

Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado em Química

Teacher knowledge mobilized in pre-service teaching practices in chemistry

Lidiane Borges Dutra Muniz

Universidade Federal de Uberlândia – campus Pontal (Ituiutaba – MG)
lidianedutra75@hotmail.com

José Gonçalves Teixeira Júnior

Universidade Federal de Uberlândia – campus Pontal (Ituiutaba – MG)
goncalves@ufu.br

Rejane Maria Ghisolfi Silva

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Erechim - RS)
proferejane@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como propósito analisar os dizeres de um grupo de formadores de professores de química, da educação básica, sobre os conhecimentos e ações formativas envolvidas nos estágios curriculares, buscando indícios que configurem seus saberes sobre o ensinar a ensinar. A pesquisa é qualitativa e a construção de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com os formadores. Os resultados indicam que os saberes docentes mobilizados na ação supervisiva estão alicerçados nos conhecimentos teóricos, vivenciais, pedagógicos e disciplinares; nas vivências de práticas pedagógicas dialógicas de múltiplos saberes em interação com a universidade, na perspectiva de inovar as aulas de Química.

Palavras chave: estágios supervisionados, formadores de professores, Química

Abstract

The present work has the objective of analyzing the words of a group of trainers of chemistry teachers, of basic education, about the knowledge and formative actions involved in the curricular stages, seeking indications that configure their knowledge about teaching to teach. The research is qualitative and the construction of data was done from semi-structured interviews with the trainers. The results indicate that the knowledge teachers are mobilized in the supervisory action are based on theoretical knowledge, experiential, pedagogical and disciplinary; In the experiences of dialogical pedagogical practices of multiple knowledge in interaction with a university, with the perspective of innovating as Chemistry classes.

Key words: pre-service teaching practices, initial teacher education, Chemistry

Introdução

Nos cursos de formação de professores, o estágio curricular supervisionado tem sido concebido e desenvolvido numa perspectiva que se afasta da tradicional dicotomia entre teoria e prática. Todavia, ainda tem se mostrado insuficiente na corporização de uma teoria prática (HANDAL; LAUVAS, 1987), que pode ser descrita como uma matriz de saberes constituídos na experiência profissional, na formação acadêmica e no feedback formativo com os pares e, nos valores pessoais. Desse modo, a teoria prática, nos estágios supervisionados, integra e recria os múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, engendrado nas interações entre professor da universidade, professor da escola e aluno-professor, nos saberes mobilizados no ato de ensinar e no contexto educativo. São esses múltiplos saberes que apoiam, orientam e influenciam as ações formativas docentes, particularmente, nos processos supervisivos. Destarte, é reconhecida a relevância dos saberes docentes sendo objeto de análise em investigações (GARCIA, 1992, SHULMAN, 1986, 1987, 2005, SCHÖN 1983, 1987, 2000, NÓVOA, 1992), bem como tem motivado o desenvolvimento de estudos "que buscam a compreensão dos conhecimentos que o professor possui com base no pensamento e nas competências que os docentes mobilizam ao ensinar" (SHULMAN, 1986, p.9).

Nesse contexto, a valorização da componente prática de ensino como espaço de construção de saberes pressupõe a presença de profissionais qualificados tanto na universidade como nas escolas de forma a possibilitar ao aluno-professor uma experiência formativa distinta. Assim, reafirma-se que os orientadores de estágio desempenham um papel fulcral pela forte influência na formação do futuro professor. Com efeito, o conhecimento dos saberes docentes dos orientadores permite compreender melhor a sua prática de formação, pois seus pensamentos, intencionalidades e concepções são elementos implícitos às práticas e que concorrem com as lógicas e racionalidades expressas na orientação supervisiva. Nesse contexto, o problema que se investigou, neste estudo, tem como foco a seguinte questão: quais saberes docentes estão subjacentes a prática supervisiva dos professores orientadores da educação básica? Para isso, o objetivo delineado foi analisar os dizeres de um grupo de formadores de professores de química, da educação básica, sobre os conhecimentos e ações formativas envolvidas nos estágios curriculares, buscando indícios que configurem seus saberes sobre o ensinar a ensinar.

Parte-se do pressuposto que os saberes mobilizados na prática supervisiva derivam da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações sociais vividas nos diferentes *loci* de aprendizagens.

Saberes docentes

A produção de conhecimentos sobre os saberes docentes vem se desenvolvendo de forma exponencial constituindo-se em um amplo e rico campo de estudos. Tais estudos focalizam a natureza dos saberes dos professores (TARDIF; GAUTHIER, 1999; TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2012); tipologias relativas ao saber (GAUTHIER *et al*, 1998; MARTIN, 1993; PAQUAY, 1993; RAYMOND, 1993; SHULMAN, 1986); exploram crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas e representações (GAUTHIER *et al*, 1998; TOCHON, 2000; BORGES, 2001; TARDIF, 2012) e reconhecem o professor como sujeito de um saber e de um fazer que se constitui socialmente no contexto de uma história de vida e de carreira profissional.

O futuro professor, ao engajar-se no *practicum* (ZEICHNER, 1992), estará sob a orientação de profissionais experientes (professor orientador da escola e professor orientador da universidade) que constroem um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações frente a novas situações que se apresentam na prática de seus alunos. Assim, são mobilizados pelos formadores de professores nas ações formativas "um amálgama de diferentes saberes,

provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional" (TARDIF, 2012, p. 61). Esses saberes ao mesmo tempo que são explicitados na prática supervisiva, são produzidos nela também. Destaca-se os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os saberes pessoais, os quais estão relacionados às concepções/percepções que os formadores formulam a respeito de sua atividade profissional (TARDIF, 2012).

Metodologia

A abordagem de investigação adotada é do tipo qualitativa, utilizando-se, como fonte principal de dados, entrevistas semiestruturadas. Tal abordagem foi escolhida por permitir a explicitação das dimensões do vivido que influenciam nas decisões atuais e nas projeções de formas desejáveis de ação. Ademais, propicia a realização de orientações diferenciadas na abordagem do problema, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.

Desse modo, foram entrevistados cinco professores de Química da educação básica, de diferentes escolas públicas que colaboram na formação de professores com a universidade pública. Nas entrevistas, foram solicitadas informações sobre experiências vividas e "o que e como" desenvolvem suas ações no âmbito do estágio supervisionado. Tais depoimentos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. Cada entrevistado é designado por letras do alfabeto e números para assegurar o anonimato.

Os depoimentos produziram textos que constituíram o *corpus* da análise, utilizado para aprofundar a compreensão das informações, valendo-se da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A partir do *corpus* de análise organizou-se as informações em três categorias: - Saberes construídos nos processos formativos: da teoria à prática supervisiva; - Saberes das práticas de ensinar a ensinar; - Percepções das limitações na ação supervisiva.

Resultados

Saberes construídos nos processos formativos: da teoria à prática supervisiva

Nesta categoria assume relevo, no âmbito da investigação, os saberes da formação profissional, ou seja, aqueles que foram transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). Os supervisores ao se reportarem as suas experiências vividas na formação profissional, nomeadamente aos estágios, revelam as formas de organização e suas finalidades. É possível inferir que os estágios supervisionados foram organizados de diferentes formas, segundo as necessidades e disponibilidade da escola. Exemplo disso, pode-se citar a professora PS-3 que desenvolveu, paralelamente ao estágio, oficinas aos alunos da escola, com o objetivo de preparar para o vestibular.

“Eu fiz o estágio na Escola X com o professor orientador do estágio, e paralelamente ao estágio a gente desenvolvia oficinas aqui também na instituição” (PS-3).

O professor PS-4 realizou seu estágio de regência na própria Universidade:

“O estágio de regência foi realizado na própria faculdade, para os alunos da sala e o professor responsável fazendo as avaliações necessárias” (PS-4).

O estágio de regência, faz parte do *practicum*, experiência de campo que permite aos futuros

professores observar, documentar como os profissionais de ensino executam suas atividades e, ainda, elaborar e desenvolver situações de ensino. É o momento de pôr em prática a arte de ensinar (KENNEDY, 2006), ou seja, vivenciar as situações reais de ensino no contexto escolar. Assim, sem a experiência desse momento na formação é subtraído o componente crítico e investigativo dessa prática que tem como foco os processos formativos no contexto escolar (SCHULZ, 2005; ZEICHNER, 1996). Embora alguns formadores não tenham realizado o estágio na escola são unânimes no reconhecimento de que a vivência na escola é essencial para que o aluno em formação se identifique com o dia a dia do professor, construa sua forma de trabalho e o profissional que deseja ser, para que tome a decisão certa na escolha de sua profissão, e que não se torne um profissional frustrado.

“O Estágio é fundamental, porque é quando o estudante tem o contato com a realidade da escola” (PS-2).

“Quanto mais cedo o estagiário puder se inteirar da escola e ver a realidade do dia a dia do professor, melhor. Somente quem vive isso sabe como é sobreviver dentro dessa profissão” (PS-2).

Corrobora-se com o pensamento dos professores. Essa vivência é essencial para construção do ser professor, pois são as inúmeras referências com os "outros" docentes e as experiências vividas que possibilitam um repertório de saberes que serão mobilizados nas práticas.

No que se refere a concepção de estágio supervisionado, os orientadores parecem manter uma visão simplista que o estágio é aplicação teórica do que se aprendeu na universidade.

“Na universidade verificamos teorias e, quando você faz o estágio, você coloca em prática essas teorias” (PS-1).

Na concepção de alguns professores, durante o período de realização do estágio supervisionado o aluno tem a oportunidade de colocar em prática as teorias vistas na universidade. Para além da visão tecnicista e instrumental, Tardif (2012) expõe a problemática dos estágios quando afirma que nos cursos de formação de professores diversas teorias didáticas e pedagógicas são ensinadas; entretanto, a maioria foram concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino, muito menos com a realidade cotidiana do professor.

“Tem questões que a gente vê na Universidade e não aplica na escola, mas também tem questões que a gente aplica na escola e não vê na universidade” (PS-1).

Para alguns dos professores, na universidade foram apresentados conceitos e teorias nas disciplinas específicas e pedagógicas que não se aplicam na realidade da escola. Da mesma forma, na escola existem situações que não se encontra respostas nas teorias aprendidas no curso.

Saberes das práticas de ensinar a ensinar

Nas falas dos professores explicitam-se que os saberes disciplinares específicos na formação docente não são suficientes para a atuação do professor, pois segundo os professores é necessário mobilizar conhecimentos didático-pedagógico que podem contribuir para as aprendizagens dos alunos.

“Porque você conhece o aluno, passa a entender o raciocínio dele, às vezes é um processo lento... percebe que precisa tentar outros caminhos para tirar a dúvida dele” (PS-2).

“Eu sempre falo para o estagiário tentar um caminho diferente, mostrar alguma coisa que está ligado a vida do aluno ou usar um exemplo do dia a dia. Falar sobre um acontecimento que está ligado ao conteúdo que é trabalhado... eu acho que é importante ter esse cuidado e sair da forma tradicional” (PS-5).

Desse modo, corrobora-se com Tardif (2012) que os saberes docentes não se restringem a mera transmissão de conhecimentos, porém provém de fontes diversas. Os formadores reconhecem que o papel do supervisor é problematizar e encaminhar soluções para questões do cotidiano escolar. Assim, o supervisor atua como facilitador nas aprendizagens sobre o ensinar.

“A minha função como supervisora é passar contribuições para os futuros professores, as positivas e também as negativas, para que eles não repitam os mesmos erros” (PS-1).

A ação supervisiva favorece a reflexão sobre as ações inferindo na construção do ser professor do próprio formador valendo-se da análise crítica, selecionando o que consideram adequados e propondo novos modos, adaptando-os as suas realidades (Pimenta; Lima, 2009).

Nesse processo formativo para a construção de saberes a intervenção do supervisor é fundamental para reorientar e reelaborar as situações de ensino.

“No momento da aula eu não falo nada, eu posso falar depois, eu não vou corrigi-lo. Ai depois eu falo, aconteceu um engano, vamos fazer novamente? Mas, não na hora que ele está regendo” (PS-3).

Assim, o estagiário pode aprender muito com o professor supervisor, com seus comentários e com a observação de suas condutas com os alunos, sua postura, seu modo de agir e de expressar durante as aulas, a forma como organiza seu trabalho, as decisões que toma e como isso reflete ou não sobre suas ações.

Os professores supervisores da escola, quando recebem estagiários, esperam que as atividades possam trazer algo novo na abordagem dos conteúdos.

“A faculdade tem tanta disciplina de metodologia, instrumentação... não teria sentido fazer algo tradicional” (PS-5).

“Não vejo sentido em abrir espaço nas minhas aulas se é para eles fazerem igual, ficar na mesmice. Acho que eles têm muito mais capacidade de trazer inovação, melhoria, qualidade” (PS-5).

Nesse sentido, Benites (2012, p. 145) afirma que o estágio para os professores da escola é “um espaço de troca, mas também o veem como uma oportunidade de estarem próximos da universidade ou mesmo dos estagiários que constantemente trazem exemplos de atividades diferenciadas para a prática docente”.

Durante o decorrer das atividades pertinentes ao estágio supervisionado, normalmente, o professor orienta sobre quais conteúdos e como serão abordados.

“Quanto ao conteúdo, eles normalmente perguntam quantas aulas, o que eu vou dar; aí eu falo: ‘a sequência é essa, essa e essa, qual você prefere?’ (PS-5).

E, também, o professor orientador da universidade contribui no processo de construção de aulas.

“Ela mandava os planos e o orientador dava sugestões, mas quando ela me enviava a gente discutia...Ela colocava observações, perguntava o que eu achava” (PS-1).

O planejamento e discussão sobre a melhor maneira de trabalhar os conteúdos proposto são realizados não só nas escolas com o supervisor, mas, também, entre o estagiário e o supervisor da universidade.

Percepções das limitações na ação supervisiva

Os professores PS-4 e PS-5 manifestaram que alguns dos limitantes são o desinteresse com os conteúdos de estágio e os modos de observação de aulas.

“O que se pode sugerir é que os estagiários saibam do conteúdo que será trabalhado no período em que eles estiverem fazendo o estágio” (PS-4)

“Acho que não adianta ele observar as minhas aulas se ele vai dar aula de outro conteúdo. Ele pode até observar o meu modo de dar aula para fazer diferente de mim, mas ele não vai dar a mesma aula que eu dei. Eu acho que são horas demais de observação. Podia virar um momento de mais interação com o aluno e o professor” (PS-5).

Pode-se inferir que a concepção da professora de observação é estática. Não entende a mesma como processo investigativo. Por isso talvez que para ela não é necessário observar tantas horas.

Uma das manifestações docente deixa claro como a formadora percebe o papel da supervisora da universidade.

“A inspetora de alunos chegou em minha sala, pediu licença e me chamou na porta, dizendo que as meninas gostariam de fazer estágio comigo... e eu nem sabia o nome delas. Não sabia de nada, não sabia como ia ser o estágio, se era só de observação ou regência. Mas, no final, deu tudo certo [...] O professor orientador precisa conversar com a gente, conhecer mais a rotina da escola. Porque às vezes o estagiário chega na universidade, e diz que o professor não faz isso ou não faz aquilo e a gente fica sendo o pior professor da escola. Mas não entende porque acontece aquilo” (PS-1)

A ideia de supervisão como modalidade de inspeção e fiscalização parece que ainda persiste, pois, a professora ao mesmo tempo em que expõe a problemática da necessidade do professor orientador fazer o contato com a escola antes do envio do estagiário revela uma concepção limitante da ação supervisiva.

Conclusões

Os resultados indiciam que os saberes docentes mobilizados na ação supervisiva adquirem significação quando estão relacionados ao planejamento e acompanhamento de aulas ministradas pelos estagiários. Tais saberes estão alicerçados nos conhecimentos teóricos, vivenciais, pedagógicos e disciplinares.

Os formadores enfatizam a importância da presença da universidade nas mediações que envolvem a inserção do estagiário na escola, no planejamento de aulas e atividades realizadas por eles, trazendo inovações para suas aulas. Prezam também as iniciativas dos estagiários em relação às propostas inovadoras beneficiando os alunos na compreensão de conteúdos trabalhados. Todavia, não ficou explícito na fala dos supervisores saberes relacionados as ações de pesquisa como princípio educativo e formativo e reflexões sobre as práticas como algumas das formas de consolidar saberes emergentes nesse processo formativo e de potencializar a renovação e melhoria das práticas.

Constata-se que para alguns professores a concepção de orientação ainda é de fiscalização. Parece não haver uma preocupação com os saberes técnico-experimentais, por exemplo, a utilização de tecnologias da informação e comunicação nos processos ensino e aprendizagem. Os resultados sugerem, ainda, a necessidade de produção de saberes no coletivo, formador da universidade, formador da escola e o futuro professor, pois parece haver um diálogo com uma ação distanciada.

Há uma expectativa do professor da escola em relação ao futuro professor e a ação do supervisor da universidade no sentido de uma via de mão única, e entende-se que a ação coletiva deve se concretizar e consolidar como mais uma forma de socialização de experiências. Desse modo, é

necessário viabilizar espaços e tempos no contexto escolar e universitário para viabilizar o trabalho coletivo de produção e socialização de saberes docentes.

Referências

- BENITES, L. C. O professor-colaborador no estágio supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro. 2012
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora. 1994.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, 74, Ano XXII, 2001, p. 11-26.
- GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F., MALO, A., Y SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ. 1998
- HANDAL, G.; LAUVAS, P. Promoting reflective teaching: Supervision in actions. Milton Keynes, UK: **The Society for Research into Higher Education/Open University Press**. 1987
- KENNEDY, J. **A study of Learning Environment in the Extended Practicum of a Pre-Service Teacher Education Course at a Catholic University**. School of Graduate study. (Unpublished Dissertation. Australian Catholic University). 2006, Disponível em: <http://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=theses>. Acesso em: 20 de janeiro 2017.
- MARTIN, D. Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. **Cahiers de la Recherche en Éducation**, Quebec: Sherbrooke, v. 1, n. 2, 1993, p. 253-286.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.
- PAQUAY, L. L’autoévaluation au coeur de la formation initiale d’enseignants professionnels: espoirs, écueils, perspectives. In C. Fabre-Cols & E. Triquet (éds), **Recherche(s) et formation des enseignants**. Grenoble : IUFM de l’Académie de Grenoble. 1999, p. 143-164.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez. 2009.
- RAYMOND, D. Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. **Revue des Sciences de l’Éducation**, v. 19, n. 4, 1993, p. 187-200.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. [S.I]: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**; Donald Schön’s presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. Disponível em: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>, Acesso em: 20 de janeiro 2017.

SCHULZ, R. The practicum: More than practice. **Canadian Journal of Education**, v. 28, n. 1/2, 2005, p. 147-169.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado Granada-España**, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 20 de janeiro 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987, p. 1-22.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2012.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (orgs.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval. 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Vozes. 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 4, 1991, p. 215-234.

TOCHON, F. Recherche sur la pensée des enseignants : um paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie**, 133, octobre-novembre-décembre, 2000, p. 129-157.

ZEICHNER, K. Educating teachers for cultural diversity. In: K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gomez, (Eds.), **Currents of Reform in Preservice Teacher Education**, 1996, p. 133-175. N.Y.: Teachers College Press.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A., Nóvoa. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992, p. 115-138.