

Parceria universidade e escola: potencialidades dos projetos escolares colaborativos na formação de professores

Partnership university and school: formative potentialities of collaborative projects in teacher training

Aline de Paula Nunes¹

Mirian do Amaral Jonis Silva²

¹ Instituto Federal do Espírito Santo/ Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, alinepaulanunes@hotmail.com

^{2 3} Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação, mirianjonis67@gmail.com

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento que focaliza os saberes produzidos no âmbito de projetos escolares colaborativos, desenvolvidos numa escola estadual de ensino médio, em Vitória-ES, envolvendo alunos do Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Espírito Santo e a pesquisadora, que atua como professora de Biologia nessa escola. Investiga-se as potencialidades formativas desses projetos, na perspectiva dos próprios licenciandos. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de produção dos dados um questionário semiestruturado e o registro das reuniões de planejamento de atividades do Estágio. As respostas foram categorizadas e analisadas com base nas contribuições de Nóvoa (2009), que dizem respeito à formação de dentro da profissão, na perspectiva do conhecimento pessoal e profissional. Os dados obtidos permitiram inferir que as práticas colaborativas no Estágio Supervisionado contribuem para a consolidação e a socialização de saberes aplicáveis tanto à formação inicial como continuada de professores.

Palavras chave: saberes docentes, formação de professores, projetos escolares.

Abstract

The work is part of a Masters research in progress that focuses on knowledge produced within the framework of collaborative projects, developed in a public school for high school, in Vitória-ES, involving supervised internship students at the Federal University of Espírito Santo and the researcher, as a biology teacher in this school. Investigates the formative potential of these projects in anticipation of the own students/interns. The research is of a qualitative nature, having as tools of production of a semi-structured questionnaire data and

the record of the activities of the planning meetings. Responses were categorized and analyzed on the basis of the contributions of Nóvoa (2009), which relate to the formation within the profession, in terms of personal and professional knowledge. The data obtained allowed to infer that the collaborative practices in the supervised internship will contribute to the consolidation and the socialization of knowledge applicable to both initial training as teachers continued formation.

Key words: knowing teachers, teacher training, school projects.

Introdução

Não é recente entre os pesquisadores e teóricos da educação a defesa de uma concepção de formação de professores construída de dentro da própria profissão docente. Sabemos que a formação docente é contínua e não se limita a um curso de graduação, pós-graduação ou mesmo às diversas propostas de formação continuada. Assim, a reflexão sobre a experiência e a prática docente exerce um papel fundamental, proporcionando novos significados para a formação profissional de um educador. A prática profissional docente, segundo Nóvoa (2009), é insubstituível para a construção dos saberes inerentes à profissão. As diversas mudanças no âmbito social, cultural e econômico ao longo dos tempos contribuíram para o repensar da formação de professores, tendo em vista torná-la mais efetiva, de modo a resgatar ou construir uma profissionalidade docente, constituída no interior da personalidade do professor, a partir do exercício da reflexão na ação pedagógica. Estes princípios se ancoram nas contribuições teóricas de Zeichner (1993; 1998; 2000; 2002) e Nóvoa (1992; 2009; 2011).

Segundo Roldão (2005), a profissionalidade é definida como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas. Assim, a profissionalidade docente se consolida a partir do momento em que se compreende que a ação de ensinar requer experiências e conhecimentos específicos no campo da educação. Dessa forma, podemos afirmar que ensinar não resulta apenas do domínio de um determinado conteúdo a ser exposto. Exige-se a interpretação e muitas vezes a reinterpretação do conteúdo ensinado. Mais que isso, a profissionalidade constitui-se a partir de muitos outros elementos identitários que caracterizam a prática profissional de cada professor.

Fundamentação teórica

Segundo Lüdke (2012), a legislação prevê pelo menos 300 horas para a realização do Estágio Supervisionado e sua realização é distribuída, em geral, ao longo do curso, a partir do 3º ou do 4º período, de acordo com a configuração curricular de cada instituição.

No curso de Ciências Biológicas da UFES o Estágio Supervisionado se estrutura em duas disciplinas que perfazem uma carga horária total de 420 horas. O Estágio Supervisionado I volta-se para práticas no ensino fundamental e o Estágio Supervisionado II no ensino médio, sendo ambas desenvolvidas em escolas das redes públicas de ensino, mediante convênios celebrados entre as instituições parceiras. O Estágio Supervisionado preconiza a inserção dos

estudantes em diferentes modalidades de ensino, além de estimular o envolvimento dos professores em formação em projetos escolares realizados de forma colaborativa com os professores supervisores, que exercem, junto com os professores responsáveis pelas disciplinas, um importante papel como co-formadores.

O Estágio Supervisionado situa-se em um campo de convergências que aglutina muitas das aproximações que consideramos desejáveis na formação de professores, tais como: a articulação teoria-prática, a parceria universidade-escola, o diálogo entre a pesquisa e a prática pedagógica e por fim, mas não por último, o diálogo entre a formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, percebemos no decorrer deste trabalho que as relações que se estabeleciam no transcorrer dos projetos escolares desenvolvidos configuravam um interessante objeto de investigação.

Considerando a complexidade e a riqueza do cenário observado, optamos por focalizar neste texto a primeira etapa de uma pesquisa de mestrado que pretende analisar as contribuições advindas da experiência de produção colaborativa de projetos escolares para a formação inicial e continuada de professores de biologia.

Segundo Parrilla (1996, apud ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e DE HARO, 1999), grupos colaborativos são aqueles em que todos os envolvidos partilham o processo de tomada de decisões e são responsáveis pelo conteúdo e qualidade do que é produzido coletivamente, tendo em vista as suas possibilidades e interesses.

Costa (2005 apud DAMIANI, 2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos cooperação e colaboração se diferenciam porque o verbo cooperar provém da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor:

na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 215)

Vygotsky (1989) é um dos referenciais teóricos que vem respaldando um grande número de estudos voltados para as práticas colaborativas na escola. Na perspectiva vygotskyana, as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, proporcionam enormes benefícios, que não estão acessíveis em ambientes de aprendizagem individualizada, uma vez que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos intrapsicológicos (de pensamento) são mediados pelos processos interpsicológicos, ou seja, pela relação com outras pessoas (DAMIANI, 2008).

Os professores das escolas brasileiras, como comenta Martins (2002), estão, na maior parte do tempo, dispersos. Não se pode ignorar a ocorrência de momentos de socialização e organização do trabalho pedagógico, como nos encontros nas salas de professores, nos

conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de planejamento coletivo.

Esses momentos, entretanto, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos (MARTINS, 2002, p.233).

Machado e Queiroz (2012) chamam a atenção para a polissemia em torno da cultura de projetos nas escolas, sem o devido embasamento teórico-metodológico. Para as autoras a cultura de projetos muitas vezes é associada erroneamente a uma total ausência de referenciais teóricos, sendo considerada somente como uma prática escolar realizada em ocasiões festivas ou comemorativas.

Prado (2003 *apud* Machado e Queiroz, 2012)) chama a atenção para a essa questão, trazendo à tona a seguinte pergunta:

Mas que projeto? O projeto político-pedagógico da escola? O projeto de sala de aula? O projeto do professor? O projeto dos alunos? O projeto de informática? O projeto da TV Escola? O projeto da biblioteca? Essa diversidade de projetos que circula frequentemente no âmbito do sistema de ensino, muitas vezes, deixa o professor preocupado para saber como situar a sua prática pedagógica (p. 96)

Tendo em vista que todo projeto precisa estar atrelado aos objetivos definidos pelo coletivo dos envolvidos, os projetos escolares aproximam a escola do aluno, produzindo processos de construção de conhecimento significativo, ao mesmo tempo em que se constituem em momentos de pesquisa e formação para os licenciandos e professores da escola.

Segundo Hernandez (1998 *apud* Machado e Queiroz, 2012),

os projetos não podem ser considerados como modelos pedagógicos prontos e acabados, ou como metodologia didática para o cumprimento do currículo, separados de sua dimensão política. Isso implica em que os projetos sejam planejados visando a atuar sobre as relações sociais, passando o projeto em ação a ser um ato político. (p. 96)

Para efeito de análise neste trabalho consideramos o projeto escolar: *BioChef: Integrando Comunidade Escolar e Conhecimento Científico*, cujas etapas metodológicas estão descritas mais adiante. No decorrer do projeto, procuramos observar indícios que pudessem evidenciar uma maior percepção por parte dos professores em formação dos saberes profissionais construídos por meio das experiências partilhadas pelo grupo. Para tanto, tomamos como referência as cinco disposições que Nóvoa (2009), que são descritas como fundamentais no exercício profissional de um bom professor.

A primeira disposição de Nóvoa (2009), referente ao **conhecimento**, diz respeito ao trabalho do professor na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, ao raciocínio e à sistematização de novos conhecimentos.

A segunda disposição refere-se à **cultura profissional** na qual os professores mais experientes têm um papel central na formação dos mais jovens. Nessa perspectiva, Zeichner (1998),

afirma que a formação continuada deve permitir que os professores sejam pensadores autônomos e práticos reflexivos. Assim, esses educadores, estarão comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes.

O *tato pedagógico*, terceira disposição de Nóvoa (2009), destaca a capacidade de um bom professor de estabelecer uma comunicação amigável com os seus alunos.

Ao abordar a quarta disposição, *o trabalho em equipe*, Nóvoa (2009) enfatiza que quando a formação é organizada de forma individualizada em torno dos professores, ela pode ser útil para aquisição de conhecimentos e técnicas, porém favorece o isolamento. Práticas de formação coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. O autor reitera que o objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos colaborativos nas escolas.

Ao referir-se à disposição ao *compromisso social*, Nóvoa (2009) afirma que o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. A partir dessa assertiva, entende-se que o bom professor é aquele que equilibra o conhecimento com o modo de ensinar, tornando o saber científico algo de fácil acesso e compreensão para os discentes.

Metodologia

O Projeto Escolar denominado *BioChef* foi realizado em uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Vitória-ES, no 1º semestre de 2016. A ideia do projeto emergiu de conversas informais entre a professora/pesquisadora¹ que ministra a disciplina de Biologia na escola, os professores em formação² e os alunos da escola sobre um programa de televisão que promove uma competição gastronômica de grande repercussão nacional. Em virtude do grande interesse dos alunos pelo programa, a professora, juntamente com os professores em formação perceberam a oportunidade de abordar a temática “Alimento e Tecnologia” através de atividades que simulassem a dinâmica do programa de televisão. Desde a concepção dos objetivos do projeto, o trabalho teve um forte caráter colaborativo. Definido o tema, “Alimentação e Tecnologia” na Abordagem CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), passou-se à proposição das atividades práticas nos laboratórios de ciências e informática, na biblioteca e também na cozinha e no refeitório da escola, já que o projeto envolveria uma etapa de produção de pães, que eram degustados por um júri simulado.

O projeto oportunizou a abordagem de diversos conteúdos da disciplina de biologia, além de noções de empreendedorismo. Os alunos desenvolveram materiais audiovisuais sobre os conteúdos trabalhados no projeto, revelando todo o seu protagonismo, motivação e

¹ Professora regente da disciplina de Biologia, e pesquisadora. A professora é supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e recebe desde o ano de 2008, uma média de dez alunos da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UFES.

² Alunos da Disciplina do Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo.

criatividade. Um questionário semiestruturado foi desenvolvido pela professora pesquisadora e aplicado por meio digital (e-mail) aos cinco professores em formação que compunham o grupo acompanhado pela professora.

A investigação seguiu as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Os sujeitos da pesquisa eram maiores de idade e aderiram ao grupo de investigados voluntariamente, tendo sua identidade preservada. Nesse texto, por questões éticas, os professores em formação são identificados pelos seguintes nomes fictícios: Alice, Bruna, João, Rafaela e Gabriela.

As disposições de Nóvoa (2009) foram consideradas como possíveis indícios de profissionalidade docente, pois envolvem um repertório de saberes profissionais cujo desenvolvimento pode ser estimulado pelas práticas colaborativas na formação. Assim sendo, buscou-se na análise dos questionários a ocorrência de palavras-chave tais como: “conhecimento”, trabalho em equipe, “comunicação” e “relação professor-aluno”, que, entendidas no seu contexto, remetem às disposições para ser um bom professor apontadas por Nóvoa (2009) e possibilitam a identificação das percepções dos professores em formação sobre o desenvolvimento de saberes profissionais propiciados pelas práticas colaborativas em projetos escolares.

Resultados e Discussão

Ao analisar as respostas dos professores em formação ao questionário aplicado, verificamos a ideia recorrente de que para ser um bom professor é imprescindível o domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos e saber relacionar aspectos teóricos e práticos. Nos trechos abaixo, temos algumas falas que retratam essa ideia, que parece estar de acordo com a disposição ao conhecimento apontada por Nóvoa (2009) como característica de um bom professor.

Um bom professor sempre estuda. Está atualizado com as mudanças dos conteúdos. Ele lê muito. Domina o assunto que ministra em sala de aula. (Rafaela)

Nessa experiência vivida, aprendi muito ao ver uma prática do dia a dia, a cozinha, ser experimentada na escola unindo muitos conhecimentos de uma forma dinâmica, didática e interessante; unindo e não dissociando a teoria da prática. (Gabriela)

A disposição à cultura profissional aparece nas respostas dos licenciandos relacionada à necessidade da formação continuada na trajetória profissional dos docentes. Alguns dos trechos elucidativos dessa ideia foram:

Um bom professor deve ter a iniciativa de sempre estar se “reciclando”. A formação continuada pode vir a partir de uma pós-graduação, mestrado ou cursos que a própria secretaria de educação fornece. Tudo isso ajuda na trajetória profissional. (João)

Durante minha formação inicial em especial no Projeto *Biochef* eu percebi que um bom professor é aquele que não se acomoda, aquele que busca ideias novas para melhorar sua didática assim como seu relacionamento com seus alunos e estagiários. (Alice)

Na maioria das respostas, observou-se um destaque para a importância da boa comunicação estabelecida entre o professor e aluno. Essa ideia aproxima-se da disposição ao tato pedagógico, indispensável à prática profissional docente.

Quando o professor respeita a opinião de seus alunos, ele proporciona motivação. E a motivação desencadeia o processo de ensino-aprendizagem. Desperta o interesse do aluno por aprender a disciplina. (Rafaela)

Um professor deve ter empatia com seus alunos e colocá-los em primeiro lugar, pois é por eles que trabalhamos. (Bruna)

A disposição para o trabalho em equipe, apareceu em vários trechos das respostas dos professores em formação. Essa recorrência em relação a este aspecto já era esperada, tratando-se de uma experiência colaborativa muito marcante. Para Nóvoa (2011), é necessário se trabalhar com a individualidade, mesmo quando se trabalha em grupos. Assim, a docência é reconhecida como uma profissão de interação humana, não bastando o acúmulo de conhecimentos, mas sendo sensíveis e discernindo e percebendo cada um de seus alunos. Desse modo, sendo o professor também um indivíduo único, com uma história composta de experiências pessoais, não há de se separar a formação profissional do desenvolvimento pessoal.

Ao analisar as respostas dos professores em formação, a disposição ao trabalho em equipe enalteceu dois aspectos: a relação professor-professor e a relação professor-aluno:

O Projeto *Biochef* trouxe aos alunos a perspectiva da coletividade, a prática manual, de pesquisa e audiovisual; Vi neles o interesse em executar o projeto completamente alegres e engajados. Todos, até os mais resistentes, se dedicaram a cumprir suas funções. (Gabriela)

Com o projeto *BioChef* proporcionamos uma atividade com professores de outras disciplinas, criando um ambiente de interação, interdisciplinar e contextualizado. (João)

Zeichner (1993) afirma que toda prática é portadora de teoria. Ele define que todo professor traz para sua prática as teorias que teve contato. Para Zeichner (2000) um professor que produz conhecimentos e saberes pedagógicos em seu ambiente de trabalho com seus alunos e com seus pares não precisa ser necessariamente um professor pesquisador, pois nem sempre existe interesse em sistematizar e manejar dados para produção de uma pesquisa. Zeichner, concorda que ainda assim o professor produz conhecimentos enquanto reflete sobre o seu trabalho. Ele reconhece que os docentes constroem a partir de suas práticas, uma vasta e rica bagagem de conhecimentos que necessitam ser considerados e refletidos de tal forma, que consigam compreender as esferas sociais e políticas da educação.

O último aspecto analisado nas respostas, referente ao compromisso social, apresentou como característica central a importância do conteúdo estudado para a vida dos estudantes. Observa-se nas respostas dos professores em formação, que o bom professor se importa com os seus alunos, indo além da mera instrução ou transmissão de conhecimento:

Primeiramente o amor pela profissão, pois ser educador vai além da sala de aula e do horário de serviço. Com isso, naturalmente vem a dedicação, o

entendimento de que projetos que vão além da sala de aula tem muito a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, tanto para conhecimentos teóricos quanto experiências gerais sobre práticas e trabalhos em grupo. (Gabriela)

O professor precisa se dedicar para fazer as coisas acontecerem, trazendo sempre o melhor para os alunos. (João)

Considerações finais

Após análise das respostas advindas da experiência colaborativas referentes ao projeto escolar *BioChef*, identificamos nas respostas dos professores em formação indícios do desenvolvimento das cinco disposições do bom professor de Nóvoa (2009). Assim, podemos refletir que o trabalho colaborativo no Estágio Supervisionado, fornece elementos para a melhoria do processo de formação inicial e continuada, sendo um facilitador ou até mesmo, um motivador para os estudantes de licenciatura, estimulando maior engajamento por parte do estagiário, que deixa de ser um mero observador para então intervir, junto com o profissional mais experiente, nas dinâmicas da sala de aula, concretizando-se, desse modo, a formação de dentro da profissão defendida por Nóvoa.

Para tanto, o trabalho do professor que recebe o estagiário em sua sala de aula para o Estágio Supervisionado deve ser realizado de forma a aproximar ao máximo o futuro professor da realidade do ambiente de ensino, exercendo de fato o seu papel como co-formador desses estudantes. Isso implica no estreitamento da parceria entre a universidade e a escola, reafirmando-se um modelo de formação docente que se estabeleça na interface e na interação entre esses dois espaços formativos. Embora reconhecendo a provisoriidade das análises nesta etapa preliminar da pesquisa, a percepção positiva dos professores em formação envolvidos no Projeto *BioChef* nos possibilita concluir que as práticas colaborativas no Estágio Supervisionado estimulam o protagonismo dos futuros professores, estimulando um maior engajamento nas dinâmicas escolares, sendo, portanto, potencialmente formativas na medida em que propiciam o desenvolvimento de diversos saberes profissionais.

Agradecimentos e apoios

As autoras agradecem a escola pela parceria firmada com a UFES com quem vem compartilhando a construção de saberes por meio das atividades do Estágio Supervisionado. Agradecemos também ao CNPq e à Fapes pelo apoio no desenvolvimento da investigação de mestrado.

Referências

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008.

LÜDKE, M. **O Estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes**: projeto de pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, 2012.

MACHADO, M.A.D., QUEIROZ, G.R.P.C. A cultura de projetos, construída via parceria Escola Universidade, contribuindo para a qualidade da formação inicial e continuada de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 12, n. 1, 2012.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____ ; **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____ ; **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 115-138, 1992.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. **Salto para o futuro/TV escola**, Brasília, Boletim 2003. Série Pedagogia de projetos e integração de mídias. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

ZEICHNER, K. M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: Zeichner, K. M. A formação reflexiva de professores: **ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____ ; **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) Cartografias do trabalho docente. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____ ; **Formação de Professor: contato direto com a realidade da escola**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, n.34, p.5-15, jul./ago.2000.

_____ ; Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.