



DOSSIÊ

CENÁRIO INTEGRADOR: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

Thiago Santos GUIMARÃES

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Ilhéus, Bahia – Brasil

thsguimaraes@uesc.br

<https://orcid.org/0000-0003-0709-5439>

Elisa Prestes MASSENA

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Ilhéus, Bahia – Brasil

epmassena@uesc.br

<https://orcid.org/0000-0002-7670-0201>

RESUMO: Este estudo tem por objetivo identificar as possíveis contribuições formativas para licenciandas em Química que vivenciaram uma experiência de construção curricular em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado. Para a construção das informações, utilizamos as audiogravações e videogravações dos encontros de elaboração das propostas Cenários Integradores e as entrevistas realizadas com as quatro licenciandas que participaram da investigação. Essas informações foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva, e os resultados se apresentam a partir da categoria emergente: (a) As contribuições formativas a partir da vivência em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado em Química na construção de *Cenários Integradores*. Consideramos que o compartilhamento das práticas e a colaboração entre os sujeitos apresentam resultados satisfatórios para essas propostas e, ao mesmo tempo, para a formação desses sujeitos.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Colaboração. Ensino de química.

INTEGRATING SCENARIO: A COLLABORATIVE EXPERIENCE IN THE SUPERVISED INTERNSHIP AT THE UNIVERSITY-SCHOOL INTERFACE

ABSTRACT: This study aims to identify the possible formative contributions for undergraduates in Chemistry who have experienced a curriculum construction experience in a Community of Practice in the Supervised Internship. For the construction of the information, we used the audio recordings and video recordings of the meetings for the elaboration of the Integrating Scenarios proposals and the interviews carried out with the four undergraduate students who participated in the investigation. This information was analyzed in the light of Discursive Textual Analysis, and the results are presented from the emerging category: (a) The formative contributions from the experience in a Community of Practice in the Supervised Internship in Chemistry in the construction of Integrating Scenarios. We consider that the sharing of practices and collaboration between subjects present satisfactory results for these proposals and, at the same time, for the formation of these subjects.

Keywords: Teacher training. Curriculum. Collaboration. Chemistry teaching.

ESCENARIO INTEGRADOR: UNA EXPERIENCIA COLABORATIVA EN LA PASANTÍA SUPERVISADA EN LA INTERFAZ UNIVERSIDAD-ESCUELA

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo identificar las posibles contribuciones formativas para estudiantes de graduación en Química que han vivido una experiencia de construcción curricular en una Comunidad de Práctica en el Internado Supervisado. Para la construcción de la información se utilizaron las grabaciones de audio y video de los encuentros para la elaboración de las propuestas de Escenarios Integradores y las entrevistas realizadas a los cuatro estudiantes de pregrado que participaron de la investigación. Esta información fue analizada a la luz del Análisis Textual Discursivo, y los resultados se presentan a partir de la categoría emergente: (a) Los aportes formativos de la experiencia en una Comunidad de Práctica en la Práctica Supervisada de Química en la construcción de Escenarios Integradores. Consideramos que el intercambio de prácticas y la colaboración entre sujetos presenta resultados satisfactorios para estas propuestas y, al mismo tiempo, para la formación de estos sujetos.

Palabras-clave: Formación de profesores. Currículo. Colaboración. Enseñanza de la química.

INTRODUÇÃO

O estágio é visto como um fator crucial para a construção da identidade profissional do futuro professor, por ser um espaço que possibilita ao licenciando o contato com seu futuro campo de trabalho (ROSA; WEIGER; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). Nesse sentido, para que essa construção da identidade profissional ocorra, é importante pensarmos no estabelecimento de parcerias colaborativas entre as universidades e as escolas que viabilizem a formação docente, buscando a profissionalidade das ações docentes. Com relação a isso, têm sido desenvolvidas diversas experiências que apresentam resultados positivos, por meio do reconhecimento das contribuições dessa colaboração para a formação inicial de professores (BARCELOS; VILLANI, 2006; CYRINO; SOUZA NETO, 2017).

Para Nóvoa (2017), o eixo da formação profissional é o contato direto com a profissão e a socialização proveniente das experiências que ocorrem em um determinado universo profissional. Fontoura (2011, p. 161) destaca que os processos formativos exercem uma função social relevante ao sujeito em formação, tendo o papel de “gerar, aprofundar ou desenvolver conhecimentos diversos para um lugar de socialização, de reformulação de laços sociais, de redefinição de projetos de vida, por levarem em consideração a perspectiva existencial, o partilhar com o outro [...]”, o que acaba proporcionando uma mudança na visão sobre as relações que o futuro professor possui acerca da relação entre a teoria e a prática (FONTOURA, 2011).

Nesse sentido, que no contexto do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), vem sendo desenvolvido um trabalho no Estágio Supervisionado (ES) a partir dos caminhos interpretativos, teóricos e metodológicos da proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI) (PIMENTA et al., 2020). A proposta CI busca discutir temas ou problemas reais que tenham relevância social (PIMENTA et al., 2020) e que possam ser facilitadores da inserção dos conteúdos científicos em uma perspectiva de aproximação com a realidade e as vivências dos estudantes.

Nessa perspectiva, a estruturação de um *Cenário Integrador* por meio de uma proposta de reconfiguração curricular é uma construção que permite várias formas. Não a entendemos como uma estrutura fechada em si mesma, mas, que possui a característica de ser, também, um espaço de formação dos sujeitos, atores do cenário, que estão aprendendo a ser comunidade e aprendendo a lidar com os aspectos docentes por meio da experiência formativa no estágio. Essas relações de colaboração que vão acontecendo no entremeio da relação Universidade-Escola é o que torna a proposta CI uma potencializadora das ações de formação de professores que garante a exequibilidade no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Diante disso, utilizamos o termo Comunidade de Prática, que se fundamenta teoricamente em Wenger (1998) e também é defendido por Ribeiro (2019), para promover uma caracterização identitária mais consistente da parceria colaborativa, que é inerente à prática da elaboração das propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI).

Ao pensar na articulação entre a formação inicial e continuada de professores de Ciências, por meio da interação entre a universidade e a escola, podemos estar dando passos significativos para a efetivação dessas ações de colaboração, visto que, cada vez mais, busca-se formar um profissional que saiba incorporar uma reflexão teórica à sua prática docente. Dessa forma, temos por objetivo identificar as possíveis contribuições

formativas para licenciandas em Química que vivenciaram uma experiência de construção curricular em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado.

O ESTÁGIO COMO LUGAR DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

A própria denominação 'formação inicial' já apresenta uma conotação que indica começo, início de uma carreira profissional (LANGHI; NARDI, 2012; MARQUES; NETO; BRANCHE, 2019). É nesse momento introdutório que ocorre a construção de saberes docentes, que se confrontam com as concepções que os licenciandos trazem da sua trajetória escolar, e que vão se firmando no decorrer da sua formação, incluindo os saberes que vão se construindo no estágio (LANGHI; NARDI, 2012; MARQUES; NETO; BRANCHE, 2019).

Portanto, o estágio é visto como um processo de aproximação da realidade profissional e não como a prática em si, pois os licenciandos não conseguem conquistar uma autonomia considerável, já que sua imersão se dá por um período limitado (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012). O estágio não pode ser compreendido de forma isolada, e apenas como a aplicação de técnicas ao final do curso (BEHREND, 2020). Ele é um processo que possui limites, principalmente no que tange à organização curricular, estrutural e de adequação das universidades para oferecer os cursos de licenciatura, visto que não é uma tarefa fácil "contemplar no currículo uma relação dialógica entre a teoria e a prática, valorizar os profissionais e os espaços de formação profissional e estabelecer uma parceria (de fato) com as instituições escolares" (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 664).

Muitos são os desafios enfrentados aqui no Brasil para que esta parceria se concretize com solidez. Dentre eles,

[...] as condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para receber, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e às práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 665-666).

Mas, também cabe destacar que, mesmo em meio a tantos desafios, tantos problemas, existem exemplos bastante positivos que mostram que é possível superar esse quadro apesar de tantas limitações. Parcerias em que cada instituição se responsabiliza por seu papel, tendo claros os objetivos formativos que lhes competem e promovendo a formação de professores a partir da reflexão de suas futuras práticas profissionais, ampliando os seus saberes inerentes à docência (TARDIF, 2008).

Nesse sentido, temos que ver essa parceria não apenas como a assinatura de um contrato de estágio entre instituições, mas como uma relação colaborativa na qual todos se encontram voltados para as contribuições que essa parceria irá promover na formação inicial desses futuros profissionais professores (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). O estágio é uma etapa de formação no qual o licenciando "abarca as principais vivências e percepções associadas ao 'tornar-se professor', conhecendo ganhos e dificuldades inerentes a esse processo" (HARTMANN; GOI, 2019, p.123, grifo do autor). Freitas e Monteiro (2019) apontam que o estágio supervisionado coloca a reflexão acerca do saber-fazer na sala de aula em evidência.

Dessa forma, o estágio é um componente curricular obrigatório que permite ao licenciando ter o “primeiro” contato com a realidade da escola como professor em formação, mesmo que ainda sob a orientação do professor da universidade e coorientação do professor da escola (FREITAS; MONTEIRO, 2019; HARTMANN; GOI, 2019). Acerca disso, Sússekind (2011, p.34) afirma que “o estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas nesses espaços multiplica as possibilidades emancipatórias [...]”. Sendo assim, o estágio se constitui como um campo de conhecimento no qual lhe é atribuído um estatuto epistemológico que supera a visão reducionista de que ele é uma prática instrumental (HARTMANN; GOI, 2019).

Por esse motivo, acreditamos que seja importante pensar o estágio para além de um componente curricular obrigatório, e sim buscar problematizar as experiências que estes licenciandos vão construindo na escola com os diferentes sujeitos que encontram (BEHREND, 2020), bem como nessas vivências em projetos anteriores ao estágio.

Na maioria das universidades do país, o Estágio Supervisionado (ES) tem sua carga horária dividida em quatro (4) disciplinas ao longo dos quatro (4) últimos semestres dos cursos de licenciatura, sendo que: no ES I o licenciando realiza a observação do contexto escolar de uma forma mais ampla; no ES II, ele vivencia mais de perto o processo de ensino e aprendizagem por meio da observação das aulas do professor da escola, e a realização de alguma atividade de ensino de forma pontual; e, nos ES III e IV, o licenciando concretiza a ação por meio da regência, que é um momento crucial de experiência que gera a maturação para que ele possa começar a perceber como intervir e direcionar suas ações na escola e na sala de aula (FREITAS; MONTEIRO, 2019).

Nessa fase, ao se deparar com a realidade do processo de ensino e aprendizagem, o licenciando pode apresentar insegurança, nervosismo, e, por muitas vezes, não se sentir capaz de inovar e, com isso, acaba seguindo os mesmos modelos didáticos que ele critica ao fazer reflexões acerca de suas observações das aulas do professor da escola (BARTELMÉBS, 2020). Outro aspecto que emerge dessa fase é a questão da escolha do curso de licenciatura. Muitos licenciandos descobrem se de fato é a escolha que eles realmente se identificam a partir da experiência do estágio, sendo para alguns um momento de crise muito difícil de ser enfrentado (FREITAS; MONTEIRO, 2019).

Ainda sobre isso, alguns licenciandos também enfrentam o desestímulo proporcionado pelos próprios professores coformadores ou no ambiente escolar quando se reúnem com os demais professores da escola, em que alguns chegam a revelar as suas desilusões e focam seus diálogos nas questões da desvalorização salarial e da profissão, a precarização escolar e tantas outras questões que, de certa forma, os licenciandos já conhecem, o que faz com que eles sintam-se desestimulados a seguir a carreira docente (FREITAS; MONTEIRO, 2019).

Em contrapartida, Sússekind (2011, p. 24) afirma que o ES “é um lugar de pesquisa de aprendizagem e ensinagem [...], é um lugar histórico, antropológico e povoado de fantasia e construído por nós da pesquisa como um objeto de estudo, fundado e fundador”. Possibilitar espaços de reflexão sobre a prática profissional docente é fundamental para que haja uma evolução dessa prática a partir das concepções que os professores possuem acerca do ensino e aprendizagem que decorrem de suas histórias de vida e de suas crenças epistemológicas e pedagógicas (BARTELMÉBS, 2020). Ainda sobre esse ponto de vista, temos que

o estágio necessita ser o momento de fortalecer a teoria e a prática, em que o futuro docente visualiza a prática como ação e reflexão. A ação se refere aos sujeitos, seu modo de agir, pensar,

seus valores, seu modo de ensinar, de relacionar, de ver o mundo e de planejar. Desse modo, se o objetivo do estágio é articular teoria e prática é importante trabalhar também com pesquisa, investigando como acontece a ação e a reflexão no processo pedagógico. (HARTMANN; GOI, 2019, p. 123).

Nesse sentido, nos últimos anos, a pesquisa tem buscado se inserir nesta interface de relações entre a universidade, a escola e a sociedade (SÜSSEKIND, 2011), que é um dos objetivos do GPeCFEC da UESC ao discutir a proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador*, principalmente no que diz respeito à forma como são elaboradas essas propostas por meio de um grupo colaborativo denominado de Comunidade de Prática.

Pensar a formação de professores por meio de um trabalho com a elaboração de *Cenários Integradores* em uma Comunidade de Prática, no Estágio Supervisionado, é também perceber esse espaço formativo como lugar de aprendizagem profissional, que requer de seus membros o empenho com o trabalho a ser feito, se “atentando para os limites e as possibilidades que emergem no contexto escolar, lançando proposições para a efetivação de projetos e práticas de ensino que colaborem na formação de sujeitos críticos e participativos” (BEHREND, 2020, p. 95).

Süssekind (2011, p.25), por meio de um exemplo de prática investigativa proveniente do ES, aponta que “os estagiários procuram perceber os currículos como práticas de saberes e fazeres e não como prescrição”. Aspecto que também se assemelha às ideias do GPeCFEC, quando se insere em projetos e propostas de atividades curriculares na escola que acarretam a construção de saberes docentes que podem se refletir no cotidiano escolar. Esses saberes podem contribuir de forma direta na formação inicial desses professores ao possibilitarem enxergar a reconfiguração do currículo por meio de *Cenários Integradores* como uma possibilidade efetiva, rompendo com a visão de que se deve seguir um currículo prescrito e irretocável.

Assim, acreditamos que seja possível pensar a formação de professores visando a ampliação e intensificação das trocas entre a universidade e a escola, de modo que possibilite uma melhor articulação entre as disciplinas de ES com os objetivos dos cursos de licenciatura, já que é por meio dos estágios que a universidade mantém uma comunicação constante e permanente com as escolas (SÜSSEKIND, 2011). É válido ressaltar que o ES não se configura como a única forma de estabelecimento de vínculo, mas é a mais consolidada na formação inicial de professores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo possui a natureza qualitativa, pois considera aquilo que emerge do processo de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, a nossa intenção foi identificar as possíveis contribuições formativas para licenciandas em Química que vivenciaram uma experiência de construção curricular em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado.

Desenvolvemos a pesquisa no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP – Itabuna), que fica localizado na cidade de Itabuna – Bahia. Os sujeitos participantes dessa investigação foram quatro licenciandas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz, as quais, por questões éticas, receberam os seguintes nomes fictícios: Gabriela, Tieta, Dona Flor e Tereza Batista. Elas participaram da pesquisa no momento em que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química (ESQ) III e Estágio Supervisionado em Química (ESQ) IV no ano de 2019.

Vale ressaltar que, também, participaram dos momentos de construção coletiva das propostas CI dois mestrandos do GPeCFEC (João e Maria), a professora da Educação Básica supervisora do estágio (Elza) e a professora do Ensino Superior (Ana). No entanto, esses sujeitos não serão o foco desta investigação. Eles apenas fazem parte da estrutura colaborativa da Comunidade de Prática. Destacamos ainda que esta investigação se engloba em um projeto de dissertação de mestrado¹, que foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UESC, e, por esse motivo, os participantes desta investigação foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

As licenciandas participaram de encontros contínuos e coletivos, visando a elaboração e reelaboração das propostas CI, que se deu a partir de um processo constante de avaliação dos materiais que iam sendo produzidos. No decorrer dos encontros, foram elaboradas quatro propostas CI, uma para cada licencianda, considerando o contexto das turmas em que elas iriam exercer a regência no estágio. Foram audiogravados e videogravados três encontros, os quais remetem ao processo geral de construção das propostas, sendo que eles ocorriam em média por um tempo de 1 hora e 30 minutos.

Em síntese, nesses encontros, as licenciandas juntamente com os outros membros da Comunidade de Prática realizaram discussões acerca da construção das propostas CI. E, a partir delas pensaram na delimitação do tema, na questão do período de desenvolvimento, elencaram os conteúdos que poderiam contribuir para a discussão do tema, pensaram os momentos da aprendizagem e seus objetivos, as estratégias de ensino e outras questões que delimitam a proposta CI.

Para a construção das informações relativas a este estudo, utilizamos as audiografações/videografações dos encontros, e as audiografações das entrevistas realizadas com as licenciandas após a vivência neste processo de construção das propostas CI. Todas as informações foram transcritas e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Na ATD, os elementos descrição e interpretação são vistos como processos que se complementam, e que se pautam na busca de sentidos e significados, em um processo auto-organizado de construção de compreensão em uma sequência recursiva que se dá pelas etapas de unitarização, categorização e comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2016). Será apresentada, a seguir, uma categoria emergente do processo de análise das informações, denominada por: a) As contribuições formativas a partir da vivência em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado em Química na construção de *Cenários Integradores*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) As contribuições formativas a partir da vivência em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado em Química na construção de *Cenários Integradores*.

A insegurança da regência e do primeiro contato na posição de professor com os estudantes são fatores que permeiam os estagiários de modo geral. É o caso de Tereza Batista, que diz:

" sem pensar na proposta em si, mas pelo simples fato de ser a minha primeira vez de contato com os alunos, que não tem nem como negar, que eu estava nervosa. Mas, eu me senti mais segura com relação ao decorrer, justamente por já existir um plano, porque

¹ Projeto de Pesquisa intitulado Comunidades Investigativas: limitações e potencialidades para a formação inicial de professoras de Química. (CAAE 26266719.8.0000.5526).

talvez se não existisse um planejamento, eu ficaria assim: Meu Deus! O que é que eu vou fazer amanhã e depois? E se isso realmente faria sentido, ou se contribuiria de alguma forma, né, para os alunos” (TEREZA BATISTA).

Com as licenciandas isso não foi diferente, entretanto, quando elas pararam para pensar sobre isso, acabaram reconhecendo a importância de terem vivenciado a experiência de construir colaborativamente as suas propostas.

O estágio é visto como um espaço formativo que permite ao licenciando o contato com o seu futuro ambiente de trabalho (ROSA; WEIGER; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). Como afirma Behrend (2020), a criação de uma parceria colaborativa que seja efetiva, na interface Universidade-Escola, tem um enorme potencial para a formação desses futuros professores e contribui, de forma ainda mais acentuada, para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Essa participação em uma Comunidade de Prática ampliou a visão de uma das licenciandas, com relação ao ensino, ao trabalho docente, o que pode ser visto na fala a seguir:

“Se eu não tivesse tido essa experiência de propor um Cenário Integrador, de pensar em algo para trabalhar com os alunos, em algo temático, em ter reuniões com os colegas, com as professoras da disciplina e da escola... Eu acho que, se eu tivesse apenas um estágio normal entre aspas, né, que chegasse lá e desse o conteúdo e tal, talvez eu não teria essa perspectiva ou pensamento que eu tenho hoje sobre o ensino” (TIETA).

O Estágio Supervisionado é uma etapa em que o licenciando é confrontado com as vivências e percepções que se associam ao trabalho docente; é o momento em que ele vai se deparando com as dificuldades e com os resultados inerentes a este processo. Assim, o licenciando se coloca em uma postura reflexiva acerca do saber-fazer em sala de aula, o que, em uma Comunidade de Prática, o faz incorporar posturas práticas advindas do compartilhamento das experiências (FREITAS; MONTEIRO, 2019; HARTMANN; GOI, 2019).

Nesse sentido, o trabalho com temas de relevância social também foi visto pelas licenciandas como um diferencial para o êxito das propostas CI. Gabriela sinaliza isso ao dizer:

“porque às vezes é trabalhoso, mas é tão prazeroso, quando a gente vê assim um aluno dizendo que gostou da forma como a aula foi dada, que foi de uma forma diferente, que não foi aquela coisa de só expor o que estava escrito, expor o conteúdo, né. Porque com a Cenário Integrador, a gente não fica apegado ali ao conteúdo, lógico que é super importante o conteúdo [...]” (GABRIELA).

As licenciandas sentiram uma participação efetiva e ativa dos estudantes, que também relataram o quanto estavam se sentindo mais atraídos a estudar sobre determinados assuntos, por conta da forma como eles estavam sendo desenvolvidos.

Diante disso, é interessante para nós do GPeCFEC percebermos que a licencianda compreende a importância do conteúdo científico trabalhado, pois a proposta CI não tem a intenção de burlar essa característica. Ela consegue ampliar os horizontes e enxergar a potencialidade que existe ao trabalhar o conteúdo por meio de um tema relevante, que esteja próximo ao contexto dos estudantes. Outra licencianda também demonstra essa mudança de mentalidade ao afirmar que construir a proposta CI acabou

"[...] me fazendo estudar, me fazendo pesquisar, ver que não era só chegar na sala de aula e passar o conteúdo e largar os meninos lá. Então, eu mudei, eu acho que eu mudei para melhor, acho não, eu tenho certeza. Hoje a minha visão está muito melhor do que a visão que eu tinha antes." (TIETA).

Para construirmos uma proposta *Cenário Integrador*, precisamos levar em consideração alguns fatores para a escolha de um tema de relevância social, dentre eles: conhecer o contexto escolar, seja o currículo da escola ou da disciplina; conhecer os projetos; particularizar a realidade, que é uma investigação "no chão da escola"; e extrapolar a realidade local, que consiste em identificar os aspectos dos problemas globais que se manifestam na realidade da escola (PIMENTA et al., 2020).

Além disso, precisamos considerar o conjunto dos quatro momentos de aprendizagem, que são: 1) Problematização; 2) Estudo do Problema; 3) Função do Conhecimento e 4) Ação Ativista. Isso acaba gerando, inicialmente, uma certa confusão nas licenciandas, porque elas se defrontam com um esquema para trabalharem inter-relacionando o tema e os conteúdos, que nem sempre é a forma utilizada na prática cotidiana dos docentes.

Dona Flor, depois de ter vivenciado momentos conflitantes nesse processo de construção em colaboração, de ter uma experiência no começo da regência que estava fora de suas expectativas, acabou reconhecendo a importância desse processo para a sua formação. Ela diz:

"eu tenho certeza de que, se eu não tivesse passado por isso, por este perrengue todo logo aqui na graduação, quando eu chegasse na escola, eu ia acabar quebrando a cara. Porque eu não ia saber o que estava fazendo; eu não ia saber me planejar direito, me organizar direito. Eu sei que, por mais que o processo tenha sido difícil no começo, foi um processo muito importante para minha formação" (DONA FLOR).

O estágio, portanto, é uma fase difícil e que, por vezes, é permeado por crises de identidade (FREITAS; MONTEIRO, 2019). Mas, ao mesmo tempo, é o ambiente propício para se refletir sobre a ação docente, a forma de ensinar, de se relacionar com os professores e com os estudantes, de pensar em seus valores e, também, de refletir sobre o planejamento das atividades (HARTMANN; GOI, 2019). Quando este momento formativo da vida dos licenciandos é vivenciado em uma Comunidade de Prática, a partir de um trabalho em colaboração, para construir propostas de reconfiguração curriculares *Cenários Integradores*, temos a percepção de que o ES é um lugar de aprendizagem profissional.

Nesse sentido, sinalizamos, também, que, apesar de Dona Flor ter sido uma das licenciandas mais resistentes a desenvolver um trabalho em colaboração na Comunidade de Prática, depois dessa vivência, ela mesma reconheceu o quanto isso a ajudou a se tornar professora, ajudou em sua formação e acabou contribuindo em outras experiências que ela teve após a realização do Estágio Supervisionado. Ela relata:

"eu percebi que o meu processo de preparo, de elaboração no estágio supervisionado, me ajudou muito durante o processo de elaboração das aulas no Partiu Estágio², porque eu conseguia pensar no tempo das aulas com muito mais facilidade... eu achei até estranho, a facilidade que a gente estava conseguindo elaborar aquelas aulas e dividir os tempos certos. Então, eu percebi que a minha mente clareou muito mais, em relação ao que era realmente importante falar em sala de aula

2 O Programa Partiu Estágio é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia que tem por objetivo conceder oportunidades de estágio aos jovens universitários de instituições federais, estaduais e privadas da Bahia.

e o que não era, do que os alunos realmente precisavam, do que eles não precisavam, de onde eu deveria partir” (DONA FLOR).

A trajetória e as ações dos sujeitos em diferentes contextos de formação vão se concretizando, na medida em que eles vão tendo experiências, e que são confrontados a refletirem sobre as diversas situações e problemas que emergem dessas vivências (SÜSSEKIND, 2011; NÓVOA, 2017). As vivências do ES acabaram por aprimorar em Dona Flor o eixo de sua formação profissional, que se estabeleceu no contato direto com o ambiente profissional e a partir da socialização das experiências ocorridas em um determinado ambiente, que, nesse caso, foi a escola (NÓVOA, 2017). Contribuições formativas que foram percebidas pela licencianda Dona Flor, de forma mais acentuada, quando ela teve a oportunidade de vivenciar outro tipo de experiência profissional.

Por fim, apresentamos dois relatos da licencianda Tieta. No primeiro, ela fala como percebeu que os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem com os alunos ao desenvolver a proposta CI foram satisfatórios. Ela diz o seguinte:

“Eu falei bastante assim e tal, de que a Cenário Integrador realmente é muito bonita, ajuda. Mas assim, ela é uma coisa que a pessoa realmente tem que querer fazer, porque ela não é fácil. Você dizer que elaborar uma proposta dessa é fácil, são mil maravilhas, é uma coisa bonita, não é. Os resultados dela são muito bonitos, os resultados realmente são muito satisfatórios, mas a produção não é” (TIETA).

Como podemos perceber, Tieta não tem receio em dizer que, apesar dos resultados serem positivos, a construção desse tipo de proposta é bastante complexa e trabalhosa, e, por isso, requer empenho e dedicação. Nessa perspectiva, ela segue dizendo:

“eu usaria este tipo de proposta, mas assim, a gente não pode falar só para agradar. Eu usaria dentro do possível, porque, como eu falei agora, ela é difícil de ser elaborada. Então, assim, se eu for uma professora da educação básica futuramente, e eu não tiver o suporte que eu tive durante o meu estágio, vai ser muito mais difícil” (TIETA).

O suporte que Tieta menciona são os membros da Comunidade de Prática. A licencianda enfatizou que, sem o apoio de uma comunidade, esses tipos de propostas não teriam condições de serem desenvolvidos, e ela fala isso tendo em vista a sua análise de como é a realidade de um professor da escola, a partir das suas vivências no ES. Ela segue dizendo:

“Eu me deparo com alunos de 1º, de 2º e de 3º ano, 3ª, 3ªb, curso técnico de não sei o quê, várias turmas, vários alunos. Se eu não tiver um suporte assim, de um outro professor para sentar comigo para conversar, de um estagiário, de um professor da universidade que tente me ajudar e tal. Eu posso até querer fazer e eu gostaria de fazer, porque, como eu falei, são satisfatórios os resultados, mas seria algo muito difícil” (TIETA).

Fontoura (2011) destaca que o estágio tem a função social de gerar e desenvolver conhecimentos para a socialização e, assim, permitir a reformulação de laços estabelecidos, a mudança de projetos de vida, ao considerar este movimento de partilha de experiências com o outro. Nessa perspectiva, a constituição de espaços e tempos na formação inicial de professores, que permitam o autoconhecimento e autoconstrução, é extremamente relevante para os licenciandos (NÓVOA, 2017).

Aproximamos as vivências do processo formativo do ES na construção de propostas CI aos pressupostos da Comunidade de Prática, por considerarmos que o compartilhamento das práticas e a colaboração entre os sujeitos apresentam resultados satisfatórios para essas propostas CI e, ao mesmo tempo, para a formação desses sujeitos (RIBEIRO; RAMOS, 2019; PIMENTA et al., 2020).

Assim como Tieta, acreditamos que a Comunidade de Prática e a sua atuação no fortalecimento da parceria Universidade-Escola são os alicerces para que as propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* possam ser construídas e desenvolvidas de modo efetivo, sendo, portanto, um ambiente de formação de professores mais produtivo, do que se utilizássemos uma perspectiva individualizada (RIBEIRO; RAMOS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, sinalizamos que essa relação de parceria entre a universidade e a escola tem apresentado contribuições significativas para a formação de futuros professores. Dessa forma, as relações entre as escolas e as universidades, entre os professores da universidade e da escola, são muito importantes, pois beneficiam a troca de experiências práticas e de saberes, que são intrínsecos a esses espaços formativos (FONTOURA, 2011).

Para que a realização desta investigação fosse viabilizada, o nosso objetivo foi identificar as possíveis contribuições formativas para licenciandas em Química que vivenciaram uma experiência de construção curricular em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado.

Vimos que o Estágio Supervisionado é o momento formativo em que os licenciandos participam, de forma ativa, do processo de ensino e aprendizagem, o que pode acarretar medo e insegurança (BARTELMÉBS, 2013). Por essa razão, no ambiente de uma Comunidade de Prática, esses sentimentos de insegurança, de incertezas, quando percebidos pelos outros membros, podem ser suavizados a partir do apoio e do senso de solidariedade, que permita aos licenciandos incorporarem posturas que demonstrem confiança e segurança a partir do compartilhamento das diversas experiências (FREITAS; MONTEIRO, 2019; HARTMANN; GOI, 2019).

No estágio, o licenciando é confrontado com as vivências e percepções do trabalho docente. Ele se depara com as dificuldades e com os resultados desse processo. Desse modo, o Estágio Supervisionado é um espaço em que se potencializa a formação do futuro professor, principalmente ao ser vivenciado em um ambiente intensamente colaborativo. A partir das problematizações das ações docentes e refletindo sobre a complexa tarefa profissional que é a docência, as licenciandas adquiriram conhecimentos que poderão auxiliá-las nas mais diversas situações quando estiverem inseridas em seu futuro ambiente de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, à Universidade Estadual de Santa Cruz, à CAPES pelo fomento a pesquisa, e ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC).

REFERÊNCIAS

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Revista Ciência e Educação**, v.12, n.1, p. 73-97, 2006.

BARTELMEBS, R. C. A disciplina de estágio curricular na licenciatura em Ciências Exatas como espaço de reflexões sobre os modelos didáticos na formação docente. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 4, p. 22-38, 2020.

BEHREND, D. M. **AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS**: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia Santos; Telmo Mourinho Baptista. Rev. Antonio Branco Vasco. Portugal: Porto, 1994. 336p.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n. 52, p. 661-682, abr./jun. 2017.

FONTOURA, H. A. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato e uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 155-170.

FREITAS, L. A.; MONTEIRO, E. P. Estágio supervisionado: compartilhando as experiências e os desafios para o ensino de Química no Amazonas. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 15, n. 33, p. 183-200, 2019.

HARTMANN, A. M.; GOI, M. E. J. O estágio no contexto da formação de professores: campo de experimentação e reflexão sobre a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 122-147, 2019.

LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 7-28, 2012.

MARQUES, K. C. D.; NETO, L. C. B. T.; BRANCHE, V. R. Dos saberes disciplinares aos saberes pedagógicos: desafios de iniciação à docência de estagiários em Ciências Biológicas. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 122-138, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, S. S.; GUIMARÃES, T. S.; SILVA, N. A.; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Cenário Integrador: a emergência de uma proposta de reconfiguração curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1031-1061, 2020.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. A estruturação de subprojetos de Química do Pibid na forma de uma Comunidade de Prática: vivências desse modo de formação de professores no Rio Grande do Sul. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 636-652, 2019.

RIBEIRO, M. E. M. **COMUNIDADES DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: a compreensão do interesse dos estudantes por aulas de Química. Joinville, SC: [s.n], 2019, 293p.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G de. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Revista Ciência e Educação**, v.18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SÜSSEKIND, M. L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola**: diálogos e formação de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p.19-36.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. Cenário integrador: uma experiência colaborativa no estágio supervisionado na interface universidade-escola. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, Vol. 14, nº. 30 (p. 123-135) 29 ago. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i30.589>

