

PROGRAMA ARTICUL@ÇÕES DA PESQUISA E PRÁTICAS – IR OU NÃO IR À ESCOLA, EIS A QUESTÃO¹

ARTICUL@ÇÕES OF RESEARCH AND PRACTICES PROGRAM – GO OR NOT TO GO TO SCHOOL, THAT IS THE QUESTION

Eliane Cruz¹, Ana Maria Firmino², J. Bernardino Lopes³, Nilza Costa⁴

¹ UNIFESP/Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Brasil, ecruznovo@gmail.com

² Escola Municipal Luiz Gonzaga, Brasil, anamariamaiafirmino@hotmail.com

³ Departamento de Física / Escola de Ciências e Tecnologia - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Portugal, blopes@utad.pt

⁴ UA/Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia e Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Portugal, nilzacosta@ua.pt

Resumo

O programa Articul@ções contempla investigações realizadas pela nossa equipa luso-brasileira, desde 2002, na temática “Relação da Pesquisa Educacional - Práticas dos Professores da Educação Básica e do Ensino Superior”. O objetivo desse trabalho é apresentar e discutir os resultados da fase 1 do programa, mais especificamente do projeto *articul@ formação* desenvolvido no estágio supervisionado na UNIFESP-Diadema. O estudo, de natureza etnográfica, envolveu: (i) 4 instituições e (ii) 17 participantes (10 estagiários, 03 supervisores de escolas e 4 orientadores da universidade). Na etapa exploratória surgiu a questão, se o orientador de estágio deve “*ir ou não à escola*”, relacionada à ausência de creditação da prática supervisiva do professor da Escola. Os resultados preliminares desta fase revelaram contradições nos níveis micro, meso e macro e constrangimentos na gestão de políticas interinstitucionais. Espera-se que o contraste com a cultura acadêmica e escolar portuguesa auxilie na desnaturalização de práticas junto ao grupo estudado.

Palavras chave: impacto, articulação, pesquisa, práticas, formação de professores

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 - Portugal.

Abstract

The *Articul@ções* program arises from the work that has been carried out by our Portuguese-Brazilian team, since 2002, in the thematic “Relation of Educational Research - Practices of Teachers of Basic Education and Higher Education”. The objective of this ethnographic study is to present and discuss the results of phase 1 of this program, in its “articul@ training” strand, in the context of supervised internship of UNIFESP-Diadema. The study involved: (i) 4 institutions and (ii) 17 participants (10 undergraduate-trainees, 03 supervisors and 4 university-teachers). In the exploratory stage, a question about whether the university internship supervisor should “go to school or not” was raised. This question was related to the absence of crediting the supervising practice of the school-teacher. The preliminary results of this phase have revealed contradictions at the micro, meso and macro levels and constraints related to the management of interinstitutional policies. We expect that the contrast with the Portuguese academic and school cultures will help in the denaturalization of practices with the studied group.

Key words: impact, articulation, research, practices, teachers training

Das raízes luso-brasileira do programa *Articul@ções* ao contexto da pesquisa

O programa *Articul@ções*, formalizado em 2016, tem por base estudos realizados pela nossa atual equipa luso-brasileira, desde 2002, na temática “Relação da Pesquisa Educacional - Práticas dos Professores da Educação Básica² e do Ensino Superior”. O foco centrou-se inicialmente no “impacto da pesquisa realizada por académicos nas práticas dos professores do ensino não superior” (Costa, 2003; Cruz, Pombo & Costa, 2008), tendo-se ampliado, a partir de 2006, para a temática da “articulação da pesquisa e práticas” que adaptou o modelo de articulação proposto por McIntyre (2005) em Cruz (2012).

A temática “Relação da Pesquisa-Práticas” foi introduzida na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no campus Diadema em 2014 através de 4 projetos que foram agrupados no Programa³ *Articul@ções* (Cruz, Firmino, Lopes e Costa, 2017), a saber: (i) projeto *articul@ eventos* (eventos nos contextos escolares e académico); (ii) projeto *articul@ escolas* (participação nos ATPC⁴ de formação para auxiliar no estabelecimento de redes entre as escolas e parceria com a UNIFESP); (iii) projeto *articul@ formação* (estágios supervisionados nos contextos escolares e académico) e (iv) projeto *articul@ cursinhos populares* (rede de cursinhos de Diadema).

O programa *Articul@ções* revela a existência de ações de carácter multidisciplinar (por ex., no projeto dos cursinhos preparatórios populares para cursos superiores e técnicos) e interdisciplinar (por ex., na educação ambiental) e integrado a atividades de pesquisa (por ex., produção de conhecimento teórico e metodológico sobre a articulação com a participação dos gestores e professores das Escolas de Educação Básica) e de ensino (por ex., inserindo a perspectiva de articulação da pesquisa e prática no currículo das unidades curriculares de estágio supervisionado I e II). O fio condutor do programa evidencia-se quer na clareza de

² Nomenclatura: No Brasil, a Educação Básica engloba o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. Em Portugal, o Ensino Básico (dividido em 3 ciclos) corresponde apenas ao Ensino Fundamental brasileiro. O Ensino Secundário Português corresponde ao Ensino Médio Brasileiro.

³ No Brasil, um programa constitui-se um conjunto articulado de projetos.

⁴ ATPC - aula de atividade pedagógica coletiva.

diretrizes (articulação do conhecimento acadêmico e conhecimento prático), quer na interprofissionalidade (aproximação dos agentes da educação básica e ensino superior) voltado para um objetivo comum: a aproximação da universidade-escolas-sociedade, com especial atenção à interinstitucionalidade presente nas parcerias internacionais e nacionais.

O programa é desenvolvido, a nível nacional, no Centro de Formação de Educadores da Escola Básica (CEFE) e na estrutura física do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores /LIFE), sediados na UNIFESP-Diadema. Os nossos parceiros nacionais são Escolas Estaduais e Municipais de Diadema, Secretaria Municipal de Educação de Diadema, Diretoria de Ensino de Diadema e o SENAI – Diadema.

A nível internacional contamos com investigadores do Centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF⁵), nomeadamente das Universidades de Aveiro e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (em Portugal).

Após a explicitação do contexto geral do programa, esclarece-se que este artigo trata apenas de um dos 4 projetos – o *articul@ formação* realizado desde 2014 nas unidades curriculares (UC) de estágio supervisionado I e II do curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP-Diadema.

A proposta do projeto *articul@ formação* almeja potenciar a relação triádica (estagiário - orientador da Universidade - supervisor da Escola) durante o estágio através do maior envolvimento e presença quer dos professores-supervisores e alunos das escolas na universidade no âmbito da UC estágio supervisionado (por exemplo, gestores, professores e alunos das escolas já participaram de aulas ministradas na UNIFESP), quer dos orientadores-docentes da Universidade no acompanhamento dos estagiários no campo escolar.

Importa esclarecer que o projeto pedagógico deste curso de Ciências, criado em 2006, é inovador pelo seu caráter interdisciplinar refletido em seu currículo, na composição da equipa docente e no próprio professor formado na Instituição. Busca-se promover uma formação global do professor em Ciências, visando construir uma sólida formação científica em diversas áreas do conhecimento (sobretudo Física, Química, Biologia e Matemática), aliada a uma igualmente sólida formação em Ciências Sociais e Humanas, necessária à sua atuação docente. Baseado no projeto de desenvolvimento institucional da UNIFESP, o desafio central da proposta curricular do curso é a ruptura com os modelos disciplinares tradicionalmente rígidos e a busca por um projeto de formação em Ciências apoiada na integração de diferentes conhecimentos e com um amplo leque de atuações profissionais. Essa integração implica pensar em novas interações no trabalho em equipa, configurando trocas de experiências e saberes, numa postura de respeito à diversidade e à cooperação, de modo a se buscarem práticas transformadoras, parcerias na construção de projetos e exercícios permanentes de diálogo.

Nos dois anos iniciais os estudantes cursam o ciclo básico, no qual há, com a mesma carga horária, UC de Física, Química, Biologia e Matemática, além de UC de Ciências Sociais e Humanas (Psicologia da Educação, Filosofia, Políticas Públicas, de entre outras), cujas ementas enfocam a questão ambiental e aspectos relacionados à saúde e à qualidade de vida. Nos dois anos finais, o estudante opta por uma dessas áreas de conhecimento (exceto Ciências Sociais e Humanas) para sua formação específica e inicia as unidades curriculares específicas e de estágio supervisionado. Importa esclarecer que como não há pré-requisitos para as UC de estágio, a maioria dos licenciandos optam por iniciar os estágios I (gestão escolar) e II (observação de aulas de Ciências e Matemática) ainda nos 2 primeiros anos mesmo não tendo feito a opção pela área de conhecimento. Os estágios III e IV são de regência e necessitam da opção pela área.

⁵ Informação sobre o CIDTFF disponível: <https://www.ua.pt/cidtff/>. Alocado na Universidade de Aveiro.

Em relação à gestão de políticas interinstitucionais, é necessário diferenciar a rede municipal da rede estadual. A UNIFESP-Diadema possui convênio com a Diretoria de Ensino de Diadema que viabiliza todas as escolas estaduais para a realização do estágio, entretanto, cabe à direção de cada escola aceitar ou não o estágio. A UNIFESP-Diadema ainda não firmou convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Diadema para ter acesso à rede municipal, por esta razão, no início do semestre, a universidade ou os próprios estagiários tentam contato com as escolas e depois solicitam a autorização da secretaria para realizarem o estágio na respectiva escola.

Nas próximas subseções serão apresentados dois estudos realizados no contexto brasileiro. O primeiro estudo já foi concluído pela equipa em 2015 sobre a articulação na formação de professores. E, o segundo estudo (em curso) que pretende evidenciar o contraste com a cultura acadêmica e escolar portuguesa para a desnaturalização de práticas na formação de professores junto ao grupo estudado e não a importação de soluções de outros países para o nosso contexto brasileiro.

Articulação da Pesquisa – Prática dos Professores da Educação Básica na formação

Há diferentes formas de conceber as relações entre a pesquisa e a práticas na Educação Básica e Ensino Superior na literatura nacional (Cruz, Passos & Kawamura, 2015) e internacional (Cruz, 2012; Costa, 2003), a saber: (a) Impacto das pesquisas educacionais nas práticas; (b) Articulação da pesquisa educacional e práticas; e (c) Pesquisa educacional sem impacto e sem articulação com as práticas.

A forma referida em (b) aceita o fosso entre a pesquisa e prática pela impossibilidade epistemológica do seu total desaparecimento. Implica uma relação bilateral entre a Pesquisa Educacional-Práticas nas dimensões epistemológicas, ontológicas, metodológicas, políticas (entre outras), traduzida pela influência da Pesquisa/pesquisadores nas Práticas/práticos, mas também das Práticas/práticos na Pesquisa/pesquisadores. Nesse sentido, o conceito de ‘articulação’ é mais amplo do que o de ‘impacto’ (b). Ou seja, nem todos os processos de impacto envolvem a articulação, mas a articulação inclui necessariamente o impacto mútuo (Cruz, 2012).

Entende-se que a pesquisa educacional não precisa necessariamente de exercer impacto nas práticas e políticas (Costa, 2003) ou estarem articuladas com as mesmas (c). Ou seja, é necessário sermos comedidos nas expectativas da relação da pesquisa educacional nas práticas sob o risco de termos a qualidade da pesquisa posta em causa. A este propósito, destacam-se, por exemplo, as pesquisas sobre o “estado da arte” de uma determinada linha de pesquisa, linhas de pesquisa cujos resultados não se encontram ainda devidamente amadurecidas teórica e empiricamente (Costa, 2003), ou pesquisa orientadas pela curiosidade do pesquisador mais do que por um problema prático (NERF, 2000).

Esclarece-se, ainda, que não pretendemos fazer juízos de valor em relação às pesquisas educacionais sobre a Educação Básica e o Ensino Superior realizadas pelos docentes da universidade e professores das escolas, mas problematizar a questão das relações da pesquisa e práticas para a melhoria contínua da qualidade da educação em geral.

Em relação à articulação da pesquisa na formação de professores no contexto brasileiro, o estudo de Cruz, Passos & Kawamura (2015) apresentou alguns indicadores da mesma de acordo com diferentes dimensões e categorias (tabela 1). O *corpus* foi constituído por trabalhos da área temática “Formação de Professores”, apresentados na última edição do XV Encontro de

Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), realizada em 2014.

Dimensões	Categorias	Indicadores de articulação nos cursos de formação de professores
EPISTEMOLÓGICA	Objetos de ensino	Análise dos processos de transposição didática ocorridos na inovação curricular
	Objetos de pesquisa	Capitais dos agentes envolvidos como pertencentes ao Campo da Escola e ao Campo Acadêmico Conexão na narrativa dos saberes científicos e saberes provenientes das práticas
ONTOLÓGICA	Relação hierárquica entre as comunidades	Ausência de relações hierárquicas - Comunidades de aprendizagem (docentes, professores das escolas e licenciandos - futuros-professores)
POLÍTICA	Políticas educativas normativas (nacionais e locais)	Os pesquisadores pesquisam sobre as práticas dos professores que aderiram à inovação (proposta ou não pela pesquisa) de forma que possam influenciar as políticas educativas

Tabela 1: Análise da articulação da pesquisa em ensino de... nas práticas dos professores da Educação Básica nos cursos de formação de professores

Destaca-se a *dimensão metodológica* da articulação evidenciada na tipologia da formação - PIBID e estágios supervisionados (um dos objetos da presente pesquisa).

De referir que o estágio supervisionado em Portugal, antes da crise econômica na Europa, funcionava de forma semelhante ao atual PIBID brasileiro, a saber: (i) o estagiário recebia uma bolsa, (ii) o professor-supervisor da escola, diferentemente do PIBID, não recebia remuneração, mas progredia na carreira ao fazer parte da equipe de estágio e (iii) o professor-orientador da universidade acompanhava o estágio no campo escolar, mas diferentemente do PIBID, não recebia qualquer remuneração para exercer a função por estar prevista na própria unidade curricular de estágio. Indubitavelmente o estágio supervisionado português e o PIBID brasileiro aproximam a universidade da escola. Entretanto, desde a nossa chegada ao contexto brasileiro, temos nos questionado se o atual formato de estágio supervisionado tem efetivamente contribuído para a aproximação entre as escolas e as Universidades. A este propósito, nos deparamos com um grupo na Universidade Federal de Goiás - GGP-PIBID-Física (Genovese et al., 2016) que não faz a diferenciação entre o estágio supervisionado e o PIBID, corroborando a nossa perspectiva, ou seja, ambas equipes trabalham juntos com projetos similares.

No que diz respeito à *dimensão ontológica*, verificam-se que as comunidades de aprendizagem, constituídas por formadores e formandos (professores e futuros-professores), têm vindo a contribuir para a redução das relações hierárquicas entre os mesmos nos cursos e para um maior envolvimento dos Professores das Escolas na pesquisa. A hierarquia frequentemente associada ao prestígio diferenciado de cada carreira e/ou ao estatuto do Pesquisador-Formador (*dimensão política*), apresenta-se como entrave à desejável colaboração entre Pesquisadores e Professores e afetam a comunicação no contexto formativo (Gravani, 2008). Além disso, a relação hierárquica entre os intervenientes acaba por interferir na percepção destes atores sobre a natureza do conhecimento, ou seja, o conhecimento científico é visto como superior ao conhecimento gerado na prática (*dimensão epistemológica*).

Para focar a fundamentação teórica nos constrangimentos identificados na formação de professores nas universidades e escolas (Cruz, Firmino, Lopes e Costa, 2017), nomeadamente nas políticas educativas que do nosso ponto de vista induzem as políticas interinstitucionais faz-se, de seguida, uma síntese a 3 níveis:

- Nível micro
 - ausência de participação nas decisões (por ex., se a gestão não for democrática e participativa);
 - omissão nas discussões das políticas públicas pelos profissionais da educação (por exemplo, nas pré-conferências para o CONAE 2018⁶, organizada pela Prefeitura de Diadema, não há representantes suficientes da rede estadual e reduzida participação de representantes do Ensino Superior);
- Nível meso
 - Ausência de políticas públicas de natureza interinstitucional (por ex., regulação sobre a participação do docente da universidade no campo do estágio e a certificação do trabalho de supervisão realizado pelo professor da escola⁷);
- Nível macro
 - Legislações (por ex., não institucionalização do trabalho de supervisão realizado pelo professor da escola);
 - Estatutos (por ex., carreira docente universitária que não sobrevalorize a pesquisa/publicação em detrimento de atividades necessárias para que a pesquisa possa ter impacto/articulação nas práticas).

O contraste evidenciado nos contextos brasileiro e português, descrito a seguir, sugere a importância da gestão de políticas públicas de natureza interinstitucional. Araújo & Vianna (2011) referem que a ampliação do número de vagas no ensino superior não tem sido suficiente para resolver o problema da carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica do Brasil. Se por um lado, há evasão dos licenciados das universidades e vulnerabilidade dos cursos de licenciaturas (Projeto Zero⁸, 2015). Por outro, segundo o mesmo estudo, há evasão dos licenciados das escolas que percorrem rotas profissionais alternativas (concursos para diversas carreiras, mestrados, entre outros) para escaparem das más condições encontradas nas salas de aula da Educação Básica, contrariamente ao que ocorre em Portugal onde se verifica excesso de professores e um crescente aumento do número de Professores da Educação Básica com Mestrado e Doutorado que permanecem nas Escolas (Cruz, 2012; Espinha & Ribeiro, 2016).

Pesquisa Etnográfica

A definição de pesquisa etnográfica adotada pela equipa, ciente das armadilhas da Etnografia em Educação (Oliveira, 2013), consiste na descrição interpretativa de práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação participante (o pesquisador começa a fazer parte da cultura em estudo) e conversações, desenvolvidas no contexto de uma pesquisa. Pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo longo. Mais

⁶ CONAE 2018 – Conferência Nacional de Educação. As pré-conferências são etapas que elaboram e acompanham os planos municipais, estaduais e nacional de educação para o período 2014 - 2024. <http://pne.mec.gov.br/>

⁷ A solicitação para a certificação dos professores-supervisores no Município de Diadema (rede estadual e municipal) já foi enviada à Secretaria municipal de Educação e Diretoria de Ensino de Diadema. Estamos a aguardar o resultado.

⁸ Projeto Zero – Programa de pesquisa cadastrado no CNPq pesquisa o próprio curso de licenciatura (envolve vários docentes do Curso de Ciências – Licenciatura da UNIFESP-Diadema): <http://www.projetozero.com> e <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4142119411149444>

do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “*aprendendo com as pessoas*” (Spradley, 1979, cit. in Lima et al., 1996, p. 4). O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas, pois o contraste com outras culturas ajuda a entender melhor o sentido que o grupo estudado atribui às suas experiências (importância da equipa luso-brasileira).

O êxito deste tipo de pesquisa depende em grande parte da sensibilidade dos pesquisadores diante das situações com as quais se deparam e da interação que estabelecem com a população em estudo. Através do “*tato conquistará o respeito e a confiança das pessoas e definitivamente seus materiais serão mais ricos*” (Herskovits, 1963, p. 104).

A coleta de dados da 1ª fase iniciou-se em agosto de 2015 nos contextos escolar e acadêmico.

As instituições participantes do estudo situadas em Diadema foram: 01 Universidade Pública Federal (UNIFESP), 01 Escola Municipal e 02 Escolas Estaduais (A e B).

A escola municipal possui a educação infantil, ensino fundamental I e educação de jovens e adultos (EJA) nos níveis fundamental I (1º e 2º ciclos da educação básica em Portugal) e fundamental II (3º e 4º ciclos da educação básica em Portugal).

Relativamente às 2 escolas estaduais, são escolas com perfis diferenciados. A escola A possui o ensino fundamental I e II no período diurno e apenas o ensino médio/secundário no noturno. Os alunos são maioritariamente provenientes de outras localidades. Possui nível elevado no *ranking* municipal e foi uma das escolas ocupadas pelos estudantes no Brasil em 2015/2016. A escola B possui o ensino fundamental I, II no período diurno e ensino médio em ambos períodos. Os alunos são maioritariamente Diademenses. Possui nível regular no *ranking* municipal e abre aos finais de semana para a comunidade no âmbito do programa social “Escola da Família”.

Os participantes do estudo foram: (i) os **professores-orientadores** de estágio da **universidade** (POU), (ii) os **professores-supervisores** das **escolas** (PSE) que englobam os diretores, coordenadores e professores das escolas e (iii) os licenciados-estagiários (LE).

Os métodos e técnicas de coleta de dados foram inquérito por entrevista individual e coletiva e observação (reuniões, debates e aulas) com gravação em áudio e/ou registros no diário de campo.

O *corpus* da 1ª fase do *articul@formação*, aqui apresentado, integra transcrição de dois debates ocorridos no âmbito do estágio supervisionado II no dia 03/12/2015 e do diário de campo.

As fontes de dados do *corpus* analisado foram: (i) 4 instituições e 17 participantes - 10 licenciandos-estagiários (LE 1-10), 03 professores-supervisores da escola (PSE 1-3) e 4 professores-orientadores da universidade (POU 1-4).

O método de análise de dados foi análise de conteúdo. A linha geral de análise foi fundamentalmente: Dimensão de análise → Critério de análise → Indicadores → Unidades de registo. Esta linha de análise configura uma análise *open code* guiada pelas dimensões e subdimensões (suportadas pela teoria), com base em critérios de análise (e não em categorias) porque, do nosso conhecimento, não há ainda conhecimento científico produzido relativamente à concretização da articulação nos estágios supervisionados.

Importa, por fim, esclarecer que de jul/2014 até jul/2015 foi realizada a etapa de exploração da pesquisa etnográfica onde foram coletados os primeiros dados. O tempo dispendido para a conquista da confiança do grupo estudo através do não julgamento sobre as práticas observadas levou aproximadamente 1 ano. Esta fase 0 – exploratória - foi crucial para um maior conhecimento sobre o fenômeno em estudo, possibilitando a formulação de uma série de

hipóteses em cada vertente sintetizadas na publicação de Cruz, Firmino, Lopes e Costa (2017). Estas hipóteses orientaram o processo da coleta de novas informações. Destacam-se as duas hipóteses do projeto *articul@formação* que foram aprofundadas na 1ª fase, a saber: (i) hipótese 1 centrada na UNIVERSIDADE – o papel do orientador de estágio da universidade como agente articulador da Universidade e Escola e (ii) hipótese 2 centrada na ESCOLA – Necessidade da creditação da supervisão como trabalho extra.

Nos dois debates referidos anteriormente questionamos os participantes sobre a presença (ou não) do orientador de estágio da universidade no campo de estágio e a questão da creditação da supervisão, resultados que serão apresentados neste trabalho.

Resultados

No contexto acadêmico, e quanto ao *papel do orientador de estágio da universidade como agente articulador da Universidade e Escola* encontraram-se os seguintes resultados principais:

- uma minoria dos professores-orientadores não vai à escola porque consideram que os estagiários devem negociar o próprio estágio;
- a grande maioria dos professores-orientadores acha importante comparecer na fase inicial para buscar os horários disponíveis dos professores-supervisores das disciplinas específicas e na fase final para conferir o “livro ata” com as assinaturas dos estagiários⁹;
- outra minoria opta por participar mais ativamente do estágio presencialmente no campo escolar, gerando polêmica (conforme apresentaremos nos excertos desta seção) e sobrecarga de trabalho porque todas as questões inerentes ao estágio são direcionadas aos mesmos por serem mais facilmente encontrados nas escolas pelos gestores ou professores-supervisores das escolas.

No contexto escolar, e quanto à *necessidade da creditação da supervisão como trabalho extra* os resultados evidenciam que esta requer a gestão de políticas públicas de natureza interinstitucional justificada pelas situações descritas a seguir.

As escolas participantes desejam que os alunos ministrem aulas, mas o estagiário só pode realizar regência sob a supervisão de um professor e não o substituir em caso de falta do mesmo. Outras escolas solicitam que os estagiários participem de alguma atividade extracurricular na escola, justificando a opção da universidade em realizar projetos de intervenção no âmbito do estágio de observação. Segundo o relato PSE1 “*os estagiários que ficam sentados no fundo da sala de aula, no celular ou sem fazer nada, não são bem-vindos na escola*”. Esta postura inadequada de alguns alunos influencia o posicionamento dos gestores sobre o estágio supervisionado de observação. Da nossa experiência de 3 anos na coordenação e/ou lecionação de aulas no estágio, conforme diário de campo, deparamos com algumas situações: (i) escolas que se recusam a receber estagiários e (ii) uma verdadeira correria dos estagiários às escolas mais próximas do centro de Diadema e da Universidade e que costumam aceitar estagiários logo no início do semestre.

Relativamente à gestão interinstitucional, os gestores das escolas trocam de turnos e, por vezes, a escola perde o controle sobre o número de estagiários que aceitaram e os mal-entendidos são

⁹ A carga horária do estágio supervisionado é de 72 horas ao docente. Importa esclarecer que parte do estágio é realizado nas universidades com aulas e reflexões sobre as observações e parte no campo de estágio. Entretanto, nos dias em que o aluno está na Escola (campo de estágio), o docente-orientador que não comparece à escola, acaba tendo a sua carga horária reduzida. Alguns docentes das universidades chegam inclusive a tirar férias neste período em que os alunos estão no campo de estágio.

frequentes. Alguns alunos desistem ou mudam de escolas, fato que, quando não acompanhado pelo orientador da universidade, resulta num verdadeiro caos no contexto escolar e não só. Presenciamos um professor-supervisor de Biologia com 6 estagiários, em que algumas vezes todos apareciam no mesmo horário para estagiar. Na Escola Estadual B, o diretor referiu a um grupo de alunos que não aceitaria mais estagiários porque a escola já possuía 3 estagiários. Entretanto, este grupo de alunos era formado pelos mesmos alunos-estagiários que a escola iria aceitar, lamentável equívoco que só foi identificado na aula presencial na Universidade após 01 mês dedicado exclusivamente ao campo escolar.

Defendemos que o professor-supervisor da Escola (gestor ou professor) tem um “trabalho extra” de supervisão que necessita ser reconhecido, avaliado pelas instituições envolvidas e creditado (progressão da carreira) para a melhoria do próprio processo de supervisão. Nas escolas de aplicação há redirecionamento de parte da carga horária do professor para esta função de professor-supervisor.

As questões que permearam os 2 debates foram: *Quando os acadêmicos vão até a escola, podem estar constrangendo ou incomodando a escola? O diretor da escola pode obrigar os professores das escolas a aceitarem estagiários?*

As representações dos professores-orientadores da universidade (POU), professores-supervisores da escola (PSE) e licenciados-estagiários (LE) sobre a questão *de ir ou não ir à escola* no contexto do estágio revelam algumas contradições. Para o professor-orientador o facto de ser cobrado pela sua produção científica (por ex., número de publicações) e não pelo número de idas à escola para a progressão na carreira afeta a sua decisão. Entretanto, o professor-supervisor não progride na carreira por orientar estágio e a sua recusa em orientar estagiários pode ser considerada descaso com a educação, conforme excertos:

LE1 (1) - *Estagiários sentem que estão incomodando a escola*

PSE2 (1) - *Escola tem o dever de receber o estagiário. Temos que questionar, a escola é pública... professores não querem saber ... eu estou aqui na Universidade*

POU2 (1) – *Sinto que a colega-orientadora de estágio culpa as pessoas do lugar [pela falta articulação]*

POU2 (2) - *A Universidade tem que fazer mais e não as pessoas ...*

Ações de políticas públicas precisam ser pensadas e dependem de algo que não sabemos

O que se cobra nas universidades?

Podemos ir à escola, mas o que vai ser cobrado é quanto ele publicou.

POU1 (2) - *Eu coloco na minha prioridade a articulação (envolvimento de questões que terão impacto social – escolas, coordenadoria da juventude, etc.) do que estar escrevendo um artigo. Ninguém tem que ser igual a mim. É a minha opção e tem que ser respeitada.*

POU2 (3) - *E o professor da escola, por que ele vai querer mais trabalho?*

Esta questão relaciona-se com as políticas públicas de natureza interinstitucional, as questões levantadas permearam os níveis micro, meso e macro anteriormente referidos. O nível micro revela-se na opção pessoal face aos constrangimentos na legislação (nível macro), não ficando clara as representações dos intervenientes sobre o papel das Instituições (nível meso) na negociação sobre o estágio, conforme se ilustra com as transcrições abaixo.

POU3 (1) - *Estado é fraco, temos 5mil escolas e 200 mil alunos. E o que acaba persistindo é o lado pessoal – fica no nível micro da prática de todos os agentes...*

Todos tem que atuar no nível macro (institucionalizar envolver a universidade e secretarias)

E temos que atuar no micro cotidianamente na sala de aula para que este processo ocorra.... Não ficar à espera do macro. Mas não deixar apenas no micro porque fica restrito ao perfil dos agentes.

Considerações finais

Este trabalho apresentou o referencial teórico e metodológico, assim como os resultados de 2 estudos, um concluído, apresentado de forma sintética, e outro detalhado em curso inerente à 1ª fase de uma pesquisa etnográfica – projeto articul@ formação - realizado pela equipa do programa Articul@ções no contexto brasileiro.

Para além disso referiu-se a importância do estudo estar a ser realizado por uma equipa luso-brasileira (por ex., a própria 1ª autora do trabalho ter desenvolvido os seus estudo pós-graduados em Portugal).

Os resultados preliminares da 1ª fase revelaram contradições entre as Instituições de Formação e Órgãos de gestão educacional, nos níveis micro, meso e macro, o que nos levou a perceber alguns constrangimentos na questão da gestão de políticas interinstitucionais aparentemente mais frágeis no contexto brasileiro e que redirecionará as questões de pesquisa da próxima fase.

Considera-se ainda que o contraste com a cultura académica e escolar portuguesa tem ajudado o aprofundamento de algumas questões e a desnaturalização de práticas junto ao grupo estudado (pesquisadores e práticos). Por exemplo, o fato do PIBID brasileiro (semelhante ao estágio português) ter minimizado os constrangimentos que identificamos na articulação da pesquisa-prática, faz-nos questionar alguns aspectos do estágio supervisionado brasileiro que poderiam se espelhar no incontestável sucesso do PIBID brasileiro. Embora se possa compreender a questão da atual falta de financiamento, uma alternativa poderia ser: (i) as bolsas fornecidas aos professores-supervisores da escola e aos professores-orientadores das Universidades no âmbito do PIBID poderiam ser redirecionadas aos estagiários, (ii) os professores-supervisores das escolas poderiam receber a creditação para a progressão na carreira com ganhos fixos no salário e não temporários como as bolsas do PIBID e (iii) os professores-orientadores poderiam realizar pesquisas sobre o estágio com financiamento (para suprir a questão da produção científica para a progressão na carreira universitária).

Espera-se que este trabalho possa auxiliar os pesquisadores e práticos (gestores escolares, académicos e professores) dos contextos académicos e escolares a refletirem sobre a importância de, por um lado, romperem com as práticas existentes que setORIZAM as instituições públicas e, por outro, motivar as comunidades (académica e escolar) a colaborarem na construção de pontes entre UNIVERSIDADE e ESCOLAS (ver figura 1 com o logotipo do nosso programa).



Figura 1 – logotipo representando a ponte Escolas – Universidades

Agradecimentos e apoios

Professora Doutora Regina Kawamura – Instituto de Física/IF na Universidade de São Paulo/USP

Escola Municipal Luiz Gonzaga, Escola Estadual de Diadema e Escola Estadual Profª Nicéia Albarello Ferrari

Secretaria Municipal de Educação de Diadema e Diretoria de Ensino de Diadema

Apoios CEFE – Centro de Formação de Educadores da Escola Básica (UNIFESP-Diadema-Brasil) e CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores, Universidade de Aveiro-Portugal)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 - Portugal.

Referências

ARAÚJO, R. & VIANNA, D. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior, **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

COSTA, N. **A Investigação Educacional e o seu impacte nas práticas educativas: O caso da Investigação em Didática das Ciências**. Lição Síntese das Provas de Agregação não publicada (Educação). Universidade de Aveiro, 2003.

CRUZ, E., **Avaliação do Impacte de Cursos de Mestrado nos Professores-Mestres - O desenvolvimento do Pedagogical Content Knowledge de Professores de Ciências Físico-Químicas**, Dissertação de Mestrado em Ensino da Física e da Química, Universidade de Aveiro, Portugal. Orientação - Nilza Costa. Publicação: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1279>, 2005.

CRUZ, E., **Da Avaliação do Impacte à Articulação da Investigação↔Práticas – O caso da Articulação na Formação Didáctica Pós-Graduada de Professores de Ciências e desafios futuros**. Tese de Doutoramento em Didáctica e Formação, Universidade de Aveiro, Portugal. Publicação <http://ria.ua.pt/handle/10773/10993>, 2012.

CRUZ, E.; FIRMINO, A.; LOPES, J.B.; COSTA, N., *Programa Articul@ções “Pesquisa - Práticas” – Etapa Exploração do estudo etnográfico*. Em Actas do **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2017**- Tema “A Física e o Cidadão Contemporâneo” na Universidade de São Paulo em São Carlos. Editora Sociedade Brasileira de Física/SBF. **Artigo completo** no site do evento em <http://www1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxii/programa/trabalhos.asp?sesId=62&str=Cruz>, 2017.

CRUZ, E.; PASSOS, R.; KAWAMURA, M. *Relações entre as pesquisas educacionais e suas implicações para as práticas – investigando possíveis indicadores*. Em Actas do **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC (1809-5100)**. Tema As Políticas educacionais e Educação em Ciências: impactos na pesquisa, no ensino e na formação profissional. Organização Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências/ABRAPEC. **Artigo completo** (p. 1-10) no site do evento <http://www.xenpec.com.br/anais2015/trabalhos.htm>, 2015.

CRUZ, E., POMBO, L., & COSTA, N. Dez anos (1997-2007) de evolução do impacte da Formação Pós-Graduada nas Práticas de Professores em Portugal. **RBPEC/Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 8(1). Publicação no site

<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html> - da ABRAPEC/Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2008.

ESPINHA, A. & RIBEIRO, L. (2016). “Ser Professor Doutor numa escola: expectativas, possibilidades e constrangimentos associados à articulação entre a investigação didática e a prática docente”. **Revista Indagatio Didactica** (ISSN: 1647-3582) do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro – Aveiro – Portugal, vol. 8, nº 5, pg 25-40.

GENOVESE, L. et. al, (2016). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Termos em reflexão à luz dos Pressupostos do GGP-PIBID-Física do Instituto de Física-UFG. In **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de física**. – São Paulo: Editora Livraria da Física. Org: Luiz G. R. Genovese, Andréia Guerra, Fernanda C. Bozelli, Simoni T. Gehlen, Awdry F. Miquelin, Lúcia H. Sasseron

GRAVANI, M. N. Academics and practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? **Teaching and Teacher Education**, Vol 24, Issue 3, 649-659, 2008.

HERSKOVITS, M.J. Antropologia cultural: o homem e seu trabalho. São Paulo: Mestre Jou, p. 98-108, 1963.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

MCINTYRE, D. Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382, 2005.

NERF/National Education Research Forum. The Impact of Educational Research on Policy and Practice. Sub-group of NERF Report. Disponível em: www.nerf-uk.org/documents, 2000 (Última consulta em outubro/2007).

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação, **Educação em Foco**, Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 163-183.