

Parceria Universidade-Escola no Estágio Supervisionado: a construção de saberes docentes por meio de práticas colaborativas

University-School Partnership in the Supervised Internship: the knowledge construction by professors through collaborative practices

Aline de Paula Nunes

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
alinepaulanunes20@gmail.com

Mirian do Amaral Jonis Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
mirianjonis67@gmail.com

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que focaliza a produção de saberes docentes no âmbito do Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas da UFES, a partir das reflexões compartilhadas durante o desenvolvimento de um projeto escolar colaborativo, o *BioChef* desenvolvido em uma escola estadual de ensino médio, em Vitória-ES. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, analisada com base no método de análise de narrativas proposto por Schütze. Os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esse trabalho baseiam-se na concepção de formação de professores dentro da profissão, na perspectiva do conhecimento pessoal e profissional, levando-se em conta o papel da reflexão nesse processo formativo. A ideia da prática colaborativa na parceria universidade-escola se ancora na percepção do espaço escolar como um lócus privilegiado de produção de saberes docentes. As análises desenvolvidas contribuem para fomentar o debate acerca dos saberes docentes, tanto na formação inicial como continuada de professores.

Palavras chave: estágio supervisionado, saberes docentes, profissionalidade, práticas colaborativas.

Abstract

The work is part of a master's research that focuses on the production of teacher knowledge within the scope of the Supervised Biological Sciences Internship at UFES, based on shared reflections during the development of a collaborative school project, *BioChef* developed at a state high school, in Vitória-ES. The research is a qualitative, collaborative approach, analyzed based on the method of narrative analysis proposed by Schütze. The theoretical-methodological foundations that support this work are based on the conception of teacher training within the profession, from the perspective of personal and professional knowledge, taking into account the role of reflection in this formative process. The idea of collaborative

practice in the university-school partnership is anchored in the perception of school space as a privileged locus of production of teacher knowledge. The analyzes developed contribute to foment the debate about the teacher knowledge, both in the initial and continuous formation of teachers.

Key words: supervised internship, teaching skills, professionalism, collaborative practices.

Introdução

A defesa de uma concepção de formação de professores construída de dentro da própria profissão docente, não é recente entre os pesquisadores e teóricos da educação. A formação é contínua, não termina em um curso de graduação, ou mesmo em cursos de formação continuada, pois a educação é algo que não se pode mensurar, não se pode delimitar. Logo, nem a teoria desvinculada da prática e, muito menos, a prática por si só, servem como sustentáculo para a formação docente. A prática profissional docente, segundo Nóvoa (2009), é insubstituível para a construção dos saberes inerentes à profissão.

Segundo Barcelos e Villani (2006), a falta de projetos que fortaleçam os vínculos entre a Educação Superior nas instituições formadoras de professores e as instituições de Educação Básica, para que haja trocas entre a universidade e a escola, parece tornar a formação inicial muito teórica e pouco realista.

Os supervisores de estágio dificilmente conseguem ir além de refletir juntos com os estagiários a realidade e as ações por eles realizadas nas escolas, sob a luz dos referenciais teóricos. E, neste ambiente, raramente são provocadas mudanças nas crenças, valores e atitudes dos futuros professores em relação ao ensino perante as novas demandas científicas, políticas e socioculturais (BARCELOS e VILLANI, 2006, p. 74).

Para que o trabalho do estágio supervisionado ocorra com eficiência é imprescindível à sintonia entre os três pilares em que ancoram o seu desenvolvimento: o aluno estagiário, seu supervisor na universidade e o professor que o recebe em sua escola.

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de formação inicial de professores devem implementar em seus currículos: a ampliação da carga horária; realizar relações dialógicas entre teoria e prática; praticar atividades de aprendizagem a partir de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade; desenvolver a interdisciplinaridade curricular e utilizar às Tecnologias de Informação e Comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes. Dessa forma, este trabalho propõe uma atuação efetiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo reflexões críticas entre os professores em formação inicial ¹(PFI) e os professores em formação continuada sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação. A Figura 1

¹ Alunas do curso de Ciências Biológicas da UFES do Campus de Goiabeiras matriculadas na disciplina do Estágio Supervisionado II. Justifico o uso da denominação “professoras em formação inicial” para me referir às “estagiárias”, com base numa concepção de formação inicial que proporciona aos futuros professores a imersão no exercício da profissão e na construção da identidade profissional docente. Com isso, reafirmo o meu compromisso em contribuir para o aumento da motivação e do entusiasmo desses futuros professores em relação ao ambiente escolar, despertando um sentimento de pertencimento e crescente grau de autonomia no trabalho desenvolvido na escola.

esquematisa as inter-relações evidenciadas à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo.



Figura 1. Esquema das inter-relações propostas neste trabalho.

Estando o Estágio Supervisionado no cerne das ações formativas que se estabelecem na parceria entre universidade e escola, ele passa a ser um espaço privilegiado para a construção e desenvolvimento de saberes profissionais docentes, numa perspectiva colaborativa, que integra os diferentes atores desse processo formativo e investigativo, cujas memórias vão ganhando materialidade por meio das narrativas, vistas não só como instrumentos de registro, mas, sobretudo, como processo reflexivo.

Fundamentação teórica

O Estágio Supervisionado das Licenciaturas caracteriza-se pela interação entre professores do ensino básico em exercício e aqueles em formação juntamente com o docente de uma IES (Instituição de Ensino Superior). Logo, é reconhecida a importância para a formação inicial do licenciando sua presença nas escolas públicas de ensino básico, pois é neste ambiente que o mesmo exerce atividades pedagógicas, buscando a integração entre teoria e prática e a aproximação entre universidades e escolas. A partir dessa experiência, eles não irão apenas observar o lócus do futuro trabalho, mas vivenciá-lo, problematizá-lo e agir sob a orientação de profissionais qualificados criando oportunidades de inovação e de renovação da prática pedagógica.

Segundo Brasil (2002), o Conselho Nacional de Educação em uma resolução CNE/CP tornou-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei que era de 300 horas, mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas para a disciplina de Estágio Supervisionado. Com isso, ampliou-se o leque de possibilidades, aumentando o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso.

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 estagiários 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.

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).

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 estabeleceram no transcorrer do projeto escolar desenvolvido configuravam um interessante objeto de investigação.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos como caminho metodológico a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa. Ela acontece a partir da implementação de uma intervenção pedagógica caracterizada como um projeto escolar colaborativo.

Conforme define Galvão (2005), as pesquisas que consideram as narrativas dos licenciandos/professores permitem construir um quadro de análise a partir do pensamento experiencial do professor, do significado que dá às suas experiências, da avaliação de processos e modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações investigadas. A autora cita alguns exemplos de temáticas que podem ser investigadas por meio das narrativas: concepções; modos de praticar a profissão; conhecimento didático; significado de aprendizagens de formação e elaboração do conteúdo científico.

O projeto *BioChef* 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 criatividade. Um questionário semiestruturado foi desenvolvido pela professora pesquisadora e aplicado por meio digital (e-mail) as cinco PFI que compunham o grupo acompanhado pela professora.

A investigação seguiu as recomendações do Comitê 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, as PFI são mencionadas por nomes fictícios.

Produção de dados e Resultados

A pesquisa foi dividida em quatro etapas: planejamento do projeto escolar; execução do projeto; avaliação do projeto e a produção, categorização e análise dos dados, a partir de narrativas escritas pelas PFI.

A produção dos dados ocorreu a partir de narrativas escritas desenvolvidas com base na

seguinte proposição: “Conte-me como foi sua experiência, ao estar inserida numa formação inicial de professores, sobre a experiência vivenciada no projeto *BioChef*, lembrando episódios que marcaram a sua participação em todas as etapas desenvolvidas nesta atividade escolar. Expresse seus sentimentos, questionamentos, surpresas, decepções, dificuldades, encantamentos e aprendizados, destacando as possíveis contribuições desta experiência para a sua formação docente”.

Em relação ao método de análise de entrevistas narrativas, fizemos uma adaptação de Schütze (1997 apud JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p.106).

Segundo Schütze (1997), para analisar as narrativas é recomendável individualizar os trechos das falas gradativamente. Operando com condensação de sentido e generalização, divide-se inicialmente o conteúdo em três partes. Na primeira fica a transcrição integral, na segunda as ideias centrais e na terceira apenas as palavras-chave. Na etapa seguinte, desenvolve-se a categorização, primeiramente para cada uma das narrativas, que posteriormente são ordenadas em um sistema coerente para os relatos utilizados na pesquisa, sejam interpretados em seu conjunto, de forma sintética. O último passo é comparar e estabelecer semelhanças existentes entre as trajetórias individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. Neste trabalho, iremos trazer o estudo referente ao conteúdo não indexado analisado nas narrativas das PFI.

Conteúdo indexado	Conteúdo não indexado	
Categoria	Categoria	Subcategorias
Acontecimentos relacionados ao estágio e ao projeto escolar <i>BioChef</i>	Percepções sobre a experiência do estágio e sobre a formação profissional docente (PIMENTA E LIMA, 2006)	Imitação de modelos
		Prática reflexiva (relação teoria-prática)

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Schütze (1997)

O conteúdo não indexado das narrativas: as percepções sobre a experiência do estágio e a formação profissional docente

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’. Nesse sentido, a profissão docente também requer um aprendizado prático, sendo o estágio supervisionado quase sempre visto como a “parte prática” do curso de licenciatura, em oposição às demais disciplinas consideradas teóricas. Essa visão dicotômica contraria a desejável indissociabilidade entre teoria e prática, esperada na formação docente.

A formação inicial consiste em vivenciar e experimentar o aprendizado da teoria e da prática como dimensões indissociáveis do processo formativo. Tardif (2002, p.288) afirma que a formação inicial visa habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’.

Nas narrativas das PFI, encontramos indícios de uma concepção de estágio que valoriza a imitação de modelos, não como a reprodução acrítica de práticas pedagógicas “copiadas”, questionada por Pimenta e Lima (2006, p. 07), mas como uma relação inspiradora de aprendizado, como podemos observar nos seguintes trechos das narrativas:

Isso é uma coisa que quero levar comigo quando estiver exercendo a profissão, trazer o novo e não fazer só o que é cômodo ou mais prático para fazer. Prezar sempre pelo que dê prazer ao aluno de participar (SÁLVIA)

Suas experiências são lições que faço questão de guardar, para ser uma excelente profissional no futuro (JASMIM).

A “imitação de modelos” segundo Pimenta e Lima (2006) nem sempre possibilita ao futuro professor discernir criticamente as atitudes observadas, induzindo-o apenas tenta reproduzir os modelos em situações para as quais podem ou não ser adequados. As autoras reiteram que a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda muito presente na formação docente.

Os resultados do estudo demonstram que o estágio supervisionado também proporciona um espaço de vivência compartilhada para o processo de aprendizagem, mediante a aquisição da experiência por prática e ação social, favorecendo ao futuro professor a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados a partir da reflexão sobre a prática docente.

Sobre essa componente do processo formativo vejamos o que trazem alguns trechos das narrativas das PFI:

Percebe-se a importância da prática como componente curricular crucial dos cursos de licenciatura e também como uma oportunidade de refletir sobre o processo inicial de construção da minha identidade como professora (Margarida).

Foi um misto de emoções, como satisfação, ansiedade, felicidade, e até mesmo frustração em alguns momentos (Jasmim).

Segundo Sacristán, (1999), a prática é entendida como a atividade que gera uma ação transformadora de determinada realidade; funciona como uma atividade social historicamente condicionada, como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica é entendida como uma práxis que envolve o conhecimento e a ação com o objetivo de buscar uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Já quanto à ação pedagógica, Pimenta e Lima (2006) referem-se a uma atividade humana; ao fazer, implicando a consciência dos sujeitos para escolhas, supondo certo saber e conhecimento. Logo, ação pedagógica são as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades, orientadas e estruturadas, tendo essas, à finalidade da efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos.

Considerações finais

Podemos constatar que a implementação de projetos escolares colaborativos no Estágio Supervisionado, fornece elementos para a melhoria do processo de formação inicial, 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 (2009).

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 provisoriade das análises nesta etapa preliminar da pesquisa, a percepção positiva dos professores em formação envolvidos no Projeto *BioChef* nos possibilita presumir 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.

Referências

- BARCELOS, Nora Ney S; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274209>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11 n.2, p. 327-345, mai./ago. 2005.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.
- NÓVOA. A formação de professores do ensino secundário. **Revista de educação**, [S.I.] n. 350, 2009. p. 203-218.
- PIMENTA; LIMA, Maria, S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3, p.5-24, 2006.
- SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.