

INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Líbera Raquel Bazzan Pillatt¹
Eva Teresinha de Oliveira Boff²

RESUMO

Apresentamos discussões sobre as possibilidades de interações entre universidade e escola na perspectiva de contribuir na formação inicial e continuada de professores. O objetivo do estudo é analisar criticamente as contribuições das diferentes possibilidades de interação entre Universidade e Escolas de Educação Básica para a formação docente. O *corpus* de análise foi artigos científicos selecionados no *site* de busca de periódicos presentes no portal da Capes do período de 2017 a 2022. A metodologia utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD), envolvendo um movimento fenomenológico e hermenêutico. Os resultados mostram que as interações entre universidade e escolas ocorrem de diversas formas e momentos da formação acadêmica, como: Estágio Curricular supervisionado; Pesquisa como possibilidade de formação docente; Pibid; extensão. Todas estas possibilidades de interação contribuem para uma mudança de perfil profissional, atento ao diálogo problematizador, o qual resulta em novas formas de atuação docente, que leve em conta os saberes disciplinares, experienciais, pedagógicos, metodológicos e investigativos, de modo a potencializar o processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: professor pesquisador; interação; universidade; escola.

INTERACTION BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL AND THEIR CONTRIBUTIONS IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT

We present discussions about the possibilities of interactions between university and school. The objective of the study is to critically analyze the contributions of the different possibilities of interaction between Universities and Basic Education Schools for teacher training. The corpus of analysis was selected scientific articles on the journal search site present on the Capes portal from 2017 to 2022. The methodology used was Discursive Textual Analysis (DTA), which involves a phenomenological and hermeneutic movement. The results indicate that the interactions between universities and schools can take place in various forms and moments of academic training, such as: Curriculum supervised internship; Research as a possibility of teaching training; Pibid; Extension. All these interaction possibilities contribute to a change of professional profile, attentive to problematizing dialog, which results in new forms of teaching activity, taking into account disciplinary, experiential, methodological and investigative pedagogical knowledge, so as to enhance the process of teaching and learning.

Keywords: research professor; interaction; university; school.

Submetido em: 25/2/2024

Aceito em: 5/5/2024

Publicado em: 4/6/2024

¹ Centro Universitário de Balsas – Unibalsas. Balsas/MA, Brasil. <https://orcid.org/0009-0007-4079-4588>

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo buscam identificar interações, presentes em artigos científicos, que contribuam na formação de professores. Algumas universidades preocupam-se em manter uma interação com a sociedade e com a escola de forma bastante restritiva, não oportunizando uma interlocução mais colaborativa com estudos e atividades de ensino, pesquisa e extensão (Gaviraghi; Medeiros, 2015) que potencializam estratégias efetivas de resolução de problemas oriundos da sociedade.

Preocupados em compreender o quanto as interações, entre universidade e escola básica, podem contribuir na formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, em uma mudança de postura e valorização dos mesmos, realizamos este estudo pensando, inicialmente, na tratativa do estágio como espaço de interação. Observou-se, porém, que a interação entre estas instituições de ensino pode se dar de diversas formas, contribuindo para a constituição de um novo perfil profissional, o qual resulta em novas formas de atuação docente, pedagógica, metodológica e com sua centralidade na formação pela pesquisa.

Chamou-nos a atenção, neste estudo, que não somente os/as licenciandos/as podem valer-se destas relações, mas também os professores formadores de professores. Estes acabam, de forma direta e/ou indireta, participando destas relações e repensando a sua forma de interagir com os novos professores. É claro que o estágio se caracteriza como um dos principais espaços possíveis de interação, haja vista que este é obrigatório, porém em momento avançado do curso, assim nem sempre contribui de forma a “superar” todas as arestas de aprendizagem quanto à prática dos licenciandos em tempo de Graduação (Beling; Cancelier; Flores, 2021). O que se observou é que há outros espaços de interação que podem ocorrer desde o início da formação inicial, por exemplo, as atividades práticas incluídas na matriz dos cursos de Licenciatura em pedagogia em cumprimento à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

A Faculdade de Balsas (Unibalsas), por exemplo, prevê estas atividades desde o primeiro semestre do curso, fazendo valer o que trata o artigo 15, no parágrafo 3, da referida Resolução (Brasil, 2019):

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Considerando essa Resolução, a Unibalsas prevê, em sua matriz, oito unidades curriculares nomeadas de “Atividades Práticas:” onde em cada semestre a unidade prevê uma temática diferente a ser trabalhada, por exemplo: cultura local e regional, tempo e espaço, arte e movimento, inclusão, tecnologias digitais de aprendizagem, entre outras. Estas unidades possuem uma carga horária de 50 horas por semestre e utilizam-se da

metodologia de Projeto Integrador³. O Projeto Pedagógico de Curso (Unibalsas, 2021) descreve que a

Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do processo formativo, propicia aos estudantes do curso de Pedagogia as oportunidades para articular teoria com a prática. A Prática como Componente Curricular viabiliza estudos e reflexões múltiplas sobre as possibilidades do pensar a relação com os espaços educativos durante o desenvolvimento do curso.

A unidade curricular “Atividades Práticas” viabiliza a interação entre universidade e escola por meio de diferentes práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem dos seus licenciandos, trazendo uma contribuição constante e diversificada para que os/as acadêmicos/as de Licenciatura possam colocar as teorias aprendidas em sala de aula em interação com escolas de educação básica por meio de pesquisa, miniaulas, projetos de observação, intervenções e outros. Assim, surge a necessidade de pensarmos sobre as diferentes formas de interação entre universidade e escola, de modo a contribuir com a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva de constituição de um novo perfil profissional. Um profissional inovador que reflete sobre sua prática antes da ação, durante a ação e posterior a ela, conforme destacado por Schön (2000). O autor chama a atenção de que o professor reflexivo visualiza seu aluno como um sujeito que, por sua natureza histórico-social, tem a capacidade de transformar realidades. Considerando a necessidade de maior interlocução entre escolas de educação básica e universidade, destaca-se o seguinte objetivo geral: *analisar criticamente as contribuições das diferentes possibilidades de interação entre Universidade e Escolas de Educação Básica para a constituição de um professor pesquisador de sua prática docente.*

O texto encontra-se organizado em quatro seções: introdução; caminhos metodológicos; resultados e discussão, quando trata da análise dos artigos selecionados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e considerações finais; finalizando com as referências bibliográficas consultadas para sua escrita.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi elaborado a partir da reflexão sobre as interações entre universidade e escola durante os estágios curriculares supervisionados, as quais possuem centralidade no pensar sobre e na formação docente inicial em interação com a formação continuada. O *corpus* de análise é constituído por artigos científicos selecionados no *site* de busca de periódicos presentes no portal da Capes, do período de 2017 a 2022.

A metodologia utilizada para análise dos artigos foi a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual nos garante que os “textos que compõem o *corpus* da análise podem [...] ser constituídos de relatórios, publicações de variada natureza” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.

³ O Projeto Integrador apresenta-se como uma proposta de prática interdisciplinar que desempenha a função aglutinadora das dimensões da Aprendizagem Significativa. Trata-se de um procedimento metodológico e não de uma unidade curricular, responsável por “quebrar os muros” que separam os conteúdos, sem desconsiderar a relevância e especificidade dos mesmos.

39). Os autores destacam a importância da ATD por possibilitar um movimento fenomenológico e hermenêutico. A busca foi realizada na plataforma da Capes no período de 2017 a 2022, com o descritor estágio *and* interação universidade escola. Resultou em 42 artigos dos quais apenas 34 puderam ser salvos, pois os demais apresentaram erros quanto à localização do DOI. Os 34 artigos tiveram seus títulos e resumos lidos e analisados, sendo, então, 26 destes descartados por não atenderem ao objetivo do estudo em questão. Os outros 8 artigos foram analisados com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), posto que afirmam que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (p. 39).

O primeiro movimento foi a desconstrução dos mesmos com o estabelecimento das seguintes categorias iniciais: “limites na formação docente”; “limites na atuação docente”; “potencialidades na formação docente”; e “potencialidade na atuação docente. Esta organização se dá com base em Moraes e Galiazzi (2016), quando afirmam que

A desconstrução e unitarização do *corpus* consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. [...] é o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultarem unidades de análise de maior ou menor amplitude (p. 40).

A relação dos artigos com os respectivos objetivos está indicada no Quadro 1 a seguir. A partir da releitura dos artigos emergiram quatro Unidades de Significado: Estágio como espaço de formação docente; Relação Universidade e escola na formação docente; A pesquisa como possibilidade da formação docente; e O papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial e continuada de docentes.

Quadro 1 – Artigos selecionados no portal da Capes, no período 2017-2022

| Título | Autor/ano | Revista | Objetivo |
|--|---------------------------------|--------------------------------------|--|
| 1 – O cenário das pesquisas sobre formação de professores de ciências na perspectiva progressista | Freitas; Queirós. (2019) | Investigações em Ensino de Ciências. | Realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre Formação de professores que abordam as perspectivas progressistas em alguns periódicos e anais de dois eventos da área de ensino. |
| 2 – Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência | Silva. (2020) | Trabalhos em Linguística Aplicada. | Favorecer o emprego da pesquisa como estratégia constitutiva do trabalho do professor e da formação discente na escola básica e a mobilização democrática de saberes especializados ou não. |
| 3 – A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de investigação reflexiva na formação de professores de química | Arrigo; Júnior; Broietti (2017) | Investigações em Ensino de Ciências. | Compreender e caracterizar como estudantes de um curso de Licenciatura em Química dão sentido às suas reflexões e de que modo estas podem influir na construção do perfil docente desses estudantes. |

| | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| 4 – Formação continuada de professores viabilizada pela aproximação entre escola e universidade: uma narrativa histórica das experiências da iniciativa Nupic (USP) | Souza; Araujo; Veit. (2021) | Investigações em Ensino de Ciências. | Estudar o contexto de criação de ações educativas para a Educação Básica fomentadas pelo esforço conjunto de docentes desse nível de ensino e pesquisadores universitários. |
| 5 – O ensino de ciências por investigação: vivência e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada | Oliveira; Obara. (2018) | Investigações em Ensino de Ciências. | Investigar a formação inicial e continuada de professores de Ciências no contexto do Pibid do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, valendo-nos dos fundamentos teóricos-metodológicos do Ensino de Ciências por Investigação e da formação de professores reflexivos. |
| 6 – A formação docente e o Pibid – subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. | Lima; Ferreira. (2018) | Holos. | Analisar o Pibid, subprojeto de biologia desenvolvido no curso de licenciatura plena em Biologia do IFRM – <i>Campus</i> Macau/RN – e as suas contribuições com a interlocução entre a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores supervisores do programa. |
| 7 – Cartase do I Encontro dos Estágios amalgamados pela música no Ensino de Química: possibilidades de interação entre a escola e a universidade | Lipinetti; Oliveira. (2021) | Educação Química em Ponto de Vista. | Discutir sobre o I Encontro dos Estagiários realizado com estagiários do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados, matriculados nos componentes de Estágio Supervisionado de Ensino I e II no primeiro semestre do ano de 2019. |
| 8 – Estágio docente como prática pedagógica | Sengik; Timm; Stobäus, (2019) | Educação Temática Digital. | Refletir sobre a relevância do estágio docente na formação de professores durante a realização de um curso de Formação Pedagógica ou de Mestrado/Doutorado. |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Os artigos apresentam centralidade de discussão na Formação de Professores. As pesquisas evidenciam potencialidades e limites quanto à formação inicial e continuada de professores, porém pouco ressaltou sobre as potencialidades e limites da prática docente. Considerando o que se apresentou nas produções analisadas, buscou-se responder à seguinte questão: O que se mostra nos artigos científicos sobre as possíveis contribuições das interações, entre universidade e escola, para a formação docente?

Freitas e Queirós (2019) realizaram um estudo do estado da arte com foco na formação de professores em uma perspectiva progressista. Para a realização deste, eles pesquisaram o tema em periódicos brasileiros com Qualis B1, A2 e A1 e analisaram eventos científicos, utilizando-se da Análise Textual Discursiva. Para estes autores,

as perspectivas progressistas propõem a transformação social por meio da educação, tendo como pressupostos, possibilitar que os alunos questionem os conceitos transmitidos pelas instituições e realizem ações de transformação social, o que lhe proporcionaria a emancipação frente à realidade opressora (p. 155).

Levando-se em conta que as escolas foram mudando suas formas de atuação junto a sociedade, não mais sendo um local de reprodução e sim um espaço livre para questionamentos, para a criação e discussão de novos conhecimentos, novas teorias, elas possibilitam uma nova perspectiva formativa aos professores.

Freitas e Queirós (2019), ao longo de suas análises, afirmam ser positiva a relação entre universidade e escola para a formação de professores, percebendo que esta pode ocorrer de diferentes maneiras: com ações partindo da universidade para a escola; com ações partindo da escola para a universidade ou, até mesmo, com ações de mão dupla, esta última defendida pelos autores ao considerar professores progressistas. Tais interações visam o compartilhamento de diferentes saberes, atentando para uma formação docente crítica, reflexiva e consciente da realidade da educação, mas também proporcionam uma mudança na prática docente dentro das escolas.

Silva (2020) realizou seu estudo com foco na área de ensino da língua materna e formação de professores. O estudo bibliográfico realizado busca pesquisar sobre a educação científica como abordagem pedagógica e como forma de resistência. Seus estudos “são favoráveis ao emprego da pesquisa como estratégia constitutiva do trabalho do professor e da formação discente na escola básica, e à mobilização democrática de saberes especializados ou não” (2020, p. 2.281). O autor valoriza, em sua pesquisa, a formação de professores bem como a constituição de alunos como pesquisadores na tentativa de demonstrar o quanto estes dois atores da educação podem contribuir para uma mudança de percepção sobre o uso da ciência na educação básica e uma mudança na tomada de consciência dos alunos quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos aprendidos em sala de aula e em seu cotidiano, nas relações em sociedade, além de contribuir com a elaboração de novos conhecimentos por professores-pesquisadores dentro da escola junto a educação básica.

Silva (2020) apresenta sete princípios que defende que podem ser trabalhados em qualquer componente curricular a fim de garantir a educação científica dos alunos. O autor faz uma espécie de sobreposição entre os sete princípios da educação científica com as oito competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação dos discentes. Desta sobreposição, quatro competências são “compatíveis” com quatro princípios: curiosidade, comunicação, colaboração e criatividade. Os demais princípios, segundo o autor, colaboram para o desenvolvimento das competências como um todo. O estudo defende que a sociedade precisa ser educada cientificamente, para que, assim, se torne uma aliada da ciência, reafirmando a ideia de a educação científica se configurar como uma estratégia de resistência. Defende também, como positiva para esta estratégia de resistência, a relação estreita entre universidade e escola para além dos momentos propostos com a realização dos estágios supervisionados e obrigatórios.

Arrigo, Júnior e Broietti (2017, p. 2) tiveram como base de dados para a pesquisa as vivências no Estágio Supervisionado, focando em uma formação inicial reflexiva a partir das atividades de microensino de uma aluna do curso de Licenciatura em Química. O artigo é parte de uma pesquisa de dissertação que buscou “compreender e caracterizar como os licenciandos em química dão sentido às suas reflexões e de que modo isso pode influir na construção do perfil docente desses estudantes”. Os mesmos defendem que a articulação entre a prática e os conhecimentos teóricos contribuem para uma formação reflexiva dos estudantes; destacam, ainda, que esta reflexão pode também surgir a convite dos professores formadores diante das situações que emergem das atividades docentes, ocorrendo, dessa forma, o que Schön (2000) denomina de conhecer-na-ação.

Arrigo, Júnior e Broietti (2017, p. 6) defendem “que a vivência investigativa e a pesquisa devem ser inseridas na estrutura curricular ao longo dos anos, durante a formação inicial”, valorizando um possível “desenvolvimento” do licenciando quanto à sua capacidade de observar-investigar-refletir-agir, evitando uma formação pautada unicamente em aulas expositivas ao longo do curso. A proposta da pesquisa guiada pelo uso da autoscopia está baseada em sua essência, que nada mais é do que oportunizar ao estudante de Licenciatura desenvolver uma auto-observação e uma autocrítica durante o seu percurso formativo, podendo este melhorar sua “prática” e seus “conhecimentos” não somente após a formação ou depois da prática de estágio finalizada.

Para Souza, Araujo e Veit (2021), se faz urgente uma formação continuada de professores que sustente a criação de discussões coletivas entre escola e universidade acerca das práticas docentes, buscando não somente refletir sobre as teorias, mas também buscar experiências de práticas que deram certo. Os sujeitos da pesquisa consideram de suma importância investigar sobre as “experiências de diálogos e crescimento mútuo entre professores e pesquisadores destas diferentes instituições do saber” (2021, p. 103). Assim, a pesquisa acontece voltada às experiências vivenciadas pelos professores participantes do Núcleo de Pesquisas e Inovação Curricular (Nupic) da Universidade de São Paulo, no período de 2003 a 2013.

O estudo identificou três dimensões principais: o compromisso mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Essas dimensões, segundo os autores, sustentam a criação de uma Comunidade de Prática (CoP). A criação da CoP, embebida das três principais dimensões, possibilita um engajamento em discussões que emergem desde as necessidades sobre materiais didáticos até o compartilhamento de experiências bem-sucedidas. Os pesquisadores puderam perceber que os professores da educação básica que participaram do projeto do Nupic na CoP tiveram uma mudança de perfil, deixando de atuarem como professores ativos de um projeto com objetivos comuns para trabalharem como multiplicadores de conhecimento.

Oliveira e Obara (2018, p. 66) destacam que “a formação do professor deve amparar-se em um olhar inovador, tendo como pressupostos a reflexão para nortear a prática educativa”. Os autores analisam as vivências proporcionadas pelo Pibid como possibilidade para a formação de professores reflexivos. Defendem que o Ensino por Investigação contribui para uma ampliação, construção ou reconstrução de conceitos por parte dos alunos, contribuindo, também, para uma maior relação entre alunos e professores. Em defesa disso, os autores retratam que se faz necessário que os professores formadores tragam para os licenciandos situações reais da sala de aula para serem analisadas individual e coletivamente pelos professores em formação, a fim de que estes analisem, reflitam e indiquem possíveis mudanças em suas formas de ver, compreender e resolver o problema.

Lima e Ferreira (2018) focalizam, em seu estudo, as contribuições do Pibid na formação inicial dos licenciandos em Biologia e a formação continuada dos professores supervisores do programa. A pesquisa trouxe, por meio dos relatos dos licenciandos, que o Pibid tem contribuído de forma significativa na mudança de postura de professores supervisores quanto às suas práticas em sala de aula, a partir de estudo coletivo junto a licenciando bolsista do programa. Os licenciandos destacam sobre a oportunidade que

o Pibid promove em relação à vivência de experiências reais em sala de aula, resultando, assim, em professores mais seguros no futuro. Lima e Ferreira (2018) ressaltam que o Pibid é um projeto que contribui com a escola e com o bolsista em sua formação. A escola é, então, contemplada com possíveis melhorias no ensino, o que possibilita uma melhora na aprendizagem, e os licenciandos bolsistas aprendem com uma prática cada vez mais significativa e coletiva.

Lipinetti e Oliveira (2021), partindo da teoria de Bakhtin, iniciam seu estudo anunciando acreditarem que a constituição do ser social perpassa por vivências que são possibilitadas pelo diálogo. O estudo pauta-se no I Encontro com os estagiários do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Química na UFGD considera que nos estágios supervisionados o licenciando precisa desenvolver atividades (educativas, culturais e científicas) que articulem ensino, pesquisa e extensão nas escolas de educação básica. O encontro serviu como um espaço possível para estreitar as relações entre universidade e escola, bem como um espaço de ampliação da formação de professores e não como solução para todos os problemas da educação.

Sengik, Timm e Stobäus (2019, p. 981) discutem o “Estágio docente como oportunidade para o aprender a fazer e refazer suas práticas pedagógicas”. Os autores da pesquisa tomaram por estrutura dividir o texto em dois momentos marcantes: um primeiro relacionando o estágio com educação, conhecimento e ensino, e em outro momento relatando e analisando as experiências vividas no período do estágio. O texto apresentado classifica-se como relato de experiência e traz as vivências dos autores, os quais demonstram-se conscientes das limitações das discussões apresentadas ao mesmo tempo em que reconhecem que há, em seu texto, reflexões acerca do estágio como espaço formativo, e que este não deve ser focado apenas no licenciando, mas, também, no papel desenvolvido pelo professor orientador, a fim de contribuir para com o desenvolvimento do licenciando no enfrentamento da realidade que se apresenta na escola. O Quadro 2 mostra uma síntese das unidades de significado que emergiram dos artigos analisados anteriormente.

Quadro 2 – Unidade de análise X autores

| Unidades de análise: | Autores |
|--|---|
| Estágio como espaço de formação docente. | Lipinetti; Oliveira (2021); Sengik; Timm; Stobäus (2019); Arrigo; Júnior; Broietti (2017) |
| Relação Universidade e escola na formação docente. | Freitas; Queirós (2019); Souza; Araujo; Veit (2021) |
| A pesquisa como possibilidade da formação docente. | Silva (2020) |
| O papel do Pibid na formação inicial e continuada de docentes. | Oliveira; Obara (2018); Lima; Ferreira (2018) |

Fonte: Resultados da pesquisa, 2022.

Os artigos que compõem as quatro unidades de análise demonstraram uma mudança de perfil dos professores. É como se o conjunto de textos estudados estivessem

traçando um mesmo caminho mostrando contribuições das interações para a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Compreendemos que a educação ainda tem muito a desenvolver, pois, assim como a cultura e a identidade, a educação não é algo estático, uma vez que precisa se transformar para atender às novas gerações. A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCNs), em 2019 (pensando na formação dos docentes), a BNCC publicada em 2018, as tecnologias digitais impulsionadas pela pandemia causada pela Covid-19, em 2020/2021, são desafios que contribuem nos avanços da educação, desde que tenhamos uma boa formação docente.

Essas alterações realizadas ao longo dos anos e que potencializam, hoje, a educação, ajudam a fortalecer a ideia de que a formação docente precisa acontecer voltada às questões do cotidiano da escola de forma a munir os professores em formação e os em atuação sobre a realidade escolar. O ideal seria que os professores universitários, formadores, estivessem em constante interação com as escolas, a fim de também qualificar o seu trabalho em prol da educação (Silva, 2020).

Este tipo de atuação dos professores formadores nas escolas de educação básica nem sempre é possível de acontecer. Infelizmente o que se percebe é um movimento de atuação “restrita”; professores formadores focam seus esforços e estudos nas universidades que, por vezes, acabam se distanciando da realidade local. Por outro lado, percebe-se que os professores atuantes na educação básica se encontram sobrecarregados de atividades que dificultam as interações com docentes do Ensino Superior. Outra questão restritiva dá conta das exigências de carga horária para atuação na educação básica.

As interações entre universidade e escolas podem ser desenvolvidas considerando as atividades propostas pelo currículo de formação docente nas Licenciaturas bem como a interlocução das escolas de forma mais aberta à participação dos licenciandos. Para a formação dos licenciandos são previstas atividades práticas de formação e estágios supervisionados obrigatórios. O que se nota, porém, é que estas duas ações não são suficientes para dar conta de firmar esta interação entre as duas instituições de ensino, posto que, na maioria das vezes, não tem continuidade. Assim, pesquisas mostram que projetos como o Pibid e projetos de pesquisa lançados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), podem contribuir para este fortalecimento. Atentos ao movimento de formação docente, vamos seguir nosso estudo organizado em quatro unidades de análises conforme a ordem apresentada no Quadro 2.

ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os estudos de Pimenta e Lima (2019) apresentam um conceito de estágio baseado em suas pesquisas realizadas ao longo de suas trajetórias:

Estágio configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação; além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas (p. 10).

O estágio cria, assim, condições para a reflexão individual e coletiva do docente em formação inicial e continuada, o qual depara-se com o cotidiano da escola e “retorna” para a universidade a fim de buscar subsídios que lhe ajudem a replanejar a sua prática com base na vivência do estágio. Para Zabalza (2015, p. 83), o estágio “oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo”.

Compreendemos o estágio como oportunidade de formação integral do acadêmico além de uma atividade curricular teórico-prática obrigatória, na qual podemos identificar o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo a Lei nº 11.788/2008, em seu artigo 1º, encontramos que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008), reforçando, assim, o que é defendido por Zabalza (2015).

Sengik, Timm e Stobäus (2019) e Lipinetti e Oliveira (2021) apresentam, em seus estudos, autores que defendem que a formação inicial do educador não se dá de forma isolada; que há a necessidade do diálogo no estágio como espaço de questionamentos e reflexões.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2014, p. 39).

Nessa direção, continua Freire (2014), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer” (p. 39). Para além disso há, também, a necessidade da percepção do estagiário quanto às teorias aprendidas até o momento que antecede a ação do estágio. Atualmente muitos estudantes possuem “pressa”, querem ter contato com a prática já no primeiro momento em que iniciam a Graduação, porém esquecem que, sem uma teoria que embase a prática, o planejar, a ação e o refletir ficam fragilizados. Lipinetti e Oliveira (2021), quando propuseram o encontro dos estagiários, valorizaram notavelmente não somente a teoria e a prática, mas as reflexões a partir destas e a possibilidade de avaliar a profundidade das reflexões na mesma medida em que realizam, mais uma vez, uma interlocução (comunhão) entre a universidade e a escola por meio dos debates que surgem enquanto as experiências dos estagiários são desveladas.

Sengik, Timm e Stobäus (2019, p. 982) compartilham que “é pela interação com o professor, seus colegas e no diálogo com a realidade que será possível que este estudante crie e construa o seu saber, [...]”. O/A acadêmico/a precisa levar para o seu estágio concepções de ensino ancoradas em teóricos que defendem o ser crítico, reflexivo e, além disso, que saiba dialogar com professores sobre metodologias, conteúdos e didáticas aprendidas e discutidas em sala de aula no âmbito teórico. Deste modo, pode vivenciar a realidade da escola como numa espécie de “laboratório” permitindo, assim,

que o professor formador, ao acompanhar seu estagiário, possa avaliá-lo quanto aos conhecimentos e à prática, mas não somente avaliá-lo, como autoavaliar-se por meio da reflexão sobre sua atuação na formação deste futuro docente.

Pimenta e Lima (2019) destacam que o estágio, compreendido como um campo de conhecimento, contribui para a vivência do estagiário na escola. Em sala de aula o estagiário pode abarcar a necessidade do “planejamento dessas aulas, limites como tempo, ritmo e rotinas escolares e ainda, conhecimentos e habilidades para lidar com circunstâncias coletivas e fenômenos grupais os quais surgem durante a aula” (Sengik; Timm; Stobäus, 2019, p. 985). Essas questões, quando observadas, refletidas e debatidas no estágio, contribuem para uma formação teórica e prática dos licenciandos, haja vista que os mesmos terão uma resposta mais rápida e mais “assertiva” a questões que são intrínsecas ao seu fazer docente no futuro.

Segundo Nóvoa (1995), o estágio não somente proporciona um refletir sobre teorias e práticas, mas facilita a(re)construção da identidade pessoal e profissional do estagiário, o que se torna indispensável para que este aluno em formação inicial disponha de sua identidade docente. Tardif e Lessard (2005) são trazidos para esta discussão por Sengik, Timm e Stobäus (2019) para reafirmar, mais uma vez, que o estágio é um campo de aprendizado importante na constituição da formação profissional do docente em formação inicial, pois muito se aprende quando se está ensinando. Os autores defendem que a experiência é, sim, qualificante neste processo de aprendizagem do saber fazer. Uma experiência que, quando bem orientada pelos professores formadores, possibilita ao aluno em formação perceber, durante o estágio, a importância do conhecer (teorias e o espaço da sala de aula), do planejar (tempo, espaço, conteúdo, interação com a turma), do interagir (socializar com colegas, alunos, professores e diretores), de ser flexível e de se ter uma postura atenta, interdisciplinar e reflexiva. Todos estes contribuem para um docente bem mais preparado e confiante de suas contribuições para e com a educação.

O estágio, como espaço de reflexão coletiva que contribui para a formação inicial e continuada, é defendido pelos autores Arrigo, Júnior e Broietti (2017), os quais destacam que a reflexão sobre a prática, assentada sobre a teoria em comunhão com as experiências, deve levar o professor a “analisar e questionar” a sua atuação em sala de aula e, a partir desta reflexão, pensar em meios de mudança que validem esses conhecimentos. Na busca por defender a mudança de perfil dos docentes para docentes reflexivos, os autores “beberam” da fonte de Alarcão (2003), Schön (2000) e Rosa-Silva (2008), que defendem que a reflexão, para gerar mudanças nas práticas educativas dentro da sala de aula, só pode emergir a partir da prática vivenciada no chão da sala de aula. Por isso, o estágio é uma possibilidade de ação que pode proporcionar momentos de reflexão-na-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação e a reflexão para ação (Schön, 2000). Segundo Alarcão (2003) no entanto, esta reflexão somente fará sentido para o licenciando se ocorrer de forma coletiva entre o estagiário, o professor regente da sala de aula e o professor supervisor do estágio. Outro momento que contribui para esta formação reflexiva são as socializações promovidas pelo professor supervisor do estágio dentro da sala de aula entre os estagiários, fortalecendo, assim, a interação entre Universidade e Escola, haja vista que o estágio contribui significativamente para e na

formação inicial dos futuros professores ao mesmo tempo em que convida o professor regente, na escola de educação básica, a refletir sobre novas possibilidades quanto às concepções teóricas, a didática e a metodologia a ser utilizada em sua prática.

RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Estudos apontam para a urgência quanto à criação de espaços (físicos ou virtuais) de discussão e reflexão sobre as práticas docentes, os quais viabilizem a relação entre universidade e escola. Sousa, Araújo e Veit (2021) chamam a atenção para os ganhos que um espaço como este pode trazer para professores em formação inicial e continuada, assim como para os professores formadores de professores. Para demonstrar a importância e a contribuição destes espaços Sousa, Araújo e Veit (2021) realizaram um estudo sobre o Núcleo de Pesquisas em Inovação Curricular (Nupic). Este espaço teve duração de, aproximadamente, oito anos, e proporcionou inúmeros encontros entre diferentes atores envolvidos com a educação básica, estudantes de universidades em primeira Licenciatura e Pós-Graduação e professores do Ensino Superior, “permitindo trocas, construção de conhecimento” e “crescimento mútuo” (Sousa; Araújo; Veit, 2021, p. 103).

Todos os professores participantes do Nupic tiveram a oportunidade de expor, discutir e refletir sobre suas práticas em sala de aula, sobre suas experiências que deram certo e sobre as experiências que, por algum motivo, se mostraram falhas em algum momento. Edgar Morin (2011, p. 13) em seu livro “Os sete saberes à educação do futuro”, afirma que se faz “fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social”. Sousa, Araújo e Veit (2021), em suas análises, demonstram que esta “visão” de Edgar Morin é percebida nos encontros promovidos pelo Nupic por meio da criação da Comunidade de Práticas, quando os professores se sentiam acolhidos e valorizados, reconhecidos como docentes em busca de compartilhar suas experiências a fim não somente de contribuir para com a pesquisa da Universidade, mas, também, para refletir sobre sua prática pedagógica e, com base nas discussões realizadas pelo grupo, vislumbrar estratégias de mudanças que possibilitassem uma “melhoria” de suas práticas pedagógicas junto a educação básica.

Por meio deste grupo de escuta e relação próxima entre universidade e escola, mostrou-se que, neste espaço, os professores se encontravam com as suas “mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo” (Morin, 2011, p. 13). A relação entre universidade e escola demonstra contribuir para “a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza” (Morin, 2011, p. 13), demonstrando, assim, que alguns consensos e recomendações realizadas por Edgar Morin podem ser viabilizados por esta relação de mão dupla entre universidade e escola.

Outro destaque dado à interação entre universidade e escola vem da pesquisa realizada por Freitas e Queirós (2019). Estes apresentam que as pesquisas realizadas pela universidade, referentes à educação, são inúmeras e visam a melhorias para o ensino,

porém estes estudos não chegam às salas de aula, o que preocupa os pesquisadores, haja vista que deveriam gerar efeitos sobre a sociedade e, para que isto ocorra, há de se aproximar a universidade das escolas, ambas indispensáveis para o cumprimento de mudanças a partir das discussões sociais. Giroux (1997) acredita na socialização e na constituição de estudantes críticos e responsáveis no processo de democratização, e isto pode ser desenvolvido dentro da escola.

Freitas e Queirós (2019) ainda trazem a defesa quanto às temáticas das pesquisas emergirem de problemas vivenciados dentro da escola. Segundo Morgado (2005, p. 46), “começa a ganhar força a ideia de que, para mudar de forma substancial o ensino, se torna necessário fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação”; assim, haveria uma aproximação maior entre universidade e escola que proporciona uma formação crítica e politizada dos licenciandos, contribuindo para a constituição de professor-pesquisador e autossuficiente, pensando em formação inicial e continuada, viabilizando, deste modo, uma mudança nas práticas docentes. Estas aproximações todas auxiliaram, também, em uma quebra quanto ao pensamento histórico de que os professores universitários são titulares dos conhecimentos e os professores das escolas são coletores destes. Esta aproximação ainda culminaria em uma via de mão dupla, com os professores sendo subsidiados a construírem em conjunto ações na busca por uma formação inicial e continuada emancipatória, rompendo “com as relações de opressão que permeiam o processo educativo” (Freitas; Queirós, 2019, p. 175).

É possível percebermos que a criação e a manutenção destes espaços de debates, de exposição e reflexão sobre suas práticas docentes, não é algo fácil de ser feito; requer mentes abertas à troca, à escuta e ao tempo de refletir. Há de se fazer um exercício constante de convite, de provocações, de demonstração do quanto estes momentos no coletivo, de fato, contribuem para uma mudança de postura e de perfil docente. As relações entre universidade e escola podem ocorrer de diversas maneiras (estágio, pesquisa, grupos de estudo, atividades práticas, Pós-Graduação, 2ª Licenciatura), precisando as partes envolvidas buscarem manter um diálogo aberto, porém sem julgamentos, apenas um refletir em busca de novas estratégias de fazer e refazer as práticas docentes dentro da universidade na formação dos licenciandos e dentro das escolas junto a educação básica.

A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE

O que se pode perceber é que ainda hoje o ensino dentro da sala de aula na Educação Básica e no Ensino Superior parecem desinteressantes para os alunos, pois, por vezes, não se visualiza a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano em comunidade (Silva, 2020). Como possibilidade para a diminuição deste desinteresse, Silva (2020, p. 2282) “destaca a emergência de pesquisas estratégicas produzidas a partir do diálogo entre diferentes disciplinas. A formação pela pesquisa desperta a curiosidade dos alunos bem como a tomada de consciência da amplitude do que ele está aprendendo dentro da sala de aula, de modo a aprimorar suas percepções de mundo para além dos muros da escola. Pesquisadores, como Holbrook e Rannikmae (2009), também defendem uma educação por meio da ciência, no intuito de garantir de alguma forma a presença de “novas” condições para o desenvolvimento social.

Os professores formadores dos futuros docentes precisam, portanto, ficar atentos e alimentar nos acadêmicos a essência do que é ensinar. Em uma perspectiva freiriana, “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (Freire, 2015, p. 113). Tão logo, então, a curiosidade deve ser declarada por professores e alunos; isso desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, considerando que o que nos move a aprender são as perguntas, os desafios do dia a dia, favorecendo a “pesquisa como estratégia constitutiva do trabalho do professor e da formação do discente” (Silva, 2020, p. 2.281). Como contribuição para uma educação pautada pela pesquisa, destacamos a necessidade de uma comunicação mais estreita entre as diferentes disciplinas escolares, observando uma reflexão e um planejar coletivo das aulas e dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas. Reafirmando o que Boff e Del Pino (2018) estabelecem como essencial na relação entre professores, com diferentes conhecimentos e experiências, é fundamental mostrar que

A reflexão coletiva que estimula o docente a ser autor e ator de seu processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a transformação das práticas educativas no espaço real de sala de aula em um processo de permanente construção e reconstrução de saberes (p. 19-20).

As reflexões coletivas e a atuação ativa do professor no processo de discussão e planejamento de suas práticas com outros docentes, contribuem para uma mudança de atitude também nos discentes, pois estes percebem a interlocução entre diferentes sujeitos na condução das aulas e das atividades por parte de seus professores. Trazer a pesquisa como estratégia no processo de ensino aprendizagem pode contribuir tanto para a constituição do professor em formação (licenciandos) quanto, também, para que os alunos da educação básica, desde o início de sua formação, se constituam pesquisadores (Galiuzzi, 2003, p. 111).

Silva (2020), em sua pesquisa, destaca a necessidade de se considerar que os alunos possuam acesso e se apropriem de conhecimentos científicos dentro e fora da sala de aula, e estes conhecimentos adquiridos devem ser levados em conta pelos professores em seus planejamentos e atuação em sala de aula, associando os conhecimentos previamente adquiridos com os conhecimentos a serem internalizados, criando uma correlação entre eles, além de relacioná-los com questões do contexto dos estudantes. Assim, mais uma vez a pesquisa pode auxiliar nessa relação, tendo em vista que a mesma, quando em sala de aula, “pode ser usada como referencial para discussão e diálogo teórico” (Galiuzzi, 2003, p. 111), além de buscar “a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 334).

Sasseron e Carvalho (2008, p. 339) destacam que, a partir de “problemas investigativos e questões reflexivas, esperamos que os alunos⁴ tenham hipóteses e planos que auxiliem na resolução, bem como discutam sobre as ideias levantadas e outras questões

⁴ No caso deste escrito, os alunos a que nos referimos são os acadêmicos em formação para a docência com um olhar voltado à formação de Licenciandos em Pedagogia.

controversas que possam surgir”. A estratégia do ensino pela pesquisa proporciona que o aluno, durante a investigação, busque habilidades, competências e conhecimentos em outras áreas, em outras disciplinas, desenvolvendo-se, assim, de forma integral, dificultando o seu fracasso escolar (Sasseron; Carvalho, 2008). Em consonância a isso, Boff e Del Pino (2018) propõem uma reestruturação do currículo da escola com base na Situação de Estudo, que se caracteriza por desenvolver coletivamente uma situação real do cotidiano do aluno com potencialidades de “abordagem interdisciplinar dos conteúdos escolares [...], valorizando [...] saberes constituídos nos diferentes espaços educativos” (p. 21). Este tipo de organização curricular pode ser desenvolvido tanto nas escolas de Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Outras formas de educar pela pesquisa, tanto na formação inicial de professores quanto na formação continuada dos mesmos, podem ser observadas no uso de metodologias, a exemplo das Atividades Práticas, dos Projetos Integradores (PI), Trabalhos Efetivo Discentes (TEDs), dos Programas de Iniciação Científica e, até mesmo, pela Curricularização da Extensão. Todas estas estratégias focam na formação de acadêmicos mais envolvidos com a realidade de sua futura atuação profissional junto a sociedade, tornando-se protagonistas sociais, políticos e culturais. A Faculdade de Balsas – Unibalsas – acredita que, por meio da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, “a aprendizagem é construída mediante a interação e a prática que favorecem a dúvida, a problematização, a iniciativa à pesquisa e a titularidade do percurso de formação, por meio de novos caminhos na produção do saber” (Unibalsas, 2020, p. 3), concebendo, assim, um ensino e uma aprendizagem voltada à valorização de processos humanos e participativos.

Silva (2020) apresenta a ideia de que as escolas da educação básica devem mudar sua forma e ensinar não mais reproduzindo saberes, mas, sim, professores produzindo seus conhecimentos em parceria com as universidades, tornando-se, então, um professor-pesquisador de suas práticas, e o professor formador nas universidades tornando-se pesquisador-professor, revigorando a sua função de formador principalmente quando se busca familiarizar os licenciandos e professores de formação continuada com a realidade da sala de aula. Demonstra-se, com isso, que, mesmo que o professor formador conduza a formação inicial e/ou a continuada com base na pesquisa, a interação escola-universidade-escola torna-se inevitável.

O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) “surgiu como uma estratégia decorrente dos movimentos das políticas públicas na área da educação[...]” (Lima; Ferreira, 2018, p. 320). Este Programa tem por “finalidade fomentar a iniciação à docência, [...] contribuindo com o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (p. 321). O Pibid oferece bolsa de estudo para os licenciandos envolvidos em processo interativo, permitindo não somente o aperfeiçoamento na formação do estudante, mas garantindo a ele perceber-se dentro da escola durante toda a sua formação, podendo, assim, a interação entre universidade e escola se estabelecer de forma mais acentuada, resultando em outros tipos de parceria para além do próprio projeto a ser executado e

dos estágios que são obrigatórios. Esse Programa viabiliza que o aluno licenciando não precise atuar em outro nicho de mercado em busca de remuneração para custear seus estudos. Ele amplia os horizontes dos estudantes e fortalece as práticas necessárias para uma formação integral do licenciando, além de ser um facilitador para a escola parceira na busca por novos conhecimentos com a possibilidade de criar os seus saberes em contribuição para a melhoria da rede⁵ de ensino.

As contribuições do Pibid são voltadas, também, para o desenvolvimento humano e social a partir de uma educação de qualidade. Assim, o Programa busca promover encontros entre universidade, escola e licenciandos com o intuito de, juntos, discutirem sobre as práticas pedagógicas existentes na escola e promover, a partir destas discussões práticas, que sejam inovadoras e que, de fato, auxiliem no processo de ensino aprendizagem, com base na realidade local, sem perder de vista o global. Tais aspectos possibilitam uma formação acadêmica com bases fortes, ao mesmo tempo em que incentivam o licenciando a uma formação profissional voltada à construção de um professor pesquisador que questiona e reflete criticamente sobre a realidade da escola e da educação onde está inserido, divulgando suas descobertas à sociedade por meio de produções científicas (Lima; Ferreira, 2018).

Vale ressaltar que o programa não foca somente na formação inicial de licenciandos, mas, também, na formação continuada de professores, permitindo que estes participem ativamente e em conjunto com o licenciando na formação em projetos temáticos, monitorias, oficinas nas escolas e na interação que há entre os mesmos durante o planejamento das aulas e nas reflexões que surgem durante a realização das atividades, proporcionando uma relação bilateral entre licenciandos e licenciados, culminando no testemunho do que diz Paulo Freire (2014): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). O Pibid configura-se, então, como um “espaço híbrido de formação de professores, que visa incentivar e valorizar o processo de formação de docentes para a Educação Básica” (Oliveira; Obara, 2018, p. 66).

O Programa concede bolsas para licenciando, coordenador institucional e coordenador de área da Instituição de Ensino Superior (IES), e visa a garantir a realização de atividades pedagógicas, encontros de reflexão e planejamento e interação da teoria e prática. A intensão é promover a garantia de melhorias para a educação, mas também para momentos de diálogo, “formação recíproca e crescimento contínuo” (Oliveira; Obara, 2018, p. 66).

Os autores acreditam que esta interação, pensada e pautada no diálogo coletivo entre os atores envolvidos no processo de execução do Pibid, será essencial para a formação de professores reflexivos, pois parte do pensamento de que é responsabilidade do professor formador de professores auxiliar os mesmos para que haja, de fato, esta mudança de perfil dos licenciandos e dos licenciados na busca por transformar

⁵ Aqui nos referimos como rede de ensino não somente pensando em uma rede municipal, estadual e ou nacional, mas uma rede de ensino local, sendo este local a escola onde o docente atua, sendo este local o bairro onde a escola esteja situada, seja o local cada estudante que frequente a escola onde os professores têm a oportunidade de criar seus conhecimentos e compartilhá-los com a escola, com seus estudantes, contribuindo, assim, para uma mudança positiva e significativa para com a educação de seus alunos.

as reflexões oriundas das práticas em ações que culminem em um fazer docente que contribua para a qualidade do ensino na educação básica.

Compreendemos, desta forma, que um professor reflexivo possui capacidade de refletir sobre suas ideias e práticas dentro e fora da escola, não reproduzindo ideias e práticas que lhe são exteriores (Oliveira; Obara, 2018). Esta percepção acerca de o licenciando e/ou de o licenciado tornar-se professor reflexivo e adquirir a capacidade de um pensamento reflexivo, parte da prática realizada. Compreendemos que somente é possível refletir sobre aquilo que foi vivenciado. Não temos como refletir de forma a mudar nossas práticas quando realizamos reflexões sobre vivências de outros. O Pibid, portanto, torna-se, neste viés, uma oportunidade de se vivenciar práticas, de se “testar” quanto às metodologias, quanto à didática, quanto à mediação de conflitos e, principalmente, quanto à oportunidade de socialização e reflexão de suas práticas com uma equipe composta por atores importantes neste processo; atores que contribuem para a ação-reflexão-ação de estudantes de Licenciatura e também para uma formação continuada dos que participam desta mesma “proposta”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que processos interativos produzem possibilidades de ampliação das reflexões sobre o fazer cotidiano escolar, bem como permite uma formação inicial docente articulada pela teoria e pela prática. Nosso intuito não é doutrinar ninguém, mas mostrar que é possível desenvolver atitudes de resistência sem ampliar nosso leque de tarefas diárias ou, até mesmo, de realizar um retrabalho.

Os oito artigos analisados tratam, de forma direta e indireta, sobre a necessidade de mudança no perfil dos docentes independente da formação à qual este esteja “vinculado” (inicial ou continuada). Esta mudança de perfil resultará não somente em suas práticas docentes, mas, também, em uma valorização sobre a atuação do docente junto as práticas na sala de aula, na escola como um todo e na sociedade onde este atua. Os textos estudados apresentam uma forma de “resistência” que pode ser percebida de maneira clara e pontual nos escritos e de modo mais sutil imbricada em falas que demandam uma maior análise e cuidado de interpretação.

Constituir-nos como professores reflexivos sobre nossas práticas enriquece muito mais a nós mesmos, que, conscientes das nossas ações como um todo (pontos positivos e negativos), buscamos mudar e melhorar, mostrando, de uma outra forma, o quanto somos flexíveis, atualizados e abertos ao diálogo, sempre atentos ao nosso valor ético e moral para com nossa contribuição ao desenvolvimento econômico, cultural e social de um local.

O ponto crucial de nosso estudo foi ter por meio dele a compreensão de que a interação entre universidade e escola pode se dar em qualquer momento da formação inicial de professores e de diferentes formas e “profundidade”. Não há um único caminho a ser traçado; há várias possibilidades de essa interação ocorrer, partindo da escola para a universidade, partindo da universidade para a escola, sendo por meio da pesquisa, dos programas de bolsa, projetos de extensão, estágios de aulas práticas, grupos de estudos e outros. O meio não importa tanto; o que vai importar é que esta relação, de fato, exista e que seja realizada de forma efetiva, dialógica, sem imposição de

um conhecimento sobre outro, mas de forma a valorizar os saberes, os conhecimentos da instituição escolar e universitária; que nenhum seja uma espécie de “parasita”, que utiliza de seu hospedeiro no sentido apenas de sobreviver por meio dele. A relação precisa acontecer em parceria, de forma coletiva e colaborativa, para que haja, mesmo, uma mudança no perfil dos atores participantes desta relação, e que este mudar de perfil tenha como consequência a constituição de um professor que pesquise sobre suas práticas cotidianas de sala de aula em uma atitude de permanente investigação. As mudanças somente tornam-se efetivas quando atingem as concepções docentes pelas interações coletivas, envolvendo professores de universidade, professores de educação básica e licenciandos, que vivenciam compartilhando saberes e enfrentando juntos os desafios da complexidade dos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- ARRIGO, Viviane; JÚNIOR, Álvaro Lorencini; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de investigação reflexiva na formação de professores de química. *Ienci – Investigações em Ensino de Ciências*, v. 22, Ed. 1, p. 1-22, abr. 2017. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2017v22n1p01
- BELING, Helena Maria; CANCELIER, Janete Webler; FLORES, Carmen Rejane. O papel do estágio curricular para a formação docente: visão dos educandos do curso de Licenciatura em educação do campo. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, 2021, n. 115, set./dez. 2021.
- BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; DEL PINO, José Cláudio. *Processo interativo de formação docente: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL, Lei nº 11.788/2008. Dispõe sobre estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das leis do trabalho (CLT). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Prefácio Leonardo Boff. Notas Ana Maria Araújo Freire. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Wélica Patrícia Souza de; QUEIRÓS, Wellington Pereira de. *O cenário das pesquisas sobre formação de professores de ciências na perspectiva progressista*. *Ienci – Investigações em Ensino de Ciências*, v. 24, Ed. 1, p. 154-178, abr. 2019. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p154
- GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GAVIRAGHI Fabio Jardel; MEDEIROS, Daniela. Ações e implicações da atuação docente no Ensino Superior: (im)possibilidades de (in)dissociar ensino, pesquisa e extensão. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, n. 96, maio/ago. 2015.
- HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, v. 4 n. 3, 275-288, 2009.
- LIMA, G. R. de; FERREIRA, M. A. dos S. A formação docente e o Pibid – subprojeto de biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada. *Holos*, ano 34, v. 2, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4701
- LIPINETTI, Joice Menezes; OLIVIERA, Adriana Marques de. Cartase do I Encontro dos Estágios amalgamados pela música no Ensino de Química: possibilidades de interação entre a escola e a universidade. *Educação Química em Ponto de Vista*, Dossiê: Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química: diferentes olhares, v. 5, n. 1, 2021: DOI: <https://doi.org/10.30705/eqpv.v5i1.2492>
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, André Luis de; OBARA, Ana Tiyomi. O ensino de ciências por investigação: vivência e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. *Ienci – Investigações em Ensino de Ciências*, v. 23, Ed. 2, p. 65-87, ago. 2018. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p65

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?* *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13n, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGIK, Aline Sberse; TIMM, Jordana Wruck; STOBÄUS, Claus Dieter. Estágio docente como prática pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 21, n. 4, p. 979-993, out./dez. 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i4.8652391

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 3, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813829221620201106>

SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Formação continuada de professores viabilizada pela aproximação entre escola e universidade: uma narrativa histórica das experiências da iniciativa NUPIC (USP). *Ienci – Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, Ed. 3, p. 102-133, dez. 2021. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p102

UNIBALSAS. *Diretrizes Institucionais Projeto Integrador*. Balsas, MA: Faculdade de Balsas, 2020.

UNIBALSAS. *Projeto Pedagógico de Curso*. Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial. Balsas, MA, 2021.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

Autor correspondente:

Líbera Raquel Bazzan Pillatt

Centro Universitário de Balsas – Unibalsas

BR 230, Km 05 – CEP 65800-000 – Balsas/MA – Brasil

pillatt.libera@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

