

SABERES DOCENTES DE PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA

Lidiane Borges Dutra Muniz, José Gonçalves Teixeira Júnior
Universidade Federal de Uberlândia

Rejane Maria Ghisolfi da Silva
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

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

OBJETIVO: Dada a importância de articular os conhecimentos acadêmicos a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas na formação docente (Tardif, 2012), este 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.

MARCO TEÓRICO

A produção de conhecimentos sobre os saberes docentes vem se desenvolvendo de forma exponencial constituindo-se em um vasto 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, 1999; 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, no intuito de identificar e analisar quais os saberes docentes são mobilizados no estágio supervisionado em Química. 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 and 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 de uma universidade pública da região Sudeste do Brasil. 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 & Galiuzzi, 2011).

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

RESULTADOS

No tocante, a categoria “saberes construídos nos processos formativos: da teoria à prática supervisiva”, 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 com o professor orientador do estágio, e paralelamente ao estágio a gente desenvolvia oficinas na instituição. (PS-3).

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

O estágio de regência não foi na escola, foi na faculdade para os meus colegas e o professor responsável fazendo as avaliações necessárias.

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.

O estágio é fundamental, porque coloca o licenciando em contato com a realidade da escola (PS-2). Quanto mais cedo o estagiário puder se inteirar da escola e ver a realidade do professor, melhor. Somente quem vive isso sabe como é sobreviver dentro dessa profissão (PS-2).

Corroborar-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 as coloca em prática (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 delas 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.

Na categoria, “saberes das práticas de ensinar a ensinar”, explicita-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 um exemplo do dia a dia, algo ligada a vida do aluno, relacionar um acontecimento ao conteúdo que é trabalhado... eu acho que é importante ter esse cuidado (PS-5).

Os formadores reconhecem que o papel do supervisor é problematizar e encaminhar soluções para questões do cotidiano escolar. Assim, 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. Aí 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 [...] Não vejo sentido em abrir espaço nas minhas aulas se é para eles fazerem igual, ficar na mesma. Acho que eles têm muito mais capacidade de trazer inovação, melhoria, qualidade (PS-5).

Nesse sentido, Benites (2012) 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” (p. 145).

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.

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 às 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.

APOIO

CAPES/BEX 9098/11-9

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITES, L. C. (2012). *O professor-colaborador no estágio supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro.
- BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- BORGES, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 74, Ano XXII, 11-26.
- GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F., MALO, A., & SIMARD, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- KENNEDY, J. (2006). *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, Austrália.
- MARTIN, D. (1993). Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 1, (2), 253-286.
- MORAES, R., & GALIAZZI, M. do C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí.
- PAQUAY, L. (1999). 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* (pp. 143-164). Grenoble, França: IUFM de l'Académie de Grenoble.
- PIMENTA, S. G., & LIMA, M. S. L. (2009). *Estágio e Docência*. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- RAYMOND, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19(4), 187-200.
- SCHULZ, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 147-169.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- TARDIF, M., & GAUTHIER, C. (orgs.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Quebec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M., LESSARD, C., & LAHAYE, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215 -234.
- TOCHON, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: um paradigma à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A., Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (eds.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (pp. 133-175). New York, US: Teachers College Press.

