.

Autonomia, aqui, diz respeito a interpretar a realidade e agir à luz de seus próprios princípios, epistemológicos, éticos, estéticos e morais. Pensar por si mesmo, operar com conceitos, tomar decisões, avaliar, ou seja, tomar posse dos conhecimentos e fazer uso deles na forma e no contexto condizentes.

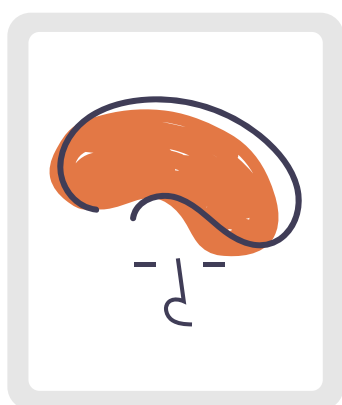
Autoria se refere a ter fala própria, levando em conta que cada uma das nossas falas “ecoam” e refletem as vozes que nos antecederam ou que nos fazem companhia no presente. **O plágio é uma renúncia explícita à autoria, mais do que um desvio ético.** A melhor maneira de evita-lo é (re)construir o valor de ser dona do próprio pensamento.

Pode se definir como habilidade de pesquisa a capacidade de buscar informações, selecioná-las, avaliá-las, estabelecer sua confiabilidade e utilidade e articular informações em torno de argumentos próprios (autorais) ou novos acerca de um dado conhecimento. Essa é a chave de acesso e de produção de formas de conhecimento.

O que nossas estudantes esperam de nós

- Considerar diferenças e diversidade de pessoas, demandas/necessidades contextos, estruturas/recursos
- Aulas planejadas
- Definir objetivos claros para a disciplina e explicitá-los muitas vezes ao longo do semestre
- Incorporar as críticas abordadas nos conteúdos
- Lidar melhor com o desinteresse e a melancolia
- Negociar o espaço de sala de aula
- Lidar com o inesperado
- Admitir a recusa à proposta de dinâmica da aula
- Estar aberta/o à mudança
- Dar conta de conteúdos extensos no tempo disponível para a aula
- Equilíbrio entre a posição do docente e engajamento das alunas
- Diálogo
- Estímulo à participação
- Pensar formas variadas e graduais de avaliação

Diálogos LabMet



Nenhuma forma de apropriação e de produção de conhecimento prescinde de colaboração. Todo o conhecimento produzido no mundo tem como base alguma forma de parceria. Toda forma de aprendizagem implica colaboração. A cognição humana é fruto da interação social, portanto, não se configura sem a mediação de outras pessoas.

Referências Bibliográficas

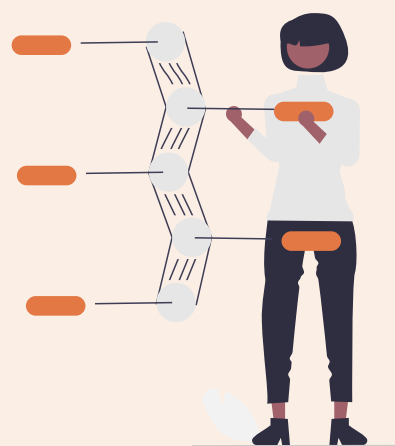
COSTA, A.O. OS TEMPOS DA TRANSMISSÃO SEGUNDO A LÓGICA DE LACAN. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez. 2014, 499-514.

LEMGRUBER, M. O Nome da Rosa, uma leitura em busca de metáforas epistemológicas. IN BANNELL, R. FERREIRA, G. MIZRAHI, M. *Deseducando a educação*. RJ: PUC-Rio/Loyola, 2021.

9 Avaliação

Breves reflexões para a prática pedagógica

Pedro Teixeira

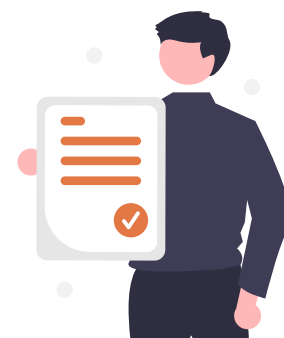


Introdução

Avaliação é um tema perene nas discussões sobre práticas pedagógicas. Mais do que isso, é um assunto que marca profundamente as relações entre professoras e alunas e destas com o conhecimento estudado em cada disciplina. Todos nós, por termos sido estudantes durante muitos anos de nossas vidas, temos muitas experiências com avaliações e, como professoras, também nos defrontamos com muitos desafios: qual a melhor maneira de se avaliar os alunos? Qual a maneira mais justa? O que devo avaliar? Por que devo avaliar? Como faço isso? Esses são alguns questionamentos sobre os quais buscaremos refletir nesse texto. Para isso, nos basearemos essencialmente nos trabalhos de Haydt (2011), Gil (2020), Malheiros (2019) e Perrenoud (1998).

Avaliação: o que é?

Quando pensamos sobre avaliação, provavelmente algumas ideias logo virão à nossa cabeça. Fazer provas, testes, exames, notas, passar de ano, reprovar... Tradicionalmente, o ato de avaliar está profundamente identificado com esses rituais da vida escolar e universitária, marcados por um tipo específico de instrumento – a prova – e associado ao sucesso ou fracasso acadêmico.

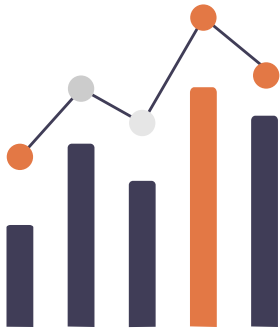


No entanto, queremos aqui chamar atenção para uma perspectiva mais ampla da avaliação: a avaliação formativa. Avaliar não deve ser visto apenas em termos de um resultado e como um produto do processo de ensino-aprendizagem. Em oposição, é fundamental pensarmos em um processo de avaliação, que se estende por diferentes dimensões, que orienta as alunas com relação a seus avanços e dificuldades e que, primordialmente, está interligado com os objetivos que foram definidos pela professora para aquela disciplina, unidade ou conteúdo. Logo, a avaliação é formada por um conjunto de estratégias e recursos didáticos voltados para a coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos foram alcançados pelos alunos. Os objetivos são, assim, o elemento orientador da avaliação.

Nessa concepção, o processo de avaliação da aprendizagem das estudantes está diretamente ligado à avaliação do próprio trabalho docente. Ou seja, compreender em que medida as alunas demonstram ter atingido os objetivos definidos, nos ajuda a analisar pontos em que a professora conseguiu desenvolver estratégias que contribuíram mais ou menos para o aprendizado dos alunos. Dessa forma, **pode ajudar a repensar possíveis abordagens e estratégias pedagógicas.**



Uma breve digressão: formulando objetivos educacionais



Os objetivos indicam aqueles conhecimentos, habilidades ou atributos que esperamos que os alunos alcancem ao final de uma aula (ou disciplina, curso de graduação etc.). Partindo-se do pressuposto de que a prática pedagógica deve estar comprometida com a aprendizagem, os objetivos devem estar centrados na aluno e não nas ações da docente. Uma formulação que ajuda a orientar a sua elaboração é: “ao final da aula, a aluna será capaz de...”. Vejamos um exemplo de construção de objetivos:

Imagine que uma professora de Relações Internacionais deseje dar uma aula sobre Multilateralismo e formule o seguinte objetivo: “Apresentar o conceito de multilateralismo segundo as principais autoras do campo”. Perceba que “quem” apresenta é a professora e não as alunas. Isso gera um problema para a se pensar a avaliação, já que como posso avaliar se as alunas atingiram esse objetivo se quem o realiza é a professora?

Todavia, é possível propor um objetivo que esteja relacionado ao mesmo conteúdo, mas diretamente voltado às alunas: “Ao final da aula, a aluna será capaz de definir o conceito de multilateralismo segundo as principais autoras do campo”. Observe que agora “quem” define é a estudante. Portanto, posso pensar em estratégias de avaliação que me permitam identificar se e em que medida os estudantes conseguiram alcançar esse objetivo.

Há várias formulações diferentes para objetivos e diversas taxonomias foram elaboradas ao longo das décadas abrangendo os processos mentais mais básicos até os mais complexos. Como exemplo, a taxonomia de Churches (Figura 1) apresenta diferentes níveis, atualizando a bastante conhecida taxonomia de Bloom.

Assim, enquanto “lembrar” está associado à memorização e repetição do que foi estudado, “analisar” já envolve articular conhecimentos aprendidos e dados de outras fontes e “criar” engloba a produção de algo inédito. A definição de objetivos de diferentes formas implicará, pois, em diferentes metodologias de ensino, recursos e, conseqüentemente, formas de avaliar.

Testar, medir e avaliar

Embora testar, medir e avaliar sejam comumente tratados como sinônimos, é importante diferenciá-los com vistas a desvelar dimensões da prática pedagógica. A ação de testar está ligada à verificação de desempenho em situação previamente organizada. Dessa forma, liga-se à realização de testes e provas, já que esses são instrumentos elaborados anteriormente pela professora. É preciso atentar, contudo, que nem todos os resultados do ensino podem ser averiguados por meio de testes.



Medir, por sua vez, é determinar a quantidade, extensão ou grau de algo, utilizando-se para isso um sistema de unidades baseado em uma convenção de um determinado grupo. No âmbito da avaliação educacional, isso está associado à atribuição de notas ou conceitos ao desempenho de um aluno em um instrumento utilizado pela docente. Cabe ressaltar que, assim como os testes, as medidas são limitadas, já que nem todas as conseqüências educacionais são quantitativamente mensuráveis.

Por fim, a avaliação consiste em julgar ou fazer uma apreciação tendo por base uma escala de valores. Logo, ela envolve a testagem e a medição, mas vai além, incluindo-se a interpretação dos resultados. Dito de outro modo, o processo de avaliação pode envolver testes e atribuição de notas, mas convoca a professora a analisar não só quantitativa, mas sobretudo qualitativamente, o trabalho, atitude, comportamento, dedicação etc. de suas alunas.

Para que avaliar?

A avaliação pode ter múltiplas finalidades, a depender da intencionalidade da atividade docente (Figura 2):



Fonte: elaboração própria a partir de Haydt (2011)

Diagnóstico

tem por objetivo identificar o que as estudantes conhecem ou sabem fazer sobre um determinado conjunto de conhecimentos e habilidades.

Avaliar se os objetivos foram atingidos

como discutido anteriormente, busca reconhecer se as estudantes alcançaram os objetivos planejados.

Identificar dificuldades de aprendizagem

reconhecer possíveis problemas de compreensão por parte das alunas.

Melhorar o processo de ensino-aprendizagem

intrinsecamente ligado aos anteriores. A avaliação pode oferecer subsídios para fomentar novas estratégias pedagógicas, visando a aprendizagem das estudantes.

Promover alunos (avaliação somativa/classificatória):

ao final do processo de avaliação, faz-se uso dela para, por exemplo, determinar (classificar) quais alunas estão aprovadas e quais estão reprovados.



A avaliação somativa é a mais comum em escolas e universidades. Tipicamente, consiste em um exame (teste ou prova) realizado ao final de um determinado conjunto de aulas, atribuindo-se uma nota às alunas (numérica ou conceito) e, na sequência, definindo-se quem passa de ano, quem reprova, quem vai para “prova final” ou recuperação.

Isso apresenta muitos limites, se pensarmos no potencial formativo que a avaliação pode ter. Primeiro, frequentemente estimula uma relação meramente utilitarista da aluna com relação ao conhecimento estudado, traduzido na famigerada pergunta:

“professor, isso cai na prova?”.

Assim, estuda-se apenas aquilo que pode conferir pontos em um exame e perde-se de vista os objetivos traçados inicialmente. Paralelamente, a avaliação acaba ganhando contornos de coerção e ameaça, já que se as alunas não forem bem na prova, serão reprovadas.

Em segundo lugar, **promove uma visão comparativa sobre as alunas**. A professora acaba por criar um ranking das estudantes – de forma mais ou menos inconsciente – a partir de suas notas. Na produção desse ranqueamento, entram em jogo as expectativas da docente sobre o desempenho das alunas, processo fortemente marcado por uma profecia autorrealizadora: aquelas alunas que a professora acredita que terão melhor desempenho, em geral, se sairão melhor do que aqueles sobre os quais as expectativas são menores.

Por fim, a avaliação somativa não estimula a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e não permite que as estudantes procurem superá-las.

Como os testes e provas são realizados ao final de um determinado período de aulas, não há possibilidade de retornar ao erro, analisá-lo e modificar suas respostas. Além disso, essa forma de avaliar gera medos, ansiedade e frustrações para as alunas, dado o peso que os exames possuem no futuro delas.



Quando tratamos de avaliações, sobretudo nas humanidades, é inevitável não lembrar daquele tipo de prova mais tradicional, com questionários – normalmente exigindo respostas extensas, porque só assim demonstramos ter domínio do assunto –, quando não se pede alguma resenha ou trabalho similar. É claro, esse tipo de avaliação tem o mérito de nos fazer exercitar a capacidade de síntese – mas é sempre bom quando conseguimos ir além. Foi o caso de, numa disciplina de 2022.2, com outros colegas, exercitar a nossa criatividade. Semelhante a um seminário – mas bem mais livremente –, a ideia inicial era relacionar uma obra pop à bibliografia básica do curso, e mais o que julgássemos conveniente. Pode parecer meio careta, mas foi um tanto divertido pensar até onde conseguíssemos ir (o que não foi tão fácil quanto parece ter sido).

Marconi Felinto Junior

Graduando do Departamento de História

Como avaliar?

Etapas para a realização de uma avaliação

A elaboração da avaliação envolve o planejamento de seis etapas principais:

1

O que será avaliado: qual conhecimento, habilidade ou atitude? Está atrelado aos objetivos de aprendizagem.

2

Quais os critérios: que fatores serão avaliados? Quantos pontos serão atribuídos a cada um deles? O ideal é que sejam pensados previamente e sejam objetivos, a fim de minimizar vieses.

3

Quais as condições: que situações serão avaliadas? Em geral, pensa-se apenas no momento da prova, mas diversas outras situações podem ser avaliadas ao longo das aulas.

4

Quais instrumentos: que tipo de recurso utilizarei para avaliar? Provas, testes, trabalhos, seminários?

5

Aferição dos resultados: como será feita a análise da produção das alunas obtida através dos instrumentos utilizados?

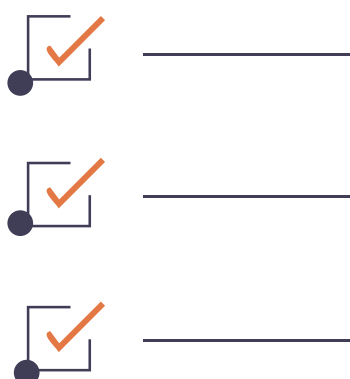
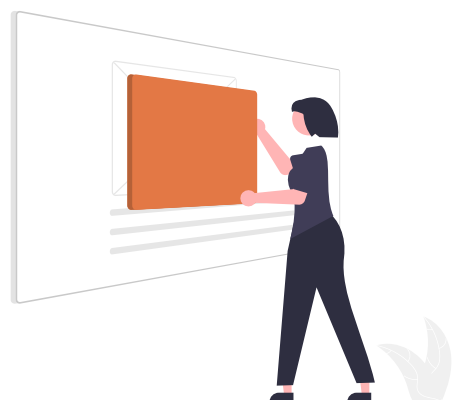
6

Feedback: como as alunas saberão o que atingiram e o que não alcançaram? Como posso estimulá-las a perceber seus erros e como superá-los?

Tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem

Existem vários tipos de instrumentos para avaliar a aprendizagem. A definição de qual(is) deles será utilizado depende de vários fatores, tais como:

- os objetivos definidos pela professora
- os conteúdos trabalhados na disciplina,
- os métodos utilizados durante as aulas
- o tempo se dispõe para avaliar
- o tamanho da turma
- a própria experiência da docente



Indicaremos, a seguir, alguns tipos de instrumentos de avaliação. Não se pretende esgotar as possibilidades de formas de avaliar a aprendizagem. Pelo contrário, acreditamos que cada professora deve desenvolver suas próprias estratégias e metodologias, de acordo com as especificidades de sua realidade e de suas experiências.

Técnicas	Intrumentos	Objetivos Básicos
Observação	Registro da observação: <ul style="list-style-type: none">• Fichas• Caderno• Outros registros	Verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial da aluna, em decorrência das experiências vivenciadas

A observação pode ser usada para avaliar múltiplas possibilidades: se uma aluna consegue realizar uma determinada tarefa intelectual (ex: explicar um conceito corretamente durante uma aula), uma determinada habilidade (ex: responder uma pergunta com uso de sites na internet), uma atitude (ex: ajudar os colegas em um trabalho em grupo) etc. É fundamental que as observações sejam realizadas em diferentes momentos e que siga critérios pré-definidos, a fim de se evitar julgamentos apressados preconceitos ou aversões pessoais.

Técnicas	Instrumentos	Objetivos Básicos
Autoavaliação	Registro da autoavaliação	Verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial da educanda, em decorrência das experiências vivenciadas

A autoavaliação estimula a autocrítica das alunas com relação a seu progresso, mas também a seu comportamento diante da professora e das colegas. É preciso oferecer questões orientadoras para que as estudantes compreendam o que devem analisar. Contudo, há uma limitação óbvia: depende da franqueza e da boa vontade das alunas. Não raramente, uma aluna pode fazer uma autoavaliação mais positiva, como forma de obter uma nota maior. Em oposição, uma aluna de excelente desempenho pode ser excessivamente rigoroso. Dessa maneira, o ideal é que seja utilizada em conjunto com outros instrumentos.

Técnicas	Instrumentos	Objetivos Básicos
Aplicação de provas • Arguição	Prova oral	Determinar o aproveitamento cognitivo da aluna, em decorrência da aprendizagem

A prova oral é menos utilizada no Brasil do que em outros países. Ela permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica do estudante, além de seus conhecimentos e habilidades de expressão oral. Entretanto, há alguns limites para seu uso: o pequeno número de questões abordadas, a timidez e insegurança dos alunos, a subjetividade na avaliação e o longo tempo demandado para sua aplicação.

Técnicas	Instrumentos	Objetivos Básicos
Aplicação de provas <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação 	Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> • Dissertativa 	Determinar o aproveitamento cognitivo da aluna, em decorrência da aprendizagem

As provas dissertativas são, provavelmente, os instrumentos mais comuns de avaliação. Permitem avaliar a capacidade de reflexão, análise e aplicação do conhecimento e há menor possibilidade de acerto “no chute”. Como ponto negativo, elas demandam grande tempo para correção e produção de feedbacks.

Para produzir boas provas dissertativas, é importante estar atento a alguns pontos:

Organizar a prova e as questões com antecedência;

Deve-se sempre elaborar um gabarito ou chave de correção antes da aplicação da prova. Fazendo isso, você conseguirá perceber possíveis falhas nos comandos das questões e, ainda, determinar o que espera que as alunas respondam. Isso evitará que você corrija as provas comparando as respostas dos alunos;

Os comandos devem ser claros, evitando dubiedades e interpretações errôneas;

O tempo deve ser adequado para que as alunas respondam;

Técnicas	Intrumentos	Objetivos Básicos
Aplicação de provas <ul style="list-style-type: none"> • Testagem 	Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> • Objetiva 	Determinar o aproveitamento cognitivo da aluna, em decorrência da aprendizagem

As provas objetivas têm a vantagem de se oferecer as mesmas questões e correção a todas as alunas, avaliando vários objetivos ao mesmo tempo. Sua correção é simples e ágil, podendo ser automatizada com o uso de recursos do Moodle (Questionário) ou plataformas como Google Forms. A elaboração das questões, contudo, é mais demorada e difícil se comparada com as provas dissertativas. Além disso, não é possível avaliar a habilidade de expressão, devido à restrição das respostas das alunas. Algumas orientações para a construção de provas desse tipo são:



Os comandos devem ser claros, indicando como devem marcar as respostas

Agrupar questões que tenham o mesmo formato

Preparar chave de correção



Exemplos de questões objetivas

- **Questões de resposta curta**
- **Preenchimento de lacunas**
- **Certo e errado (verdadeiro ou falso)**
- **Correlação (correlacionar colunas)**
- **Múltipla escolha**



O que a avaliação deve significar para a aluna?

A avaliação não deve ser vista como uma punição, improvisado ou “tapa-buraco”. Como vimos discutindo aqui, a avaliação é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem. É uma etapa que permite ao professor sinalizar e ao aluno compreender que objetivos ele atingiu ou não, estimulando-o a modificar suas ideias ou atitudes. Os feedbacks, portanto, devem ser claros e precisos, e deve-se criar espaços e tempos de abertura para que as alunas possam esclarecer dúvidas com relação à correção. Não coloque as notas todas das alunas em uma tabela a ser afixada em um mural.

Entre discentes, há diversidade na forma de compreender e expressar ideias, de modo que utilizar instrumentos diversificados as ajudará a demonstrar o que aprenderam.

O ideal é que a avaliação seja processual e diversificada. Na prática, isto quer dizer que devemos lançar mão de diferentes estratégias ao longo da disciplina e não apenas aplicar um único instrumento ao final de uma etapa (G1 e G2, por exemplo).

Uma avaliação processual não significa necessariamente uma quantidade imensa de tarefas, como um trabalho por semana ou por aula. É possível, por exemplo, se desenvolver projetos ao longo do tempo e estabelecer pontos de controle que servirão para o professor oferecer um feedback e atribuir parte da pontuação. Isso permite que os trabalhos ganhem qualidade e que os alunos compreendam melhor o que o professor espera daquela atividade.



E a cola?

A cola é um ato de desonestidade e deve-se pensar em estratégias para que não aconteça¹. As formas tradicionais de avaliar, tal qual exposto anteriormente, estimulam uma relação utilitarista da aluna com os trabalhos, o que o faz querer ir bem em uma prova, não importando se burlará as regras, nem se terá ou não aprendido o conteúdo.

É possível diminuir as possibilidades de cola se diminuirmos a pressão sobre os alunos quanto aos resultados na prova, criando-se um clima amistoso com a turma. O uso de instrumentos que evitam a memorização também dificultará a cola, já que as respostas serão mais complexas. Ainda assim, outro recurso é fazer a aplicação de provas com grupos menores, em que os estudantes fiquem mais distantes uns dos outros.

¹ Cabe ressaltar que estamos nos referindo ao ato cometido pela aluna e não ao seu caráter ou personalidade. O fato de que uma aluna cole pode ser uma ação isolada, fruto de medos e ansiedades caso tenha um desempenho ruim na prova.

Se for fazer trabalhos em grupo, separe uma ou mais aulas para que as alunas façam o trabalho.

É comum que as estudantes morem distantes uns dos outros e que tenham muita dificuldade de se encontrar fora do horário da aula. Com isso, se você dedicar uma ou mais aulas para que eles possam se reunir e definir os principais combinados do trabalho, os ajudará enormemente.

Crie um roteiro por escrito para todo trabalho que você passar para a turma, incluindo critérios de correção, valor do trabalho e prazo de entrega.

Um roteiro funciona como um “contrato”. Ele ajuda as alunas a entenderem o que você espera deles e, ao mesmo tempo, lhe dá elementos para justificar sua avaliação.

Utilize o ambiente virtual de aprendizagem, disponível na plataforma Moodle para "organizar e descrever as tarefas e os roteiros, receber os trabalhos e enviar os feedbacks.

No Moodle, crie uma seção intitulada “Avaliações de G1” e outra “Avaliação de G2” e utilize cada uma delas para reunir as orientações de trabalhos, o que facilitará a localização dos alunos. Além disso, é possível receber todos os trabalhos pelo Moodle, o que é mais organizado e seguro do que receber múltiplos e-mails com os trabalhos em anexo. Isso também permite ter um registro mais preciso das alunas que enviaram os trabalhos e se houve atraso na entrega. Finalmente, o Moodle também permite o envio de feedback, sejam fazendo anotações diretamente na plataforma ou enviando arquivos com seus comentários.

Promova uma avaliação da disciplina

Ao final de G1 e/ou G2, você pode pedir para que as alunas avaliem a disciplina. O ideal é utilizar recursos que permitam manter o anonimato, como uma folha sem espaço para o nome ou um formulário do Google Forms sem uma questão para identificação. A avaliação pode ser bastante simples, incluindo duas questões:

- “1) O que destacaria como aspectos positivos da disciplina?” e “**
- 2) O que destacaria como aspectos negativos da disciplina?”.**

Caso deseje, pode pedir para que as alunas que se sintam à vontade expliquem sua opinião em voz alta. Esses momentos e registros podem contribuir substancialmente para se pensar os semestres futuros.

Referências | Para Saber Mais

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2020.
HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 2011.
MALHEIROS, Bruno Taranto. Didática Geral. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

PAIVA, Rogério Antonio de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. A WebQuest e a Taxonomia Digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação online. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2012000100006>

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

