



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – MESTRADO ACADÊMICO

THIAGO SANTOS GUIMARÃES

CENÁRIO INTEGRADOR: uma proposta de comunidade de prática

ILHÉUS – BAHIA
2021

THIAGO SANTOS GUIMARÃES

CENÁRIO INTEGRADOR: uma proposta de comunidade de prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores em Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Prestes Massena

**ILHÉUS – BAHIA
2021**

G963

Guimarães, Thiago Santos.

Cenário integrador: uma proposta de comunidade de prática / Thiago Santos Guimarães. – Ilhéus, BA: UESC, 2021.

138f. : il.

Orientadora: Elisa Prestes Massena
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM.
Inclui referências e apêndices.

1. Professores – Formação. 2. Cooperação universidade - escola. 3. Estágios supervisionados. I. Título.

CDD 370.71

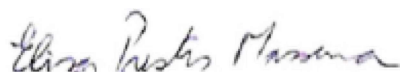
THIAGO SANTOS GUIMARÃES

CENÁRIO INTEGRADOR: UMA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE PRÁTICA.

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM, em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA

EM 14/09/2021



Profa. Dra. Elisa Prestes Massena

Orientadora/Presidente da banca – PPGECM/UESC



Prof. Dr. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro

Examinador – IFSul/Campus Novo Hamburgo



Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi

Examinadora – FURG

Ilhéus, Bahia, 14 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho, a todos os professores pesquisadores da comunidade de Pesquisa em Educação em Ciências. Assim como, tantas outras pessoas de nossa sociedade, de nossas comunidades locais e regionais, que perderam as suas vidas em decorrência da pandemia da Covid-19 e, principalmente por conta do descaso do atual governo genocida do Brasil.

AGRADECIMENTOS

“Por isso eu digo: Obrigado, Senhor, por mais um dia. Obrigado, Senhor, que eu posso ver. Que seria de mim, sem a fé que eu tenho em Você?” (Roberto Carlos). Agradeço a Deus, por ser meu refúgio e fortaleza nas horas mais difíceis, e por me fazer acreditar que eu posso sonhar cada vez mais alto, e a minha comunidade eclesial por me ajudar a entender que com o outro, eu consigo ser mais. O cristianismo tem muito a nos ensinar, sobretudo porque no interior da trindade, a gente reflete que Deus é diverso. As três pessoas da Santíssima Trindade são distintas, e conseguem dialogar de forma extraordinária, respeitando-se mutuamente. Está aí uma comunidade que me ensina, e que me influenciou na reflexão, no decorrer desta investigação. Jesus nos ensina que devemos chegar à unidade perfeita, e aqui não devemos confundir unidade com uniformidade. É importante preservar as diferenças, vivemos em um mundo plural, que requer de nós uma abertura, que se faz por meio do diálogo. Portanto, nós precisamos inclusive, viver uma cultura de pontes, para alcançar o outro.

E que ponte linda estamos criando, Elisa. Desde 2014, ainda como minha professora formadora na licenciatura em Química, tu já enxergavas em mim algo que eu ainda não conseguia identificar. E, com seu jeito tímido, mas ao mesmo tempo aberto às relações, me trouxe para o papel de filho acadêmico. Agradeço pela confiança, pela dedicação e por ter sido realmente uma mainha acadêmica, que soube chamar a atenção nos momentos necessários, que soube me escutar, que respeitou meus momentos de silêncio, que se desesperou ao me ver “sumir”, que partilhou comigo a sua vida, suas aflições e suas esperanças. Este trabalho tem muito dessa ponte, pois as vezes, nos compreendemos por simples gestos e palavras, porque alcançamos um ao outro, em uma relação de parceria, de diálogo, de escuta e de muitas trocas de experiências e aprendizados. Gratidão, de seu filho rebelde.

Sou grato a minha família, que direta e indiretamente me apoiou nessa empreitada. Em especial a mainha (minha avó), meus pais, meus irmãos, minha tia Rosana, que souberam compreender os meus momentos de crises pessoais, e que também me encorajaram a persistir em meio às dificuldades.

Gratidão aos meus amigos que nesses pouco mais de 25 anos de vida fui acrescentando à minha jornada, de modo especial a Edvânia, que foi durante os tempos mais sombrios dessa pandemia, a pessoa que conseguiu me fazer reconectar com os meus propósitos de vida. E a minha “*hermana*”, Sara Pimenta, que me encoraja diariamente a buscar ir além das minhas expectativas. As duas foram minhas primeiras companheiras de Iniciação Científica, se eu sobrevivi a esta dupla dinâmica, nada mais poderá me abalar. Enfim, a todos os amigos que a vida me presenteou ao longo desses anos e, que de alguma forma deixaram suas marcas.

Aos meus professores, desde os da educação básica, da educação infantil, cada um teve a sua importância na minha formação humana e profissional. Gratidão aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, especialmente aqueles que tive a oportunidade de compartilhar experiências: Maxwell, Simoni, Steveen, Larissa e Vera. Que bom ter vivenciado esse período junto a vocês, tenho grande admiração e respeito por cada um. Gratidão!

Agradeço também aos meus colegas de turma, a turma 2019, última turma do PPGEC, talvez a mais complicada de lidar. Com isso, não posso deixar de falar do grupo “Balbúrdia”, Lenno (Diorleno), Maic, Flávia, Uillian, Teresa Beatriz e Jéssica, um grupo que está para além do acadêmico, que se juntou para ir às manifestações contra os cortes do governo em 2019, que se juntou para organizar almoços coletivos, que se juntou para falar de inúmeros assuntos. São essas relações que nos ajudam a permanecer na caminhada. Gratidão a vocês!

Agradeço também ao MEU grupo de pesquisa, o GPeCFEC. Sim, gosto de enfatizar que o grupo é o meu lugar de aprendizado, de descobertas, de pesquisa. Desde 2016 que tenho vivenciado momentos formativos e de colaboração, que me fazem ser o pesquisador que eu sou hoje. Agradeço a todos os membros, os que passaram e os que ainda estão participando, cada um teve e tem uma contribuição na minha formação acadêmica, profissional e humana. Gratidão!

Agradeço imensamente aos sujeitos envolvidos nesta investigação, de modo especial, à professora da escola e às licenciandas, assim como ao CEEP-Itabuna pela parceria e colaboração, que permitiram o êxito na realização dessa pesquisa.

Agradeço imensamente às contribuições generosas e fundamentais para o fechamento deste trabalho, dos membros da banca de qualificação e defesa, a Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi e o Prof. Dr. Marcus Eduardo Maciel Ribeiro.

A todos e todas, que por ventura eu não tenha mencionado, mas que de alguma forma estiveram presentes em meu processo formativo, o meu sentimento sincero de Gratidão!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa, o que permitiu a minha dedicação de forma integral ao PPGECM, facilitando com que eu obtivesse êxito em várias publicações.

CENÁRIO INTEGRADOR: uma proposta de comunidade de prática

RESUMO

A formação inicial de professores é uma etapa importante para o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes e, considerando este aspecto, o estágio supervisionado é igualmente importante na construção da identidade profissional do professor. Assim, é interessante constituir parcerias colaborativas entre as universidades e as escolas, visando a valorização dessa formação de modo a buscar a melhoria e profissionalidade docente. Neste contexto temos a seguinte questão de pesquisa: O que se mostra do trabalho colaborativo em uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola no Estágio Supervisionado? Sendo que, viabilizando a realização dessa investigação temos como objetivo geral analisar as possíveis contribuições para a formação inicial de licenciandas em Química ao participarem de um processo de elaboração de propostas de reconfiguração curricular denominada *Cenário Integrador*, por meio de uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola. O contexto da pesquisa inclui o Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde de Itabuna-Bahia e a participação de quatro licenciandas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz, quando cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química III e IV. Para a obtenção dos dados utilizamos as videograções e audiograções dos encontros de elaboração e planejamento, as propostas de *Cenário Integrador* elaboradas no decorrer do processo e as videograções das entrevistas com roteiro semiestruturado que foram realizadas com as licenciandas. Todas as informações foram transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados são apresentados por meio da discussão das categorias emergentes do processo de análise, a saber: 1) Aspectos da escolha do tema para as propostas *Cenário Integrador*; 2) Discussões acerca do planejamento das propostas *Cenário Integrador*; 3) A colaboração e o apoio mútuo em uma Comunidade de Prática; e 4) Comunidade de Prática: estabelecendo relações e compartilhando experiências, que possui uma subcategoria denominada: As contribuições formativas da vivência em uma Comunidade de Prática. Desse modo, acreditamos que a realização de discussões e reflexões no processo de elaboração, planejamento e avaliação das propostas proporcionaram contribuições à formação das licenciandas em Química. O que foi potencializado, na medida em que observamos com os resultados, a importância destas construções em um ambiente de intensa colaboração e engajamento, na busca por atingir objetivos em comum. Acreditamos que, a Comunidade de Prática, em sua forma de atuação, é o alicerce para que as propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* possam ser construídas e desenvolvidas de modo efetivo, favorecendo o fortalecimento da parceria Universidade-Escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Colaboração. Estágio Supervisionado. Universidade-Escola.

INTEGRATING SCENARIO: a proposal of community of practice

ABSTRACT

The initial training of teachers is an important step for the development of professional teaching knowledge and considering this aspect, the supervised internship is also important in the construction of the teacher's professional identity. Thus, it is interesting to establish collaborative partnerships between universities and schools, aiming at valuing this training in order to seek improvement and teaching professionalism. In this context, we have the following research question: What is shown by the collaborative work in a Community of Practice at the University-School interface in the Supervised Internship? Since, making this investigation feasible, we have as a general objective to analyze the possible contributions to the initial training of undergraduates in Chemistry by participating in a process of elaboration of proposals for curriculum reconfiguration called the Integrating Scenario, through a Community of Practice at the University interface -School. The context of the research includes the State Center for Professional Education in Biotechnology and Health of Itabuna-Bahia and the participation of four undergraduates from the Licentiate Degree in Chemistry at the State University of Santa Cruz, when they were taking the disciplines of Supervised Internship in Chemistry III and IV. To obtain the data, video recordings and audio recordings of the elaboration and planning meetings, the proposals for the Integrating Scenario elaborated during the process and the video recordings of the interviews with a semi-structured script that were carried out with the licentiates were used. All information was transcribed and analyzed using Discursive Textual Analysis. The results are presented through the discussion of categories emerging from the analysis process, which are: 1) Aspects of the choice of theme for proposals Integrating Scenario; 2) Discussions about the planning of the Integrating Scenario proposals; 3) Collaboration and mutual support in a Community of Practice; and 4) Community of Practice: establishing relationships and sharing experiences, which has a subcategory called: The formative contributions of living in a Community of Practice. Thus, we believe that the carrying out of discussions and reflections in the process of elaboration, planning and evaluation of the proposals provided contributions to the formation of undergraduates in Chemistry. What was enhanced as we observed with the results the importance of these constructions in an environment of intense collaboration and engagement in the quest to achieve common goals. We believe that the Community of Practice, in its form of action, is the foundation so that proposals for curricular reconfiguration of the Integrating Scenario can be built and developed effectively, favoring the strengthening of the University-School partnership.

Keywords: Teacher Education. Collaboration. Supervised internship. University-School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura da Proposta Curricular <i>Cenário Integrador</i>	53
Figura 2	Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde de Itabuna – Bahia	77
Figura 3	V Feira de Saúde promovida pelo CEEP – Itabuna no ano de 2012 ..	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	81
Quadro 2	As propostas <i>Cenário Integrador</i> em seus contextos.....	83

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores
CAPEL	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde
CI	Cenário Integrador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CVAs	Comunidades Virtuais de Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPI	Ensino Profissionalizante Integrado
ES	Estágio Supervisionado
ESQ	Estágio Supervisionado em Química
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GIPEC	Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências
GPeCFEC	Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências
IES	Instituição de Ensino Superior
LQ	Licenciandas em Química
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PC	Proposta Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROEJA	Ensino Profissionalizante para Jovens e Adultos

SE	Situação de Estudo
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SUB	Ensino Profissionalizante Subsequente
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UESC	Universidade estadual de Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA	25
1.1 Formação de Professores: alguns apontamentos	25
1.2 Interface Universidade-Escola: construindo pontes para uma formação de professores mais efetiva	32
1.2.1 O estágio como lugar de aproximação entre a universidade e a escola	38
1.2.2 O Pibid e a relação Universidade-Escola: mais uma possibilidade na formação de professores.....	42
CAPÍTULO II – CENÁRIO INTEGRADOR E O SEU POTENCIAL COLABORATIVO: caminhos que nos levaram a uma comunidade de prática	47
2.1 Contextualizando a proposta <i>Cenário Integrador</i> em sua trajetória: rompimento e emergência	47
2.2 A proposta de reconfiguração curricular <i>Cenário Integrador</i>: alguns aspectos a serem considerados	50
2.3 O trabalho colaborativo no contexto da CI: procurando caminhos	56
2.3.1 Mas afinal, o que é essa tal colaboração?	57
2.4 Comunidade de Prática: seria este o caminho?	60
2.4.1 Comunidades: diferentes compreensões, importantes contribuições	61
2.4.2 Comunidade de Prática	65
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO - Delineamentos da pesquisa..	76
3.1 Da natureza do estudo	76
3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa	77
3.2.1 As etapas da Pesquisa	82
3.3 Aspectos relacionados aos dados da pesquisa	82
3.3.1 Construção de Informações	82

3.3.2 Análise das Informações	85
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO: aspectos do processo de elaboração e desenvolvimento das propostas <i>Cenário Integrador</i>	87
4.1 Aspectos da escolha do tema para as propostas <i>Cenário Integrador</i>	87
4.2 Discussões acerca do planejamento das propostas <i>Cenário Integrador</i> ...	95
4.3 A colaboração e o apoio mútuo em uma Comunidade de Prática	101
4.4 Comunidade de Prática: estabelecendo relações e compartilhando experiências	108
4.4.1 As contribuições formativas da vivência em uma Comunidade de Prática ...	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO

Uma etapa importante no desenvolvimento dos saberes profissionais docentes é o período da formação inicial (GUERTA; CAMARGO, 2015), entretanto, Marcelo García (1999) defende que o aprendizado profissional é permanente, continuando após a formação inicial do professor. Ainda de acordo com o autor supracitado, esta é apenas uma fase inicial de um longo processo de desenvolvimento profissional, a qual não oferece “produtos acabados”, mas concebe os professores como sujeitos em evolução contínua (MARCELO GARCIA, 1999). Nesse sentido, o estágio torna-se um fator crucial na construção da identidade profissional do futuro professor. Visto que, este espaço possibilita que o licenciando tenha contato com o seu futuro campo de trabalho (ROSA; WEIGER; SOUZA, 2012; ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018).

Para que aconteça essa construção da identidade profissional, é importante pensar na constituição de parcerias colaborativas entre as universidades e as escolas, visando a valorização da formação docente, de modo a buscar nesse processo, a profissionalidade das ações docentes. Com relação a estes aspectos 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).

Nesse sentido, Arias e Frison (2018) apontam que

Os avanços científicos e tecnológicos e as demandas atuais da sociedade, aliados à complexidade das atividades de ensino e de estudo, têm suscitado novas discussões em torno da necessidade de criar espaços formativos, em que a partir de interações assimétricas, entre professores, eles não só reflitam sobre os seus saberes e a sua prática, mas também, se apropriem do significado social da sua atividade e se constituam como profissionais autônomos, especialmente naquilo que diz respeito aos processos de seleção, organização e apresentação dos conteúdos escolares (ARIAS; FRISON, 2018, p. 2).

Diante disso, destacamos que diversos processos de inovações e transformações científicas em vários âmbitos da sociedade vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos. Mas, podemos observar que, no campo educacional, essas mudanças se dão paulatinamente. Vemos ainda que, em muitas escolas as organizações curriculares são descontextualizadas, lineares e fragmentadas, de modo que não permitem ao estudante compreender amplamente o mundo ao seu redor. Assim, precisamos repensar a forma como estes currículos são organizados,

de modo a buscar a integração entre os conteúdos científicos e as questões que permeiem a realidade dos estudantes (BOFF; FRISON; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2005; BEDIN; DEL PINO, 2017; BEDIN; DEL PINO, 2018; BOMFIM; MASSENA, 2019).

No contexto da pesquisa em Ensino de Ciências, há vários enfoques que buscam reconfigurar o currículo, dentre eles, a Situação de Estudo (SE), proposta inicialmente pelo Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), que busca relacionar as experiências cotidianas com o saber científico, a partir da discussão proveniente dos conceitos científicos (MALDANER, 2007). E isto tem sido realizado em espaços de formação docente inicial, em que ocorre a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos (ZANON; HAMES; SANGIOGO, 2012). E que também contribui com a formação permanente dos professores em uma ação coletiva (BOFF; DEL PINO, 2013).

Vieira et al. (2018) sinalizam que no contexto das publicações da área de Ensino de Ciências, os textos relacionados a SE apresentam focos diferentes quanto à escolha e a abordagem do tema a ser desenvolvido. Dessa forma, podemos constatar que as pesquisas realizadas no âmbito do GIPEC possuem em sua maioria como ponto de partida, os conceitos científicos, que vão nortear a elaboração e o planejamento das SE (BOFF; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2011; MALDANER; COSTA-BEBER; MACHADO, 2012).

Para compreender o ponto de discussão principal desta investigação, é interessante também entendermos de que lugar de fala partiu toda essa discussão. E para isso, temos que falar de quem eu sou, os caminhos trilhados para chegar até aqui. Iniciamos essa trajetória no primeiro semestre do ano de 2014, ao ingressar no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e no decorrer dos cinco anos da graduação tivemos a oportunidade de vivenciar algumas experiências formativas enriquecedoras, tanto no âmbito da docência quanto da pesquisa.

No final do ano de 2015 participando do Projeto de Iniciação à Docência “Química Geral para Engenharias”, a partir da experiência com o professor orientador do projeto na disciplina de Química Inorgânica Descritiva, tivemos a percepção do potencial em conseguir explicar aos outros de uma forma contextualizada, as nuances

do conhecimento químico. Esta foi uma experiência primorosa, o que nos ajudou na consolidação de entender que a docência era realmente aquilo que queria seguir como carreira profissional.

Logo em seguida, em meados do ano de 2016, ao ingressar no Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC), começamos a desenvolver atividades na área de pesquisa em Ensino de Ciências. Primeiramente, atuando como IC voluntário, e depois como bolsista em um projeto de Iniciação Científica no qual investigamos a prática docente dos professores dos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia da UESC, dando início ao processo de escrita acadêmica, e foi durante este período que escrevemos um trabalho para o XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências acerca dessa investigação, o que proporcionou a participação nesse evento que é muito importante para a nossa área de pesquisa. Nesse mesmo período, também colaboramos na escrita de outro trabalho do grupo de pesquisa para este mesmo evento, este já discutindo a Situação de Estudo, e foi então que iniciou-se um envolvimento com esta proposta de reconfiguração curricular.

No ano de 2016, participando das atividades em conjunto entre as turmas de Estágio Supervisionado das licenciaturas em Química e Física da UESC, percebemos o potencial de pesquisa que estas atividades tiveram. No ano seguinte, entre 2017/2018, como bolsista de Iniciação Científica em um projeto de pesquisa mais amplo do GPeCFEC, intitulado “Situação de Estudo: possibilidades de (re)pensar a formação inicial e continuada de professores de Física e Química”, elaboramos outro trabalho em um evento renomado da área, que foi apresentado no XIX Encontro Nacional de Ensino de Química que ocorreu em Rio Branco, no Acre.

Ao longo desses anos, foram várias participações em outros eventos regionais e locais, apresentando trabalhos, ministrando minicursos e desenvolvendo um curso de formação junto ao GPeCFEC com professores da rede de Educação Básica da nossa região, a exemplo do curso desenvolvido no Assentamento Terra Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Arataca-Bahia. Por tudo isto, consideramos que este foi um período de grandes aprendizagens, tanto no sentido da formação acadêmica e profissional, quanto no aspecto da formação humana e cidadã.

Ainda acerca da participação nesse projeto sobre Situação de Estudo, desenvolvemos as atividades do Estágio Supervisionado em Química no Complexo Integrado de Educação de Itabuna, em que tivemos a oportunidade de contribuir no planejamento e desenvolvimento de algumas Situações de Estudo. Surgindo deste contexto, o nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que buscou aproximar a proposta de reconstrução curricular Situação de Estudo com a literatura regional sobre o cacau, a partir da obra literária de Jorge Amado e o tema do chocolate.

Nesse sentido, que após vivenciar todo este percurso na pesquisa em Ensino de Ciências, mais especificamente na perspectiva da Situação de Estudo, que também nos colocamos nos dois últimos anos, diante dos questionamentos do GPeCFEC, quanto à nossa percepção de que a SE não conseguia abarcar todas as nossas discussões, tanto no âmbito teórico quanto no prático, e por essa participação no grupo de pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar e contribuir na discussão das pesquisas de mestrado mais recentes do grupo, antes mesmo de ingressar na pós-graduação, o que nos levou à emergência de uma nova proposta de reconfiguração curricular que será discutida posteriormente.

Como mencionado, ao desenvolver nosso Trabalho de Conclusão de Curso, em uma escola de tempo integral, tivemos a oportunidade de desenvolver uma SE com o tema chocolate e cacau (GUIMARÃES, 2017). Nesse trabalho possibilitamos que os estudantes da Educação Básica tivessem contato com a obra literária do autor nascido em nossa cidade, Jorge Amado, que é mundialmente conhecido por suas obras que relacionam as vivências sociais, políticas, culturais e econômicas da era do ouro do cacau na região sul da Bahia, e ao mesmo tempo discutissem os conceitos científicos que permeavam a temática.

No entanto, algo nos inquietava. Os aportes teóricos da SE pensada pelo GIPEC sinalizavam que a mesma deveria ser elaborada e reelaborada na tríade de sujeitos (docentes universitários, estudantes de licenciatura e professores da educação básica), o que ocorre no contexto deste grupo por trabalharem com uma escola de aplicação (MALDANER, 2007; MALDANER; ZANON, 2006; AUTH et al., 2006). A dinâmica de planejamento da SE ocorre na tríade baseando-se nestes quatro momentos: 1) planejamento coletivo no grupo de pesquisa; 2) desenvolvimento da SE com os estudantes das licenciaturas; 3) desenvolvimento da SE com os professores

da Educação Básica, e a 4) reelaboração do material pelos sujeitos envolvidos neste processo (HALMENSCHLAGER; SOUZA, 2012).

Entretanto, na elaboração da SE supracitada (GUIMARÃES, 2017) não foi possível à participação efetiva do professor da unidade escolar, tivemos como suporte apenas a coordenação pedagógica, o que nos fez questionar a forma como a tríade dos sujeitos e as suas relações colaborativas são pensadas e factualmente vivenciadas no contexto dos trabalhos desenvolvidos na UESC. Porém, vale ressaltar que no contexto desta mesma unidade escolar foram desenvolvidas outras SE, em que apesar de ter professores envolvidos no processo de elaboração, não houve também uma efetiva participação (BOMFIM, 2019).

Ao desenvolver uma SE com a temática da Automedicação no contexto das propostas pensadas pelo grupo de pesquisa da UESC, Bomfim (2016) destaca a dificuldade em planejar as atividades, já que na relação da tríade de sujeitos que devem estar envolvidos nesse processo, ela não obteve a efetiva participação da professora da escola. Dessa forma, a SE foi pensada e desenvolvida apenas com o apoio da professora da universidade, o que mostra uma das possíveis dificuldades quando falamos do estabelecimento dessa tríade (BOMFIM, 2016), visto que nem sempre os professores das escolas se envolvem com esse tipo de ação inovadora, que pode estar relacionado ao desinteresse em participar ou, em muitas das vezes, por razões da sobrecarga já existente em seu trabalho docente.

Nesse sentido, Souza (2018) aponta que devemos pensar num estudo com ações mais efetivas e duradouras entre um coletivo de sujeitos. Em complementariedade a este estudo Souza, Massena e Siqueira (2018) discutem tanto a questão de um trabalho coletivo, quanto colaborativo no contexto das SE desenvolvidas na UESC, assim como Frison e Zanon (2017) fazem essa mesma discussão no contexto da UNIJUÍ.

Em alguns trabalhos discute-se a questão de uma ação coletiva (MACHADO; MARQUES; SILVA, 2016; FRISON; ZANON, 2017; PIMENTA; SILVA; MASSENA, 2018), enquanto em outros se apresenta a ideia de um trabalho colaborativo (BOMFIM; MASSENA, 2019). Nesse ponto, destacamos a dualidade de interpretações acerca de como se estabelecem as relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo de elaboração de propostas de reconfiguração do currículo.

Quanto a estas questões, é importante delinear os motivos pelos quais desde o início buscamos destacar a diferença de compreensão entre as SE desenvolvidas no contexto da UESC, com as SE desenvolvidas pelo GIPEC-UNIJUÍ. É a partir do reconhecimento dessas diferenças que, desde o ano de 2018 o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) da UESC, vem discutindo a necessidade de buscar uma nova forma de se apresentar perante o trabalho de reconfiguração curricular que vem sendo desenvolvido com o suporte teórico da SE, mas que por diversas questões foi se distanciando e incorporando novas discussões teóricas que possibilitaram uma melhor definição daquilo que já vem sendo realizado há um tempo e que os referenciais da SE não conseguiam mais dar suporte teórico para essas discussões.

Nesse sentido, que emerge no contexto do GPeCFEC a proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI) (PIMENTA, 2020; PIMENTA et al. 2020), a qual abarca novos caminhos interpretativos, teóricos e metodológicos, que fundamentam até mesmo as propostas que vinham sendo desenvolvidas ainda sob a perspectiva de denominação da SE. Tendo em vista que, muito antes dessa definição da proposta CI eram notórias as diferenças nas abordagens da SE desenvolvidas pelo GPeCFEC, no que diz respeito à interdisciplinaridade, à contextualização, as discussões do currículo e ao trabalho colaborativo, dentre outros (SOUSA, 2018; SOUZA; MASSENA; SIQUEIRA, 2018; SILVA; MASSENA, 2018; BOMFIM; MASSENA, 2019; PIMENTA, 2020; PIMENTA et al., 2020).

Ainda no que se refere aos distanciamentos entre a SE e a CI, cabe ressaltar a forma como é compreendido o papel do conceito científico na estruturação da proposta e em seu processo de planejamento. Os autores da SE são enfáticos em dizer que o conceito é o ponto central da estruturação das SE, a partir de um panorama conceitual que é reconfigurado se busca um tema para se entrelaçar a discussão (MALDANER, 2007; MALDANER; ZANON, 2006; AUTH et al., 2006). Para nós, o contexto, as vivências mais próximas dos estudantes são ponto inicial para a escolha dos temas, que permite construir e reconstruir uma estrutura de conceitos científicos para a discussão desse tema, o que não descaracteriza a importância do conceito em nossas propostas.

E, 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 ou Pibid. E 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 é que propomos a incorporação do termo Comunidade de Prática fundamentado teoricamente em Wenger (1998) e defendido por Ribeiro (2019), buscando uma complementação teórica que atenda aos anseios por uma caracterização identitária mais consistente da parceria colaborativa, que é inerente à prática da elaboração das propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI).

Dessa forma, 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. E essa articulação permite o surgimento de espaços para produção da pesquisa **do e no** Ensino de Ciências, assim como a constituição de uma parceria colaborativa (BOFF; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2011), que estamos chamando de Comunidade de Prática, e que ao longo deste trabalho vamos mostrar as razões de termos assumido esta denominação.

Destarte, surgiu o problema de investigação da presente pesquisa: **O que se mostra do trabalho colaborativo em uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola no Estágio Supervisionado?** Para que fosse possível a realização dessa investigação, tivemos como objetivo geral analisar as possíveis contribuições para a formação inicial de licenciandas em Química ao participarem de um processo de elaboração de propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador*, por meio de uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola.

Para nos auxiliar neste percurso investigativo, na tentativa de alcançar respostas à proposição do objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os aspectos estabelecidos na Comunidade de Prática que possam sinalizar o fortalecimento da relação entre a universidade e a escola.
- Analisar as potencialidades e as limitações dessa Comunidade de Prática relacionadas à construção das propostas *Cenário Integrador*.
- Identificar as possíveis contribuições formativas que as atividades colaborativas desenvolvidas nesta comunidade possam ter proporcionado as licenciandas em Química.

Assim, a nossa hipótese foi que a realização de discussões e reflexões no processo de elaboração, planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas CI, em uma Comunidade de Prática, possam ter proporcionado contribuições práticas à formação das licenciandas em Química que estiveram envolvidas neste processo investigativo. Utilizamos como instrumentos de produção de informações as transcrições dos encontros realizados para a elaboração das propostas CI no contexto da Comunidade de Prática, os materiais elaborados durante esses encontros e realizamos entrevistas com roteiro semiestruturado por meio do *Google Meet* com as licenciandas, as quais foram transcritas e incorporadas ao *corpus* da análise. Nesse sentido, cabe ressaltar que estas informações foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos, em que no primeiro capítulo apresentamos uma breve discussão acerca da formação inicial de professores e a interface Universidade-Escola apontando as questões relativas ao Estágio Supervisionado e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como promotores de uma ação mais efetiva nessa parceria de colaboração entre as instituições de ensino. No segundo capítulo apresentamos uma discussão teórico-metodológica da proposta *Cenário Integrador* e o seu potencial para a colaboração, e discutimos as características e as questões teóricas da Comunidade de Prática.

Em seguida, no terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, os quais foram cruciais para o desenvolvimento desta investigação. E, por fim, apresentamos no quarto capítulo, os resultados da análise das informações, seguido de algumas considerações acerca daquilo que foi apresentado no decorrer desta pesquisa, com ponderações a partir do que era esperado e daquilo que emergiu ao desenvolver esta investigação.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

Neste capítulo vamos apresentar algumas discussões acerca da formação inicial de professores e da relação entre a universidade e a escola, a qual serve como ponte para esse processo formativo dos licenciandos. Apresentamos também alguns apontamentos acerca das questões relativas ao estágio supervisionado e ao Pibid que são vistos como ações efetivas de promoção de uma parceria colaborativa na interface Universidade-Escola.

1.1 Formação de Professores: alguns apontamentos

De acordo com Nóvoa (2017), nos últimos 50 anos houve um grande desenvolvimento de pesquisas e ações no campo da formação de professores, o que tem ampliado a sua influência e originado uma produção científica robusta na área. A partir das análises dos processos de inovação e mudança que vêm ocorrendo, além das “suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível” (MARCELO, 1998, p.51). Nesse sentido, Marcelo García (1999, p.91) sinaliza a necessidade de que cada vez mais se incorporem “nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes” que visem à compreensão das situações de ensino mais complexas e diversas.

A formação inicial docente é uma etapa em que o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e didáticos dos conteúdos, tem a vivência de experiências e aprendizagens que lhe auxiliarão durante o exercício da sua profissão (MARCELO GARCÍA, 1999). No entanto, estes aspectos acontecem parcialmente em grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil, pois alguns cursos ainda se apresentam como meras derivações dos cursos de bacharelados.

Entretanto, vale destacar que no curso de Licenciatura em Química da UESC, existe uma tentativa contínua de romper com essa visão, desde a aprovação do

Projeto Pedagógico Curricular pela resolução CONSEPE 41/2005, retificado pela resolução 43/2009; e modificado pelas resoluções 111/2010 e 119/2015 e, alterado mais recentemente pela resolução CONSEPE 80/2019, de 28 de novembro de 2019, o qual teve a sua implementação interrompida, devido a pandemia da Covid-19, mas segue sendo estudado para adequação e efetivação assim que possível. É um Projeto Pedagógico Curricular que tem tentado estabelecer uma identidade característica à formação de professores ao curso, e que já vem apresentando resultados significativos na construção de conhecimentos pedagógicos e didáticos dos conteúdos, graças ao empenho de professores da área de Ensino de Química nos últimos anos.

Acerca da discussão das vivências e experiências de aprendizagens sinalizadas por Marcelo García (1999) e da questão da aquisição de conhecimento pedagógico dos conteúdos, podemos trazer também as discussões de Shulman (2005), quando ele trata dessas questões como conhecimentos de base. Para este autor, o conhecimento de base para o ensino é “um conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva, bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2005, p. 5, tradução nossa).

Para o processo formativo, é importante que se tenham espaços que possibilitem problematizações e reflexões na perspectiva da promoção de aprendizados que contemplem interrelações com os conhecimentos científicos, pedagógicos e escolares. E assim, possamos buscar possibilidades formativas que sigam na contramão dos modelos de formação inicial de professores decorrentes da racionalidade técnica, amplamente criticados por serem diretivistas, cumulativos e aplicacionistas, os quais ainda são recorrentes em muitos centros de formação docente (ZANON; HAMES; SANGIOGO, 2012).

Nesse sentido, Shulman (2005) destaca que as iniciativas que vinham sendo adotadas pelos formadores de professores iam na direção da ideia de que o ensino solicita apenas habilidades básicas, conhecimento do conteúdo e habilidades didáticas gerais, ignorando a complexidade do trabalho docente. Ainda de acordo com este autor, “aspectos críticos do ensino, como o assunto a ser ensinado, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou o cumprimento

dos objetivos que não são facilmente avaliados por testes padronizados” (SHULMAN, 2005, p. 8, tradução nossa), são comumente ignorados.

Shulman (2005) propõe algumas categorias da base de conhecimentos que podem nos ajudar a pensar em propostas de formação de professores que visem um ensino mais efetivo. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo (o qual segundo o autor apresenta um interesse particular, por identificar os distintos corpos de conhecimentos para o ensino); conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Diante disso, cabe destacar o fato de que a formação inicial de professores vem sendo reestruturada a cada década, devido a inúmeros fatores, dentre eles, a profissionalização do ensino (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). O que fez com que esta formação começasse a ser oferecida em nível superior, em instituições específicas, para que o licenciando tivesse acesso aos conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, além das atividades práticas de ensino (LANGHI; NARDI, 2012). Marcelo García (1992, p.54) afirma que “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Para além, é preciso formar professores que se comprometam em assumir “atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade racial, sexual, religiosa, socioeconômica, intelectual, etc” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 92).

Nesse sentido, Nóvoa (1992) discorre que a formação de professores é constituída não apenas pela aquisição de técnicas e de conhecimentos, como também é um momento chave de socialização e da configuração profissional. O autor ainda afirma que, ações realizadas no coletivo se constituem como um excelente instrumento de formação (NÓVOA, 1992). Para Carvalho e Gil-Pérez (2006) o desenvolvimento de atividades na coletividade possibilita aos professores de ciências aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que o trabalho coletivo favorece a partilha, a resolução de problemas e a dialogicidade.

Freitas e Villani (2002, p. 224) afirmam que os futuros professores “são aprendizes” que vão desenvolvendo formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem, “fortemente influenciadas pelas concepções, percepções, atributos

e habilidades previamente construídas e trazidas para o curso”. Imbernón (2004) compreende a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional, tendo início na experiência escolar como aluno e no decorrer da vida. Dessa forma, esta vivência no espaço em que futuramente trabalhará pode criar imagens acerca da profissão docente que se tornam difíceis de serem extrapoladas (RODRIGUES; ARROIO, 2018). O que para Freitas e Villani (2002, p.225) é uma transição difícil de ser superada, que “exige tempo, espaço, esforço integrado, apoio e, também, um conjunto de procedimentos para articular e elucidar as habilidades requeridas [...]”.

Em síntese, a formação de professores ocorre “em processos interativos permanentes que iniciam quando o indivíduo está em contato com seu primeiro professor ou mesmo antes, ao interagir em situações que podem ir criando imagens sobre o que seja a escola ou o professor” (FRISON; ZANON, 2017, p. 207). Nesse sentido, Fontoura (2011) afirma que tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, o professor se desenvolve de forma contínua, a partir da aquisição de conhecimentos, experiências e pelo desenvolvimento de saberes que vão constituindo a sua própria identidade.

Nóvoa (1992, p.14) sinalizava a existência de uma crise de identidade dos professores que se relacionava com a imposição da “separação do eu pessoal com o eu profissional”. Isso fez com que ocorresse uma redução do entendimento da profissão docente como apenas um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidos, numa perspectiva tecnicista da ação docente (NÓVOA, 1992). Tendo em vista essas questões, Freitas e Villani (2002) tratam de um novo perfil profissional que os professores devem assumir numa perspectiva da formação humana.

Tem-se como perspectiva a construção de novas estratégias para a formação de recursos humanos para a educação de forma a incorporar as mudanças dos sistemas produtivos que exigem um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade “multimídia e globalizada”, em que o rápido desenvolvimento, científico e tecnológico, impõe uma dinâmica de permanente reconstrução de conhecimento, saberes, valores e atitudes (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 215).

Essas mudanças constantes na sociedade, e as histórias de vida dos sujeitos em processo permanente de formação, nos levam a considerar a ideia de formação como algo contínuo, que proporciona a preparação desses sujeitos tanto para a vida pessoal quanto para a profissional (VEIGA; VIANA, 2012). Conceber a formação de

professores como um *continuum* é um aspecto que precisa ser levado em consideração, pois apesar de existirem etapas que visivelmente se diferenciam na perspectiva curricular, os princípios que norteiam essa formação (éticos, didáticos e pedagógicos) são comuns e independem da etapa de formação a qual esteja se referindo (MARCELO GARCÍA, 1992). Veiga e Viana (2012, p.20) tratam dessa formação como um espaço socializador, “multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim”.

Quatro componentes que evidenciam essa continuidade temporal na formação profissional do professor foram apresentados por Langui e Nardi (2012), são eles: formação pessoal; formação científica específica; formação pedagógico-didática e prática pedagógica. E, considerando esses elementos, eles sintetizam suas ideias conforme a seguir.

- a) *formação pessoal*, uma espécie de autodesenvolvimento, que sempre está presente na formação. Cada professor tem seu estilo próprio de aprender e ensinar, suas crenças, atitudes pessoais e expectativas que não podem ser uniformizadas nem padronizadas. Deste modo, é uma formação subjetiva, relacionada com a individualidade do professor.
- b) *formação científica específica*, abrangendo a formação científica, tecnológica, técnica, e artística da especialidade de ensino. Os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas um dos principais aspectos que deve ser observado é a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática, pois o professor não pode simplesmente reproduzir os conteúdos dos programas de formação.
- c) *formação pedagógico-didática*, o que normalmente é chamado de pedagogia prática [...], constituindo-se na formação pedagógica no contexto das instituições de ensino superior.
- d) *prática pedagógica*, compondo-se das experiências práticas, estágios, e práticas de ensino ligadas à profissão docente. (LANGUI; NARDI, 2012, p. 7-8)

Assim, esses componentes são experienciados pelos futuros professores na fase inicial de profissionalização docente, o que pode acarretar numa reflexão acerca das visões que eles já trazem consigo sobre o ensino ao ingressar em um curso de formação de professores, e começar a desenvolver saberes que influenciarão em suas práticas quando atuarem como professores iniciantes (LANGUI; NARDI, 2012).

Portanto, a formação inicial de professores tem de qualificá-los para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, e para isso deve oferecer “uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal” (IMBERNÓN, 1994, p. 51). Não se trata de oferecer produtos acabados, mas de entendê-la como a primeira fase de

um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1992).

E quando falamos desse processo contínuo de formação dos professores, não podemos deixar de mencionar a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNCFP). Esta BNCFP foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, e dentre outras mudanças, anuncia a intenção de alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 9), “a BNCFP (e a BNCC que a originou) integram um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização talvez nunca antes visto e explicitamente declarados em seus textos”. Diante desse cenário, estes autores sinalizam dez razões para temer e contestar a BNCFP, das quais podemos destacar: na BNCFP os professores são os grandes responsáveis pelos supostos atuais fracassos e futuros sucessos da educação brasileira; a BNCFP exigirá novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura; a BNCFP parece desconhecer o trabalho do professor; pela primeira vez, a formação do professor será baseada em competências e habilidades (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Acerca dessa formação por competências, Albino e Silva (2019, p.148) afirmam que, a BNCFP “elencas três dimensões que fazem parte da competência profissional dos professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma dessas competências se desdobra em quatro competências específicas”. Percebemos que, existe com essa proposta de formação de professores, a busca por um alinhamento entre os materiais didáticos presentes na escola, as avaliações externas, os currículos, e também os projetos pedagógicos das escolas com a BNCC (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Trazemos esta discussão para evidenciar que, nos últimos anos o campo de formação de professores também vem sendo atacado pelo governo Bolsonaro, e pelos interesses empresariais que querem empreender ações mercadológicas à educação brasileira. Como destacam Albino e Silva (2019) a seguir, ao apresentarem algumas das respostas das entidades competentes acerca dessa proposta.

A Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação] e o Forumdir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras] elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”, em que manifestaram posição contrária à proposta e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, que não buscou estabelecer o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores. Apontam, também, o retrocesso da proposta, em decorrência da fragmentação da formação e a da retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Indicam que tal projeto está marcado pela lógica da reforma empresarial que a orienta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira (ALBINO; SILVA, 2019, p. 148).

Dessa forma, acreditamos que a BNCFP segue uma lógica em uma direção totalmente contrária ao que as pesquisas do campo, os cursos de formação de professores têm se dedicado em todos esses anos, por este motivo é preciso lutar e resistir para que as nossas concepções formativas não sejam atropeladas por este movimento “demolidor” que se instaurou em nosso país a partir de 2017.

Em contrapartida, a formação de professores deve se pautar numa perspectiva crítico-reflexiva, de modo que os docentes desenvolvam um pensamento autônomo e construam uma identidade profissional (NÓVOA, 1992; 2017). Para que, os futuros professores saibam compreender as transformações que emergem a todo o tempo, e sejam abertos e receptivos a concepções pluralistas, sendo capazes de se adaptarem às necessidades dos seus alunos, do tempo e do contexto ao qual estão inseridos (IMBERNÓN, 1994).

Dessa forma, temos que pensar em uma formação que esteja em constante atualização, que busque formar um profissional que reflita acerca das mais diversas situações de ensino. E assim, que sejam criadas condições para que ocorra uma renovação, uma recomposição do trabalho pedagógico do professor, tanto no plano individual quanto no coletivo (NÓVOA, 2017). E, com isso, fazer com que as relações interpessoais se desenvolvam numa perspectiva de horizontalidade, “que estabelece um clima propício para que os futuros professores se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo”, o que favorece ainda mais a prática reflexiva (VEIGA; VIANA, 2012, p.22).

Marcelo García (1992, p.64) afirma que “para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de

modelos e estratégias reflexivas”. Daí surge a importância de a universidade repensar tanto os conteúdos da formação quanto as metodologias utilizadas, e refletir sobre a ação do currículo oculto na formação desses sujeitos, porque em muitas vezes, de forma involuntária, as práticas vivenciadas se tornam modelo de sua futura atuação profissional (IMBERNÓN, 1994).

Nesse sentido, as relações de parceria que se estabelecem entre as universidades e as escolas são meios efetivos para que essa atmosfera reflexiva e colaborativa se desenvolva. Portanto, no tópico seguinte vamos discutir os aspectos relacionados a estas relações e as contribuições destas para a formação de professores.

1.2 Interface Universidade-Escola: construindo pontes para uma formação de professores mais efetiva

Os processos de formação de professores são delineados a partir das trajetórias e ações dos sujeitos nos diferentes contextos em que se concretizam as experiências vivenciadas para se fazer professor. Assim, a formação acontece em profunda alternância entre os momentos teóricos das disciplinas na universidade e os momentos práticos que ocorrem no espaço da escola, os quais possibilitam a reflexão e a pesquisa a partir dos problemas e situações que emergem (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011; NÓVOA, 2017).

Para Nóvoa (1992; 2017) o eixo da formação profissional é o contato direto com a profissão e a socialização proveniente das experiências que ocorrem num determinado universo profissional. Conforme destaca Fontoura (2011, p. 161), 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 [...]”. E isso acaba por proporcionar uma mudança de olhar sobre as relações que o futuro professor possui acerca da relação entre a teoria e a prática (FONTOURA, 2011).

Nesse sentido, quando a pesquisa do cotidiano escolar se torna um caminho de investigação, o qual permite observar e discutir os aspectos contraditórios da relação teoria e prática, os aspectos sociais e políticos que compõe um contexto mais amplo de discussão, os sujeitos envolvidos nesse processo de integração entre a universidade e a escola se sentem protagonistas da ação (FONTOURA, 2011; SÜSSEKIND; GARCIA, 2011). E assim,

o diálogo universidade-escola no campo da formação de professores trata de atuar na desinvizibilização das práticas, contribuindo para fazer emergir um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores no qual os processos que já acontecem possam ser potencializados e pensados como válidos (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 18).

Por isso, Nóvoa (2017) afirma ser importante possuir espaços e tempos na formação que possibilitem ao futuro professor um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução. Para que haja, desde o ingresso nos cursos de licenciatura na universidade, um acompanhamento efetivo que permita a reflexão acerca da profissão docente e que visem o combate à evasão, algo tão frequente nestes cursos (NÓVOA, 2017). Fontoura (2011, p.167) menciona que “nesse momento o diálogo favorece o desvelamento de aspectos ocultos da realidade divergente e estimula a criação de novos marcos de referência, novas maneiras e perspectivas de perceber e reagir”. O que contribui para a construção da identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Destarte, Marcelo García (1999) afirma que as universidades cumprem três funções, a de formação assegurando uma preparação em vistas as funções profissionais do professor, a de controle de certificação que dá a permissão aos professores em exercer a profissão docente e, a de agente de mudança, mesmo ela contribuindo para a manutenção da cultura dominante. A universidade possui o compromisso com a busca pela transformação da sociedade por meio da crítica livre, ela tem a função de preservar o conhecimento e de ser construtora de novos saberes (FONTOURA, 2011). Já as escolas, em suas práticas cotidianas, de acordo com Sússekind e Garcia (2011, p.16) são “tessituras vivas e vividas pelas práticas de seus sujeitos, que as impregnam com vida e identidades”.

Dessa forma, as relações entre as escolas e as universidades são muito importantes, pois elas favorecem o intercâmbio de práticas e saberes inerente a esses espaços formativos (FONTOURA, 2011). Sússekind e Garcia (2011, p. 16) afirmam que são “as relações e produções que se dão nesses espaços – permanentemente

forjados por seus praticantes – e que também estão por elas sendo marcados, que nos conduzem a pensar a formação docente”. Aqui neste ponto, entendemos junto às ideias de Nóvoa (2017), que no estabelecimento dessas relações temos que ter bastante clareza quanto às funções de cada uma dessas instituições e de seus sujeitos, o que não desconsidera a igualdade de participação e o poder de decisão de forma harmônica e compartilhada. “É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1124). Uma formação que se dá em diferentes contextos, incluindo a escola, que é o espaço onde a prática se entrelaça com os sentidos de ser/fazer/pensar a educação (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

Tanto a universidade quanto a escola são lugares de aprendizagem da profissão docente, entretanto, ainda é notório que a escola, em muitas situações, não se percebe também como lugar de formação (BEHREND, 2020). As contribuições para a construção de novas formas de enxergar e trabalhar no espaço escolar derivadas de pesquisas realizadas pelos docentes das universidades devem apontar caminhos, soluções, possibilidades e, como afirma Fontoura (2011) não apenas servir como espaço de denúncia para as condições e situações enfrentadas no ambiente escolar. Nesse sentido, a autora supracitada (p.168) enfatiza que, enquanto pesquisadores inseridos em um ambiente de intensa colaboração na interface Universidade-Escola, é essencial compreender que

O que valorizamos é o processo vivido por cada um e por todos, com respeito e ética como base para que os relatos surjam e sejam ouvidos. Ser ouvido e ouvir, ser escutado e escutar, ler nossas reflexões e produções para um grupo que respeita o que fazemos e sentimos. Pesquisar, compartilhar, desenvolver uma escuta sensível do outro e de si mesmo (FONTOURA, 2011, p. 168).

E assim, buscar um maior reconhecimento do papel das escolas neste processo de formação dos licenciandos, já que por vezes os professores relatam “que os estagiários apresentam os problemas da escola e não salientam o que há de bom na instituição” (BEHREND, 2020, p. 134). Diante disso, buscar a criação de um ambiente de corresponsabilidade que permita a construção de uma efetiva parceria colaborativa é muito importante, de modo a ocasionar o reconhecimento do potencial formativo das escolas da educação básica tanto para a formação de professores, quanto mais especificamente para o Estágio Supervisionado (BEHREND, 2020).

Tendo em vista que, também é atribuição dos professores da educação básica o papel de formadores neste processo juntamente com os professores da universidade, rompendo com a visão de que a escola é apenas um espaço de aplicação, pelo contrário, ela é campo de formação dos futuros professores, principalmente quando estes estão imersos em parcerias formativas efetivas entre Universidade-Escola (NÓVOA, 2017). Por este motivo, Marcelo García (1999) afirma acerca da necessidade de que sejam revistas as relações que se estabelecem entre as universidades e as escolas constantemente. Nesse sentido, Behrend (2020, p. 87) aponta a necessidade de

[...] estreitar a parceria entre as instituições, com proposições coletivas para o desenvolvimento do ECS [Estágio Curricular Supervisionado] nas escolas da Educação Básica, em que os sujeitos atuantes na escola participem ativamente das ações, rompendo com a visão de que o professor da escola apenas recebe os licenciandos em sua sala de aula. Neste caso, o professor orientador do ECS tem papel preponderante nessa articulação, ficando sob sua coordenação a responsabilidade de fazer a articulação de forma qualificada e que legitime o lugar-escola como formador. (BEHREND, 2020, p. 87).

Sob o ponto de vista das políticas públicas, o que se tem visto são poucas ações de apoio a esses tipos de relações de colaboração entre Universidade-Escola, e quando se tem algum tipo de acordo interinstitucional existe uma burocracia enorme que dificulta a plena realização das atividades (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). Cabe destacar também, no contexto atual, os constantes cortes envolvendo as agências de fomento à pesquisa e inovação, além dos cortes diretos aos orçamentos das universidades que acarretam a diminuição da oferta de verbas em editais para ações no ensino, na pesquisa e na extensão¹.

Um exemplo disso, foram os cortes anunciados pela Capes em 2016, de aproximadamente 45.000 bolsas do Pibid, que já vinha sofrendo ataques sistemáticos

¹ Para saber mais:

https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=5185

<https://www.sul21.com.br/cortes-na-educacao/2019/09/cortes-no-ensino-superior-afetam-formacao-de-professores-da-educacao-basica-cursos-ead-ganham-espaco/>

<https://www.sinprodf.org.br/no-governo-bolsonaro-maior-corte-no-orcamento-de-2021-fica-com-a-educacao/>

<https://super.abril.com.br/ciencia/cnpq-so-conseguira-pagar-13-das-bolsas-aprovadas-para-cientistas-em-2021/>

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/05/4923926-alem-da-ufri-outras-universidades-correm-o-risco-de-fechar-por-falta-de-verba.html>

desde o ano de 2015. Em 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, houve a tentativa mais drástica, até então, de cortes no orçamento do Ensino Superior no Brasil, de modo que várias instituições ameaçaram fechar as portas. E isto afeta diretamente a formação de professores no Brasil, pois ao cortar estes recursos o governo está prejudicando diretamente a formação inicial e continuada dos professores que são a base para a manutenção da Educação Básica.

Com a aprovação do orçamento de 2021, o governo Bolsonaro atesta o maior corte orçamentário para a educação brasileira. O Ministério da Educação teve bloqueio total de R\$ 2,7 bilhões na Lei Orçamentária Anual de 2021, segundo publicação do Diário Oficial da União (DOU) de 22 de abril de 2021. Com esses cortes, instantaneamente surgem as demandas, sendo que as universidades e institutos federais tiveram redução de 18% no orçamento em comparação a 2020, e isso fez ecoar os anúncios de possíveis fechamentos tanto das universidades quanto dos institutos espalhados por todo o Brasil. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) só pagará bolsas de 13% dos projetos de doutorado e pós-doutorado que foram aprovados para 2021. O corte nas bolsas é reflexo da queda de 29% no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), pasta responsável pelo CNPq.

É um verdadeiro desmonte da Educação, da Ciência e Tecnologia em nosso país. O que nos faz querer nestes tempos sombrios, incessantemente, buscar nos unirmos em uma COMUNIDADE de luta e de resistência, para que alcancemos a garantia efetiva de que teremos o investimento necessário nestas áreas.

Segundo Cyrino e Souza Neto (2017), países como a França e o Canadá possuem uma legislação que se preocupa com a formação inicial dos professores, bem como com o estabelecimento de parcerias colaborativas entre as universidades e escolas, tendo claro até mesmo o papel do professor da escola enquanto formador dos futuros docentes. Isso nos faz questionar se não existe algo parecido no Brasil, uma legislação que direcione ações voltadas a essa perspectiva de formação.

De acordo com Barcelos e Villani (2006), o fato de existir não se torna garantia de algo concreto, o que se busca a partir das discussões acerca de políticas públicas para a formação de professores é que haja apoio e incentivo por parte dos órgãos

responsáveis, no sentido de tornar possível o estabelecimento dessas parcerias colaborativas entre as instituições formadoras. Desde a década passada, as normativas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) explicitam a necessidade de buscar promover uma formação inicial de professores engajada em um efetivo projeto coletivo, que envolva as instituições de ensino superior e as escolas, mas na prática não existem muitas ações concretas (BARCELOS; VILLANI, 2006).

Compreendemos que de certa forma, essa falta de ações efetivas é intencional. Visto que, segundo Sússekind e Garcia (2011), os diálogos promovidos no espaço Universidade-Escola contribuem para pensar novas possibilidades e caminhos que visam ampliar as práticas emancipatórias de formação, tendo em vista que os processos formativos são campos de disputas, devido a sua pluralidade de intenções. Um campo impregnado em “problemas, interrogações e experiências, aproximações solidárias de saberes, em diálogos que nos permitem pensar o processo emancipatório [...], como uma luta cotidiana permanente e processual” (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 18).

Em oposição a isto, a falta de diálogo pode legitimar a hierarquia acadêmica e a ideia de que a escola não é compreendida como espaço de co-formação de professores, pois em muitas das vezes esse diálogo entre as instituições se centraliza apenas nas questões burocráticas (BEHREND, 2020).

Nesse aspecto, as relações Universidade-Escola e Professor-Pesquisador devem ser vistas como uma via de mão de dupla em que ambos estejam voltados para a busca por contribuições para a formação de professores (FONTOURA, 2011). Nesse sentido, vale destacar as tentativas das agências de fomento em “financiar pesquisas híbridas, ou seja, aquelas elaboradas e desenvolvidas em conjunto por docentes da escola básica e professores universitários que pesquisam o chamado ‘chão da escola’” (FONTOURA, 2011, p. 168).

Nóvoa (2017) diz que com frequência se discute a necessidade de uma maior interação entre as universidades e as escolas, mas que às vezes existe a dificuldade de estabelecer essas relações devido ao fato de os professores das escolas não se reconhecerem em seu papel de formadores dos futuros docentes. Isso, por vezes é

discutido em pesquisas que tratam dos estágios supervisionados, aspecto formativo que será discutido a seguir.

1.2.1 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 (MARCELO GARCÍA, 1999; 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, pois 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 as 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).

Quanto à importância dada às questões que envolvem o estágio nas universidades, vale ressaltar que no contexto da UESC não existe um Fórum de Licenciaturas, que poderia atuar como um espaço de discussão de práticas, algo que se intercala à questão da valorização dos cursos de Licenciatura na própria universidade. Mas, também cabe destacar que mesmo em meio a tantos desafios, tantos problemas, existem exemplos bastante positivos que mostram que é possível superar este 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 esta 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 esta 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).

Cabe ressaltar que, com o surgimento de programas como o Pibid e a Residência Pedagógica alguns licenciandos acabam chegando ao Estágio Supervisionado obrigatório com essas vivências em sua bagagem formativa, o que

pode ser um diferencial para enfrentar os medos e receios com relação ao espaço escolar, apesar de entendermos que são atividades formativas que possuem objetivos diferentes, mas que ao mesmo tempo se complementam. No entanto, existem em alguns casos, a substituição do Estágio Supervisionado pela Residência Pedagógica, fator que também precisa ser considerado nas discussões sobre Formação de Professores. Por este 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 suas 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 e 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 reúne com os demais professores da escola, alguns chegam a revelar as suas desilusões e focam seus diálogos nas questões de 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 (SÚSSEKIND, 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, aspectos que serão discutidos no próximo capítulo.

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).

Sússekind (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 as 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). Ressaltando que não é a única forma de estabelecimento de vínculo, mas é a mais consolidada na formação inicial de professores.

1.2.2 O Pibid e a relação Universidade-Escola: mais uma possibilidade na formação de professores

Por fim, e não menos importante, abordaremos as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por compreender que, apesar das inúmeras tentativas de seu desmantelamento, ele foi e, ainda é um importante programa que se constitui como processo formativo que ocorre na interface Universidade-Escola. A formação inicial de professores é uma etapa importante para a configuração do ser professor e, na medida em que os futuros docentes vivenciam ricas experiências de aquisição de conhecimentos, maiores são as chances de eles estarem mais preparados para enfrentar os desafios docentes, que são ainda mais complexos se levarmos em consideração a área de Ciências (GIMENEZ; CHAVEZ, 2019).

Nesse sentido, o Pibid tem sido um ponto positivo no enfrentamento a estes desafios da docência, por possibilitar aos sujeitos envolvidos a aquisição de conhecimentos, a partir da vivência em diversas questões inerentes à prática docente. Tendo em vista que o Pibid conta com a participação, em sua maioria, de professores

da educação básica que também são supervisores de estágio e de professores da universidade que também orientam estagiários (FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017; HARTMANN; GOI, 2019). Assim, Hartmann e Goi (2019, p. 128) sinalizam que “essa parceria prévia ao estágio proporciona aos docentes uma maior capacidade de perceber os aspectos que representam dificuldades, incertezas e inseguranças para os estagiários [...]”.

O Pibid associado às licenciaturas tem a intenção de melhorar a qualidade da formação inicial de professores, por meio da inserção dos licenciandos no contexto escolar de forma antecipada. Essa inserção possibilita que os futuros professores exercitem a reflexão “na e sobre a prática” em um processo comunicativo que permite a socialização de saberes relacionados à prática docente (GIMENEZ; CHAVEZ, 2019; FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017).

Foi com este intuito que no ano de 2007 o Ministério da Educação (MEC), sob a gerência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Pibid por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. O qual, de acordo com Silva e Nunes Neto (2020, p. 239) possui vários objetivos, dentre eles.

O fortalecimento da formação inicial de professores e a formação continuada dos docentes em atuação, por meio da integração entre as Instituições de Ensino Superior que agem como formadoras e as escolas públicas da educação básica que assumem o papel de instituição coformadora, diversificando as ações acadêmicas e a qualificação profissional dos participantes [...]. (SILVA; NUNES NETO, 2020, p. 239).

Um objetivo a ser destacado, e que também é discutido por Nogueira e Fernandez (2019), é a tentativa de promover essa relação entre a universidade e a escola, de modo que torne o professor da educação básica, assim como a escola coformadora desses futuros docentes, partilhando a responsabilidade da formação inicial com estas instituições de ensino. Assim, o Pibid “tem fomentado a realização de projetos institucionais de forma colaborativa na interface Universidade-Escola em todo território nacional [...]” (SILVA; NUNES NETO, 2020, p. 239). Dentre as atividades desenvolvidas nestes tipos de projetos temos como exemplo:

promoção de oficinas didáticas com alunos e professores da Educação Básica; implementação em sala de aula dos materiais produzidos no âmbito das oficinas pelos professores das escolas com a participação dos acadêmicos bolsistas e com o acompanhamento/apoio do professor supervisor da escola; avaliação das atividades desenvolvidas tanto nas oficinas quanto nas aulas dos professores por meio de dois instrumentos: diários de campo e questionários; construção de diagnóstico da realidade

escolar e realização de pesquisas educacionais e instrumentação de laboratórios de ciências e produção de mostras e feiras científicas. (GIMENEZ; CHAVEZ, 2019, p. 221-222).

Essas ações buscaram a promoção de práticas docentes que valorizassem e promovessem experiências formativas para os professores, com o viés nas metodologias inovadoras, na interdisciplinaridade e em atividades que despertassem a criatividade e a contextualização. Ações que favorecem a construção de saberes docentes que vão se constituindo a partir da formação inicial do professor (GIMENEZ; CHAVEZ, 2019).

Nesse sentido, reafirmamos a importância do Pibid como processo de imersão do licenciando, antes mesmo do estágio, no “chão da escola”, sendo responsável por desenvolver aspectos formativos que auxiliarão o futuro professor em sua atuação profissional. Essa relação estabelecida por meio do programa, entre a universidade e a escola, pode contribuir para uma formação mais sólida, contextualizada e reflexiva que auxilia na construção de novos saberes da profissão docente (GIMENEZ; CHAVEZ, 2019). Assim, o Pibid é também um elo que se estabelece, na tentativa de tornar as ações colaborativas desenvolvidas em diferentes contextos, em novas possibilidades de criação de comunidades com vínculos ainda mais fortes, que tenham o interesse de lutar pela melhoria da educação e da formação de professores no Brasil.

Ribeiro e Ramos (2017) buscaram construir argumentos para evidenciar o quanto que a participação, tanto dos licenciandos quanto dos professores no Pibid, se relacionam com os pressupostos de uma Comunidade de Prática. Para estes autores, essa participação dos licenciandos bolsistas do Pibid pode permitir que as vivências dos professores mais experientes sejam apropriadas por eles na sua prática docente (RIBEIRO; RAMOS, 2017; 2020).

Acredita-se ainda, que a participação no Pibid alcança a formação dos licenciandos e a formação continuada dos professores coordenadores e supervisores, o que permite que ambos os envolvidos no processo se beneficiem do programa (RIBEIRO; RAMOS, 2017). Nesse ambiente formativo, os professores são engajados a pensar a sua prática e analisá-la criticamente, a partir do compartilhamento das suas experiências nas reuniões, o que fomenta a construção da sua identidade docente e dos outros membros do grupo (RIBEIRO; RAMOS, 2019).

Uma questão inerente ao Pibid é a participação de bolsistas que estão cursando diferentes etapas do curso de licenciatura, que de certa maneira acaba trazendo diferentes experiências para serem compartilhadas no grupo (SANTOS; ARROIO, 2015). Experiências que derivam das mais diversas situações vivenciadas pelos bolsistas durante a realização das atividades, quando são confrontados com a realidade e necessitam tomar decisões, propor soluções, mesmo àquelas que por vezes tenham sido debatidas nas reuniões de planejamento das ações. O que de acordo com Ribeiro e Ramos (2020, p. 943) faz com que surja “a competência do desenvolvimento da autonomia, importante para a construção do perfil profissional de um professor”.

A participação de alguns licenciandos no Pibid durante a sua trajetória formativa é vista como decisiva para sua permanência no curso de licenciatura (RIBEIRO; RAMOS, 2019). Visto que, é uma oportunidade formativa que favorece a construção dos saberes docentes, permitindo-os a apropriação de novas concepções pedagógicas, em meio ao compartilhamento das experiências em uma comunidade aprendente, em um ambiente de crítica e reflexão das ações docentes (RIBEIRO; RAMOS, 2017; 2020).

Nesse sentido, que Ribeiro e Ramos (2017; 2019; 2020) buscam aproximar as vivências dos processos formativos no Pibid aos pressupostos da Comunidade de Prática discutida por Wenger (1998). Por entender que este compartilhamento das práticas de cada membro participante acaba favorecendo a todo o grupo, trazendo resultados ainda mais satisfatórios para a formação desses sujeitos, por meio da promoção de um espírito de colaboração entre os participantes (RIBEIRO; RAMOS, 2017; 2019).

As discussões em grupo trazem benefícios para a aprendizagem sobre os aspectos relacionados a prática docente. Santos e Arroio (2015, p. 145) sinalizam que “o que define uma comunidade de prática é o engajamento de seus membros e o compartilhamento de ideias em prol de um projeto em conjunto que resulta na aprendizagem, sendo esta intencional ou não”. Nesse sentido, Ribeiro e Ramos (2017) afirmam que o Pibid pode acontecer na forma de uma Comunidade de Prática, e podemos perceber isto com os vários exemplos de resultados de pesquisas na literatura (GALIAZZI; MORAES, 2013; SANTOS; ARROIO, 2015; RIBEIRO; RAMOS, 2017; 2019; 2020).

Galizzi e Moraes (2013) apostam em seu texto que, o Pibid-Institucional da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) se constitua em uma comunidade aprendente de formação de professores, e que ele se fundamente no princípio educativo da pesquisa sobre a sala de aula. No próximo capítulo iremos apresentar de forma mais explícita o entendimento destes autores acerca do termo comunidade aprendente, que perpassa os fundamentos teóricos da Comunidade de prática discutida por Wenger (1998) que também terá sua fundamentação teórica exposta posteriormente. Santos e Arroio (2015) afirmam que o grupo dos participantes do Pibid de Química da Universidade de São Paulo (USP), que foram investigados no ano de 2013 também apresentaram todos os aspectos que podem caracterizá-lo como uma Comunidade de Prática.

Dessa forma, a partir desses exemplos que mostram a possibilidade de aproximação entre o Pibid e as Comunidades de Prática que entendemos junto a Ribeiro e Ramos (2019, p. 638) que

As comunidades de prática de professores e de licenciandos, no âmbito do Pibid, podem produzir conhecimento por meio da interação entre os participantes, bem como o compartilhamento de recursos, sendo mais produtivo em termos de formação docente, do que na perspectiva de professores que trabalham solitariamente, sem discutir e refletir sobre suas práticas com os colegas. (RIBEIRO; RAMOS, 2019, p. 638).

Portanto, é possível perceber o Pibid como um espaço propício para a formação de Comunidades de Prática (SANTOS; ARROIO, 2015), assim como os Estágios Supervisionados possuem esse potencial. E para ajudar na identificação desses encontros do Pibid ou do Estágio Supervisionado a partir da observação, como sendo uma Comunidade de Prática, é importante perceber a presença dos pilares que compõem as dimensões dessa prática formativa, que são: a prática, a comunidade, a identidade e a aprendizagem (RIBEIRO; RAMOS, 2019).

A formação de professores em uma perspectiva colaborativa, seja por meio do Pibid, em ações no Estágio Supervisionado, ou outras maneiras, nos revelam as potencialidades de alcançarmos resultados ainda mais consistentes e com maior qualidade, tendo em vista que o trabalho em colaboração, em uma comunidade, oferece um cenário formativo para os futuros professores e também para os professores em atuação, de apoio mútuo e respeito às aprendizagens constituídas por meio do compartilhamento das experiências vividas.

CAPÍTULO II

CENÁRIO INTEGRADOR E O SEU POTENCIAL COLABORATIVO: caminhos que nos levaram a uma comunidade de prática

Neste segundo capítulo apresentamos uma discussão teórico-metodológica da proposta *Cenário Integrador* (CI) e as questões pertinentes a ela, como a colaboração e a contextualização. Também vamos discutir as características e as questões teóricas da Comunidade de Prática buscando evidenciar as suas relações com a CI no contexto específico desta investigação.

2.1 Contextualizando a proposta *Cenário Integrador* em sua trajetória: rompimento e emergência

Em grande parte das escolas, o currículo ainda se baseia na ideia da transmissão dos conteúdos que são considerados como indispensáveis aos estudantes, e assumidos de forma integral conforme estipulado nos documentos oficiais. Além disso, existe uma pressuposição de que todos os estudantes aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo (MALDANER, 2007). Desta forma, uma alternativa para romper com essa visão seria a reconfiguração do currículo, a qual pode acontecer ainda na formação de professores a partir da desconstrução de alguns aspectos bem-marcados nos sujeitos, dentre eles a concepção do modelo de recepção-transmissão (SCHNETZLER, 1992).

Com o passar dos anos, os interesses sociais de determinados contextos históricos foram sendo incorporados de alguma forma aos currículos oficiais, sendo favorecidas as normas e valores da sociedade dominante (APPLE, 2006). Nesse sentido, entendemos a partir das ideias de Sacristán (1998) que o currículo é uma seleção de cultura, pela qual um determinado grupo de pessoas organiza e estrutura o conhecimento a ser ensinado. No contexto do GPeCFEC “entende-se Reconfiguração Curricular como o ato de configurar novamente o currículo atual de um país, escola ou disciplina, dando-lhe uma nova forma ou trazendo novos elementos culturais” (PIMENTA et al., 2020, p. 1035). Assim, não se trata apenas de

uma reorganização da ordem dos conteúdos previamente selecionados pelo sistema curricular, mas da aproximação do conhecimento das realidades dos estudantes.

Diante dessas necessidades formativas, é relevante destacar aquelas que favorecem a coletividade, a interação entre sujeitos de instituições e níveis de ensino distintos, como é o caso da Situação de Estudo (SE) que é uma proposta de reconfiguração curricular que viabiliza o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a não linearidade dos conteúdos científicos, aspectos concebidos sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências da Natureza (FRISON et al, 2007; MALDANER, 2007; PANSERA-DE-ARAÚJO; AUTH; MALDANER, 2007). Portanto, “para romper com a tradicional forma de ensino, é fundamental a implementação de espaços para planejamento, reflexões, estudo, no coletivo dos educadores de diferentes áreas” (BOFF; FRISON; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2005, p. 6).

Tendo em vista esses fatores destaca-se que as SE começaram a ser desenvolvidas no final dos anos de 1990 na região sul do Brasil, no contexto do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Segundo Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner (2007) o processo de elaboração e implementação de SE por futuros professores contribuiu para que estes tivessem uma melhor compreensão sobre a significação conceitual, tanto de saberes específicos quanto dos pedagógicos.

Existe nas SE uma preocupação em atender aos aspectos relacionados ao contexto sociocultural dos estudantes, propondo um ensino menos fragmentado e mais significativo a partir dos conteúdos científicos (HALMENSCHLAGER; SOUZA, 2012). Assim, é partindo da vivência dos estudantes, trazida para o ambiente da sala de aula, que se busca conseguir dinamizar e articular as inter-relações entre os conceitos que serão discutidos e o tema que emergiu da articulação entre esses conceitos científicos (MALDANER; ZANON, 2006; HALMENSCHLAGER; SOUZA, 2012).

Destarte, o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que vinha desenvolvendo pesquisas com a SE desde o ano de 2010, começou a perceber diferenças entre aquilo que se entendia sobre a SE na perspectiva do GIPEC

e aquilo que se entendia e desenvolvia no contexto do GPeCFEC. Foi a partir dessas percepções iniciais que desde o final do ano de 2018 o grupo tem mergulhado em si mesmo, nas suas próprias produções científicas, para buscar uma nova maneira de apresentar a Proposta Curricular (PC)² desenvolvida em seus contextos de elaboração e implementação (SILVA, N. 2020).

No entanto, apesar de ainda apresentar em seus trabalhos mais recentes a denominação SE, já era perceptível para os membros do GPeCFEC o distanciamento entre as PC desenvolvidas, com o aporte teórico da SE. Isso pode ser visto no trabalho de Bomfim (2019) que incorpora discussões do currículo crítico em Michael Apple, nos trabalhos de Silva (2019) e Silva e Massena (2020) que articulam as discussões de currículo de Henri Giroux a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). E mais recentemente, no trabalho de Silva (2020) que delimita a PC desenvolvida no contexto do sul da Bahia sob a perspectiva de interdisciplinaridade de Jurjo Torres Santomé. Novas discussões teóricas estão sendo incorporadas na tentativa de definir melhor aquilo que vem sendo realizado pelo GPeCFEC ao longo dos anos e que os referenciais teóricos da SE não conseguem mais dar suporte para essas discussões.

Como já mencionado, a PC é uma forma de organização do currículo que considera diversos aspectos, e sua elaboração pode ser vista como um processo permanentemente inacabado, pois ela tende a ser ampliada e aprofundada sempre mais, a cada análise e avaliação dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração (BOFF; FRISON; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2005), potencializando o seu alcance didático e pedagógico no que tange ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Além disso, essa proposta de reconfiguração curricular favorece um espaço de ação-reflexão-ação, que colabora para a formação de professores comprometidos com a realidade social de seus estudantes (PANSERA-DE ARAÚJO; AUTH; MALDANER, 2007). Cabe ainda destacar que,

A organização do currículo não depende exclusivamente do professor ou da escola, mas da realidade que a cerca e dos atores principais deste movimento: os alunos. O currículo da educação básica não pode apenas esquematizar os conteúdos mínimos necessários para que o estudante, ao término do terceiro ano do ensino médio, consiga adentrar no ensino superior,

² Adotaremos esta denominação até chegar a definição final de *Cenário Integrador* (CI), com a intenção de deixar claro o processo transitório ocorrido dentro do GPeCFEC, evidenciando que o rompimento com a Situação de Estudo (SE) não significa uma desvinculação total, mas que a CI emerge de um contexto específico de desenvolvimento das SE, com características próprias.

mas deve incorporar ações e processos de formação integral, tais como: desenvolvimento do senso crítico, competências para interpretar e discutir sobre fenômenos e situações concretas de sua vivência, a autonomia na construção do conhecimento e, dentre outros, habilidades para resolver situações-problema de seu cotidiano. (BEDIN; DEL PINO, 2017, p. 158-159).

Assim, a PC é uma proposta que além de favorecer a transformação do ensino, favorece a formação humana dos estudantes, e ainda possui grande potencial na formação dos futuros professores, que se relaciona com a “[...] necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27), o que conseqüentemente contribuirá para a melhoria da qualidade desse ensino.

Nesse contexto que emerge a proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI) (PIMENTA, 2020; PIMENTA et al. 2020) no âmbito do GPeCFEC – UESC, englobando novos caminhos teórico-metodológicos, no que diz respeito à interdisciplinaridade, à contextualização, às discussões do currículo e ao trabalho colaborativo, dentre outros (SOUSA, 2018; SOUZA; MASSENA; SIQUEIRA, 2018; SILVA; MASSENA, 2018; BOMFIM; MASSENA, 2019; PIMENTA, 2020; PIMENTA et al., 2020). A partir de agora, é dessa proposta, a CI, apresentada a seguir, que vamos buscar apresentar os seus aspectos gerais e as suas características estruturais, além dos distanciamentos com a SE.

2.2 A proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador*: alguns aspectos a serem considerados

Como já mencionamos, o GPeCFEC no contexto da região sul da Bahia, ao longo dos últimos anos tem se debruçado acerca do trabalho com propostas de reconfiguração curricular. Isso é evidenciado por Vieira et al. (2018), que mostram ter uma quantidade significativa de trabalhos publicados em Anais de eventos e em periódicos da área de Educação em Ciências, que se debruçaram em investigar este tipo de propostas curriculares na região nordeste do país, área de atuação do nosso grupo de pesquisa. De acordo com esses autores, estes trabalhos publicados apresentam propostas que valorizam o contexto de implementação, e não apenas isso, elas são elaboradas e planejadas a partir de uma temática que engloba as questões mais próximas das múltiplas realidades investigadas (VIEIRA et al., 2018).

Podemos citar também como exemplos de propostas de reconfiguração curricular que foram planejadas considerando o contexto de implementação, o trabalho de Vieira et al. (2016), que é uma pequena parte do trabalho de Almeida (2017), no qual foram desenvolvidas ações de formação continuada com professores de escolas do campo, tendo em vista as propostas de reconfiguração curriculares desenvolvidas no contexto do GPeCFEC. Interessante destacar destes trabalhos, a emergência do tema gerenciamento do lixo, que era uma questão que assolava a cidade na qual a pesquisa foi realizada, e que influenciava diretamente nas atitudes dos moradores do campo (VIEIRA et al., 2016; ALMEIDA, 2017).

Ainda na perspectiva de ilustração dessas propostas, outros trabalhos foram desenvolvidos nos últimos anos (SOUZA, 2018; MASSENA; BOMFIM, 2018; SILVA; MASSENA, 2018; PIMENTA; SILVA; MASSENA, 2018; BOMFIM; MASSENA, 2019). Além disso, vários Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foram desenvolvidos no contexto do curso de Licenciatura em Química da UESC, como por exemplo, o trabalho de Sampaio (2017) que por meio de atividades de formação continuada problematizou a elaboração de propostas curriculares no contexto de professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Silva (2017) que discutiu a questão de um rio da cidade na qual a investigação foi realizada, problematizando com os estudantes da educação básica a necessidade de cuidado ao meio ambiente e os impactos gerados ao não tomar essa consciência.

Diante do cenário exposto, Pimenta et al. (2020) apresenta o processo de emergência da proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI) desenvolvida no âmbito do GPeCFEC, a partir de toda a produção científica do grupo ao longo dos últimos anos. Para isso, um levantamento bibliográfico e análise documental das produções do grupo (TCC e dissertações) foi realizado, no intuito de desvelar aquilo que o GPeCFEC vem desenvolvendo teórico-metodologicamente e, assim pudesse direcionar novas abordagens teóricas no intuito de complementar ainda mais a proposta CI (PIMENTA et al., 2020). Ainda de acordo com estes autores,

O GPeCFEC tem pesquisado sobre currículo e formação de professores no ensino de Ciências com foco na reconfiguração curricular. A cada pesquisa, uma ação é desenvolvida (cursos de formação, elaboração e implementação de uma proposta curricular), promovendo, conseqüentemente, a reflexão sobre o quê e como foi realizada a ação, seja ela do indivíduo ou do grupo numa investigação colaborativa, crítica e autocrítica (PIMENTA et al., 2020, p. 1039).

No que tange à discussão de currículo, o GPeCFEC tem buscado se debruçar sobre uma perspectiva crítica, com os aportes teóricos do Michael Apple (BOMFIM, 2019; PIMENTA, 2020) e Henri Giroux (SILVA, F. 2019). Acerca da interdisciplinaridade vem discutindo as aproximações com a perspectiva de Jurjo Torres Santomé (SILVA, N. 2020). E tantos outros aspectos, como o trabalho colaborativo, a contextualização, escolha de temas, e a problematização, que mostram o quanto a proposta CI está aberta para novas possibilidades teóricas, no sentido de aprimorar ainda mais a sua ação efetiva nas parcerias Universidade-Escola, em termos de fomentar a formação de professores numa perspectiva de inovação curricular.

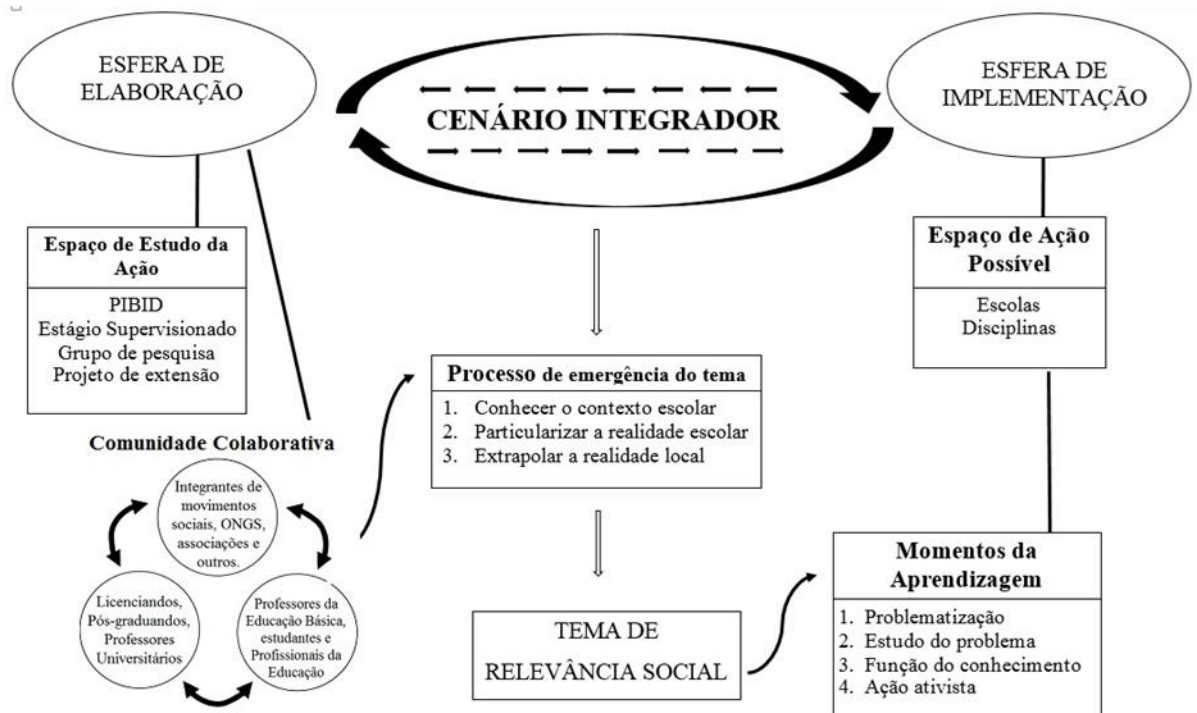
Mas então, o que seria essa CI? De acordo com Pimenta et al., (2020, p. 1042), “o *Cenário Integrador* é uma proposta de reconfiguração curricular que integra conjuntos de elementos que possibilitam o estudo de temas, situações e problemas reais de relevância social”. Destacamos as influências extrínsecas e intrínsecas de Paulo Freire na concepção dessa proposta, principalmente no que diz respeito a escolha dos temas de relevância social, tendo em vista as discussões teóricas realizadas pelo GPeCFEC ao longo dos últimos anos, assim como a colaboração e influência do trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz.

No dicionário Aurélio, o termo “cenário” apresenta a seguinte definição: lugar onde se passa a ação, ou parte da ação [...] (FERREIRA, 2008). Portanto, entendemos que o cenário é um ambiente em que uma situação acontece, e na qual todos os atores participam da ação. A proposta CI tem essa intenção, a de ser construída por sujeitos de um determinado cenário de implementação, portanto, os licenciandos não possuem a função de meros espectadores da ação, mas são integrantes do cenário que eles mesmos estão construindo colaborativamente.

Com relação à construção dessas propostas temos que levar em consideração elementos que norteiam o seu pleno desenvolvimento, que são as Esfera de Elaboração e Esfera de Implementação (PIMENTA et al., 2020). A partir da integração entre os elementos dessas duas esferas, que o cenário começa a ser montado para que a proposta CI possa ser desenvolvida. Essas esferas orientam os percursos construtivos e reconstrutivos da CI, pois nelas que se percebem as particularidades das escolas e das modalidades de ensino em que serão desenvolvidas as ações. Elas podem ser mais bem compreendidas a partir da Figura 1 a seguir, que faz parte de

uma construção coletiva do GPeCFEC no sentido de ilustrar como o grupo entende as relações estabelecidas na proposta CI.

Figura 1: Estrutura da Proposta Curricular *Cenário Integrador*.



Fonte: Pimenta et al., (2020, p. 1042).

Note que, na Figura 1 o termo utilizado para definir as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos neste processo é Comunidade Colaborativa, visto que o processo de investigação e estruturação teórica de uma proposta curricular em um grupo de pesquisa é uma constante construção e reconstrução. Atualmente, compreendemos que o termo que melhor se adequa a este tipo de relação estabelecida entre os sujeitos no nosso contexto é o termo Comunidade de Prática, o qual será explicitado em outro tópico deste capítulo.

Como podemos observar na Figura 1 acima são muitos os pontos de discussão acerca da proposta CI. Iremos sintetizar os aspectos mais gerais da proposta, tendo em vista que o foco desta investigação se detém no contexto da Comunidade de Prática que está inserida na Esfera de Elaboração, e alguns pontos ainda serão investigados mais profundamente por outros integrantes do GPeCFEC.

Para a Esfera de Elaboração temos que pensar no Espaço de Estudo da Ação, em que seja propício a construção da proposta CI, um espaço que permita a articulação entre a Universidade e a Escola e seus atores, que tenha espaços físicos

possibilitando encontros e reuniões presenciais ou remotas, e sujeitos empenhados em desenvolver uma ação, que neste caso é a reconfiguração do currículo (PIMENTA et al., 2020). Para isso, a colaboração entre atores com diferentes níveis formativos se torna um fator importante na reconfiguração do currículo por meio da proposta CI. Daí, surge a necessidade de pensar em uma comunidade que integre esses sujeitos em objetivos comuns, que estejam preocupados com diversos fatores que influenciem as discussões de temas, para além dos conteúdos científicos (PIMENTA et al., 2020).

Nesse sentido, Pimenta et al., (2020, p. 1052) afirmam que com a CI “deseja-se que os temas para a reconfiguração do currículo sejam de relevância social, que suscitem ações para a transformação da realidade para que a construção da proposta planejada se desenvolva em uma perspectiva social”. Desse modo, é visto a necessidade de inserir níveis de ativismo nessas propostas de acordo com os seus contextos locais, abarcando questões sociais, históricas e culturais, e assim se comprometendo a desenvolver temas de relevância social atrelando-os aos conteúdos de forma interdisciplinar, sempre que possível (PIMENTA et al., 2020).

A interdisciplinaridade é favorecida ao integrarmos os conteúdos científicos das disciplinas com temas sociais, culturais, políticos e econômicos, já que ela permite o rompimento com as barreiras disciplinares, dando a possibilidade de realizarmos ações que favoreçam a interação, a intercomunicação e a colaboração (TORRES SANTOMÉ, 1998). Para Torres Santomé (1998) um ensino interdisciplinar pode e deve ser desenvolvido por meio da interação entre professores no sentido de um grupo de colaboração que tenha como finalidade a busca por alcançar objetivos que sejam comuns, num intenso espaço de diálogo, debates e negociação.

Dessa forma, quando voltamos nossa atenção à proposta CI (Figura 1) podemos perceber que a escolha desses temas de relevância social, ocorre na dinâmica entre as Esfera de Elaboração e Esfera de Implementação, que concretiza uma ação de colaboração em comunidade quanto maior for a aproximação desses sujeitos com os espaços envolvidos na elaboração das propostas (PIMENTA et al., 2020). Cabe destacar que, nem sempre será possível promover ações que integrem sujeitos de diferentes áreas do conhecimento em uma ação interdisciplinar, mas isso não retira o potencial das propostas CI elaboradas. O estabelecimento das relações entre os sujeitos em um ambiente de formação acadêmica, profissional e humana são

ganhos indiscutíveis nesse processo, que independem das disciplinas relacionadas, e dependem muito mais da efetiva participação dos diferentes atores do cenário.

Ao finalizarmos a discussão acerca da proposta CI, mas não fechando as suas possibilidades, temos três etapas que permitem a emergência do tema, são elas: conhecer o contexto escolar; particularizar a realidade escolar e extrapolar a realidade local. Etapas que são vivenciadas de diferentes modos, ao levarmos em consideração os espaços de estudo da ação que são o Pibid, o Estágio Supervisionado ou o grupo de pesquisa, de acordo com as particularidades e objetivos em comum (PIMENTA et al., 2020).

No que diz respeito à Esfera de Implementação, que “é o conjunto de elementos envolvidos no ambiente escolar ou acadêmico onde o currículo será reconfigurado” (PIMENTA et al., 2020, p. 1046), cabe ressaltar o papel da comunidade em perceber as particularidades desse ambiente, para que as propostas CI possuam potencial de atingir socialmente os estudantes que dela participarão.

Para isso, após a definição do tema, levando em consideração os aspectos mencionados, são sugeridos quatro momentos da aprendizagem, dos quais três se relacionam com o contexto da sala de aula, são eles: Problematização; Estudo do Problema; Função do Conhecimento, que se aproximam metodologicamente às etapas da Situação de Estudo. E, a partir dos estudos do currículo crítico pelo GPeCFEC, foi proposto um quarto momento, o qual denominamos de Ação Ativista, que visa trazer soluções práticas para o problema estudado, a partir da tomada de medidas ativistas, tanto pelos estudantes quanto pelos professores ou outros membros da Comunidade de Prática (PIMENTA et al., 2020).

Em síntese, pelo exposto acreditamos que nos distanciamos da Situação de Estudo proposta pelo GIPEC-UNIJUÍ, de forma mais explícita em duas vertentes. Primeiro, no que diz respeito aos conceitos científicos, pois para eles o conceito norteia a escolha do tema, e em nossas propostas CI, o tema emerge do contexto, seja a disciplina, o curso, a modalidade de ensino, alguma questão local, regional e os conceitos vão sendo incorporados à medida que os membros da Comunidade de Prática vão negociando dentro das possibilidades apresentadas na Esfera de Elaboração.

Ainda nesse ponto, destacamos que a SE já nasce com o potencial interdisciplinar, devido à própria conjuntura do GIPEC, e a proposta CI apresenta a possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, mas como é uma ação mais complexa de acontecer, dentro dos diversos cenários existentes no sistema educacional do país, o nosso foco está mais conectado às relações entre os diferentes sujeitos com níveis de formação diversos, que aprendem a se constituir enquanto comunidade. Portanto, a proposta CI aposta na colaboração como potencializadora do estabelecimento dessas relações, focando nas histórias de vida e no processo de ir se tornando membro de uma comunidade em que se discute a sua própria formação, seja no aspecto acadêmico, profissional ou humano.

Nesse sentido, antes de falarmos da Comunidade de Prática, achamos importante explicitar o nosso entendimento sobre essa característica da CI que é a colaboração, por este motivo no tópico a seguir discutimos o trabalho colaborativo firmando a nossa intenção em delimitar que as ações desenvolvidas pelo GPeCFEC são para além de uma relação de coletividade.

2.3 O trabalho colaborativo no contexto da CI: procurando caminhos

Sabemos que, a interação entre os sujeitos envolvidos em um trabalho colaborativo, no qual ocorra um processo formativo em que se possa potencializar a evidência da relação entre os conhecimentos teóricos e práticos apontados como alicerces para o desenvolvimento profissional, proporciona condições favoráveis à troca de experiências e a procura de inovações.

Nesse sentido, podemos pensar em uma prática docente reflexiva, na qual a reflexão seja entendida como prática social em que acontecem processos de transformações sociais empreendidos colaborativamente. De modo que não haja apenas uma reflexão acerca de um trabalho docente individualizado (ZEICHNER, 2008), o que provocará uma socialização entre os sujeitos envolvidos. Evidenciando-se aqui, conforme afirma Zeichner (2008), que é preciso ter clareza quanto ao entendimento do que é a reflexão, porque este termo tem sido empregado de muitas formas gerando certa confusão.

A elaboração e planejamento de uma proposta curricular num espaço de colaboração entre os sujeitos envolvidos inicia-se com a escolha do tema (no âmbito do GPecFEC – UESC) e dos conceitos disciplinares (no âmbito do GIPEC – UNIJUÍ), além das interações entre os conceitos por meio da interdisciplinaridade. Assim, a colaboração entre todos é de suma importância para permitir que eles realizem uma análise das suas práxis individuais nesse processo de planejamento (FRISON, 2012).

Ressalta-se que ao desencadear esse processo de planejamento, envolvendo diferentes sujeitos, podemos constituir, conforme afirma Boff et al. (2007, p. 5) “um espaço de diálogo, pesquisa e reflexão numa perspectiva de construção de práticas que estimulem nas pessoas, sua capacidade de decidir, participar e reconstruir o mundo em que vive em busca de uma melhor qualidade de vida”.

Dessa forma, a partir das interações que ocorrem entre estes sujeitos, conforme afirma Frison (2012, p. 236), “uma construção coletiva vai se constituindo na medida em que se abandona a experiência ingênua e se avança na direção de uma construção epistemológica mais consistente”. Esse planejamento colaborativo implica num desapego de crenças individuais e numa postura de escuta, compreensão, colaboração e aceitação das diferentes percepções, conhecimentos, conceitos e opiniões (BOFF et al, 2007). Desse modo, o grupo colaborativo deve estar aberto ao diálogo e a troca de experiências o que tornará a elaboração das atividades um espaço de aprendizado.

Assim, a elaboração das propostas CI exige um planejamento no qual através da colaboração ocorra uma aproximação entre diferentes sujeitos, que estejam em níveis de formação diferenciados, tendo como foco a aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que a formação de professores ao ser desenvolvida em espaços que possibilitam a interação entre diferentes sujeitos se apresenta com enorme potencial de qualificação docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

2.3.1 Mas afinal, o que é essa tal colaboração?

Atualmente, as atividades formativas têm na colaboração um elo, devido às “suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Entretanto, este termo é comumente utilizado de forma

equivocada, assumindo sentidos bem distintos do seu real significado. De acordo com o site *Origem da Palavra*, etimologicamente falando, a palavra colaboração deriva do verbo colaborar que vem do latim *colaborare*, no sentido de “ajudar, trabalhar junto” (*com-*, “junto”, mais *laborare*, “trabalhar, fatigar-se, sentir dor”). No dicionário Aurélio, a palavra colaboração apresenta dois significados: “1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2. Ajuda, auxílio.” (FERREIRA, 2008, p. 109). Diante disso, entendemos a colaboração como um trabalho em conjunto, de ajuda mútua entre diferentes pessoas com um mesmo objetivo.

Para Canha e Alarcão (2010) é essencial que se caracterizem as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, para que se tenha uma maior precisão daquilo que se entende por colaboração. Os autores ressaltam ainda que, estas devem ser “relações que se orientam para um fim, o desenvolvimento profissional dos participantes” (CANHA; ALARCÃO, 2010, p.4). Nesse sentido, Nóvoa (2017) afirma ser importante desenvolver a formação de professores de modo coerente, integrado e colaborativo.

A colaboração é vista como uma tática muito importante de ser utilizada para lidar com os diversos problemas inerentes ao contexto educacional, que são considerados, na maioria dos casos, bastante intensos e complexos para serem solucionados de forma individual (BOA VIDA; PONTE, 2002). Tendo em vista que, quando se tem um trabalho em conjunto, os indivíduos de um grupo acabam se apoiando na busca por “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Assim, o trabalho colaborativo demanda que os membros desse grupo se empenhem e concretizem suas tarefas por meio do constante diálogo (SILVA; BAPTISTA, 2020).

Esse diálogo exige dos membros do grupo “uma genuína abertura ao outro e à possibilidade de autotransformação” (CANHA; ALARCÃO, 2010, p.6). Silva e Baptista (2020) insistem em afirmar que os professores de ciências busquem desenvolver um modelo de trabalho colaborativo, pelo fato deste proporcionar-lhes as interações entre pares, que em nosso entendimento são ricas e extremamente formativas no âmbito pessoal e profissional. Dessa maneira, o trabalho colaborativo vai possibilitar aos professores ter novas formas de pensar, agir e resolver problemas, o que pode ainda

ajudá-los a enfrentar às complexas tarefas pedagógicas, sem deixar de reconhecer a importância da atividade docente individual (DAMIANI, 2008).

No que se refere às relações entre a universidade e a escola, a colaboração é vista também como uma potencializadora das ações de pesquisa, assim como do ensino e extensão. A investigação em colaboração ou pesquisa colaborativa ocorre quando, tanto os professores da universidade quanto os professores da escola partilham da responsabilidade e comprometimento nas tarefas concebidas pelo grupo, e assumem diferentes responsabilidades no decorrer do processo, sendo que no final, todos colhem os benefícios formativos inerentes ao processo de colaboração (CANHA; ALARCÃO, 2010).

Ao pensar em uma investigação colaborativa envolvendo o contexto entre professores e alunos, Silva, Nicolli e Gonçalves (2011) apontaram três características necessárias nesse processo, que são: a necessidade de confiança, o diálogo e a negociação. Entendemos que essas características também se relacionam com outros tipos de interações entre sujeitos, como por exemplo, entre professor formador–professor da educação básica e entre professores–licenciandos, pois elas são extremamente necessárias para a fluidez das ações em conjunto. O que corrobora com o entendimento de Boa Vida e Ponte (2002) quando afirmam que

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação [...]. (BOA VIDA; PONTE, 2002, p. 5).

Além das características apontadas por Silva, Nicolli e Gonçalves (2011), o desenvolvimento de ações em colaboração também resgata valores como o compartilhamento e a solidariedade, os quais tem sido tão negligenciados nos últimos tempos por uma sociedade que visa a competição e a individualidade como formas de alcançar objetivos tanto pessoais quanto profissionais (DAMIANI, 2008). Nesse sentido, Canha e Alarcão (2010, p.6) salientam que a ação de colaboração “implica uma constante interacção entre as esferas do individual e do colectivo”, no qual o diálogo tem um papel importante “como estratégia de negociação e como recurso de aprendizagem” que fortalece a confiança entre os sujeitos que se envolvem neste tipo de ação.

“Colaboração é assim também uma atitude” (CANHA; ALARCÃO, 2010, p. 6), e essa atitude que pode permitir o surgimento de uma comunidade na qual os sujeitos se reconheçam como corresponsáveis e comprometidos com os mesmos objetivos. Conforme Boa Vida e Ponte (2002) entendemos que

[...] o simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem (BOA VIDA; PONTE, 2002, p. 3).

Para além, Canha e Alarcão (2010) destacam que podem até se desenvolver ações ou projetos em colaboração que tenham um período pré-determinado, e que não gere uma aproximação efetiva entre os sujeitos envolvidos, por isso não se pode afirmar que exista aí uma comunidade. Para esses autores, “a vivência em comunidade distingue-se através de laços sólidos entre os que lhe dão corpo, laços que se alicerçam num forte sentido de compromisso e de pertença” (CANHA; ALARCÃO, 2010, p. 7). Assim, a colaboração pode servir como um alicerce para a constituição de comunidades constituídas na interface Universidade-Escola, na tentativa de propor inovações e mudanças aos processos formativos e, também nos processos de ensino e aprendizagem.

No tópico a seguir vamos discutir o que seria uma Comunidade de Prática, a partir de suas implicações teóricas, de suas características e do seu potencial para a efetivação de parcerias entre as universidades e as escolas.

2.4 Comunidade de Prática: seria este o caminho?

Antes de adentrarmos nas implicações teóricas acerca da Comunidade de Prática, vamos apresentar algumas compreensões sobre o termo comunidade, e os diversos tipos que existem na literatura no campo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática, assim como no âmbito da Educação em geral, e áreas afins.

2.4.1 Comunidades: diferentes compreensões, importantes contribuições

Muitas têm sido as pesquisas que centram suas ações na perspectiva de comunidades, o que fez com que Silva e Heckler (2017) investigassem as diversas comunidades encontradas na literatura que se relacionam com o contexto da educação, e realizassem uma revisão dos trabalhos publicados nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) que discutissem essa perspectiva. Esses autores assumem que “a História, Antropologia e Sociologia dividem esse termo tanto como uma entidade física (a comunidade que existe e é encontrada na natureza) quanto como um instrumento de análise” (SILVA; HECKLER, 2017, p. 200).

De acordo com o site *Origem da Palavra*, a palavra comunidade sob a ótica do termo em latim *communitas*, que vem de *communis* significa “comum, geral, compartilhado por muitos”. Ainda segundo o site *conceito.de* este termo “refere-se à qualidade daquilo que é comum, pelo que permite definir distintos tipos de conjuntos [...]”. No dicionário Aurélio, a palavra comunidade apresenta dois significados: “1. O conjunto das pessoas que vivem num mesmo local (estado, cidade, bairro, favela etc.). 2. Conjunto de habitações populares construídas em morros ou áreas planas da cidade [...]” (FERREIRA, 2008, p. 116).

Schommer (2005, p. 106) afirma que “a origem da palavra comunidade é indo-européia [...], *kom* (todos) e *moin* (troca, intercâmbio), juntas, significavam *compartilhado por todos*”. Quando compreendida sob a ótica da teoria social da aprendizagem, as comunidades correspondem a configurações sociais em que toda a ação desempenhada pelos seus integrantes deve ser valorizada e a participação é vista como competência (WENGER, 1998). Para Wenger (1998) a ideia de comunidade está para além de um local físico, é um “lugar” em que todos assumem o compromisso e a responsabilidade com uma atividade.

Nesse sentido, o que podemos extrair dessas conceituações é que a comunidade é um espaço que possui objetivos em comum, características comuns que unem determinados indivíduos. Assim, conforme Silva e Heckler (2017) entendemos a comunidade como um espaço de colaboração que está centrada no sentimento de amizade e companheirismo, o que se contrapõe as relações que são

construídas na sociedade que cada vez mais está impregnada do individualismo. Na perspectiva da formação de professores, Crecci e Fiorentini (2018) indicam que as comunidades devem ser presenciais, de modo que seja favorecido o diálogo entre os sujeitos para que possam enxergar os contextos do trabalho docente. No entanto, acreditamos que existe a possibilidade de manter as suas características e especificações formativos também em um caráter remoto/virtual.

Silva e Heckler (2017) identificaram distintas concepções de comunidades no âmbito educacional, dentre elas: Comunidades de Interesse; Comunidades de Aprendizagem; Comunidade de Prática; Comunidades de Construção do Conhecimento, dentre outras. Um tipo de comunidade que é bastante discutida também é a Comunidade Investigativa proposta por Cochran-Smith e Lytle (1999). Segundo Fiorentini e Crecci (2016, p. 509) essas autoras perceberam que existia a necessidade de inserir “vozes, perguntas, narrativas, pesquisas e compreensões sobre a prática profissional produzidos e sistematizados pelos próprios professores”.

Portanto, os professores podem constituir uma teoria da ação, quando colaborativamente se envolvem em pesquisas que indagam as questões pertinentes à docência, como o currículo, o modo de ensino, a avaliação e até mesmo as políticas educacionais (FIORENTINI; CRECCI, 2016). Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle identificaram três diferentes concepções de aprendizagem docente, as quais são: conhecimento **para** prática, conhecimento **na** prática e conhecimento **da** prática, sendo esta última concepção a que norteia o desenvolvimento de uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; FIORENTINI; CRECCI, 2016).

A comunidade investigativa é lugar do compromisso social, o que pode acarretar, em grupos de professores que se tornam ativistas (FIORENTINI; CRECCI, 2016). Para Prestes e Kaiber (2019), as ideias de Cochran-Smith e Lytle implicam que a adoção dessa concepção de comunidades investigativas

[...] indica teorizar, negociar e fazer um trabalho conectado a movimentos mais amplos para uma mudança social. Cabe destacar que o conceito de investigação utilizado pelas autoras, difere-se da realização de uma simples reflexão, sendo a investigação considerada como algo mais abrangente, que envolve a sistematização sobre o que está ou foi construído (PRESTES; KAIBER, 2019, p. 66).

Assim, todos os envolvidos no processo podem desempenhar um papel crítico no processo de construção de conhecimento, tendo a sala de aula e as escolas como lugar da investigação de aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos. Entretanto,

nem todas as comunidades que se voltam à aprendizagem tem caráter investigativo (FIORENTINI; CRECCI, 2016; PRESTES; KAIBER, 2019).

Além das comunidades investigativas defendidas por Cochran-Smith e Lytle (1999), que servem como base para o trabalho de investigação de Crecci e Fiorentini (2018a), existe na literatura outras nomenclaturas para comunidades. Dentre elas, no contexto do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica podemos citar as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs) discutidas por Ribeiro e Ramos (2014). Estes autores enfatizam que os estudantes de hoje possuem uma facilidade enorme em lidar com as ferramentas digitais de comunicação, como por exemplo, com as redes sociais.

As CVAs “são definidas como redes virtuais de comunicação interativa organizadas em torno de interesses compartilhados” (RIBEIRO; RAMOS, 2014, p. 182). Tendo como objetivo principal a produção de inteligência coletiva, em um espaço de intenso compartilhamento de conhecimentos, de protagonismo estudantil que favorece a discussão e a argumentação de ideias que se entrelaçam ou se contrapõem (RIBEIRO; RAMOS, 2014).

No contexto das atividades do Pibid – Institucional da Universidade Federal do Rio Grande foram discutidas diversas questões referentes à formação de professores em Comunidades Aprendentes (GALIAZZI; MORAES, 2013). Para Galiazzi e Moraes (2013, p. 261), a comunidade aprendente “é constituída de pessoas que compartilham um objetivo comum, que a partir de suas perspectivas individuais assumem uma atitude de respeito para com as diferenças e promovem oportunidades de aprendizagem”. Estes mesmos autores afirmam que o Pibid é uma comunidade aprendente, por se desenvolver em meio às reuniões entre professores formadores, professores supervisores e licenciandos que se estabelecem em um ambiente de intensa colaboração e diálogo (GALIAZZI; MORAES, 2013).

A interação entre os diferentes sujeitos favorece a aprendizagem, pois “os participantes consideram-se responsáveis pelas reconstruções e aprendizagens dos demais, com questionamentos, críticas de produções e argumentações em diálogos no grupo [...]” (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 263). E a partir de uma participação engajada, com respeito às diferentes opiniões, e com o sentimento de pertencimento a este grupo, que com a convivência vai possibilitando aprender e ao mesmo tempo transformar-se ao tentar incluir em suas próprias compreensões aquilo que foi

debatido, dialogado. Dessa forma, acreditamos junto aos autores supracitados que, as comunidades aprendentes são verdadeiros espaços qualificados de formação para aqueles que se envolvem com total engajamento, sendo um ambiente no qual os seus membros aprendem a ser comunidade, aspecto que a distingue das demais comunidades existentes na literatura (GALIAZZI; MORAES, 2013).

Outro tipo de comunidade existente na literatura, este novamente voltado à formação de professores, é a comunidade autorreflexiva (BERVIAN; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2020), a qual favorece o desenvolvimento de conhecimentos que são indispensáveis para a atuação profissional docente. A partir do que foi proposto por Nóvoa (2017) no que tange a profissionalização dos professores, buscou-se estruturar a comunidade autorreflexiva em cinco elementos estruturantes, que são: “*disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública*”, na tentativa de contribuir “para a constituição do conhecimento dos professores de ciências no uso das TIC, como ferramentas de desenvolvimento cognitivo” (BERVIAN; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2020, p. 120).

Os autores supracitados explicitam que, todo o processo de pesquisa desenvolvido por eles buscou a transformação dos sujeitos envolvidos em professores-pesquisadores, por meio de reflexões em espiral, e em ciclos autorreflexivos, ressignificando aspectos inerentes a profissão docente (BERVIAN; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2020). Para finalizar essa discussão, gostaríamos de retornar a discussão inicial deste subtópico, apresentando o que diz Fiorentini (2013), em que

Toda comunidade de investigação é uma comunidade que produz conhecimentos, sendo, portanto, também uma comunidade de aprendizagem e uma comunidade de prática. Mas nem toda comunidade de aprendizagem, mesmo que tenha como atividade comum refletir sobre sua prática ou a de outros, é uma comunidade investigativa. Diferenciamos a prática reflexiva da investigativa, por esta última exigir um processo sistemático de tratamento de um fenômeno ou problema educativo [...]. (FIORENTINI, 2013, p. 4).

Percebemos uma confusão acerca das diferentes compreensões de comunidades existentes na literatura, mas na verdade é apenas uma tentativa de explicitar que elas se relacionam em alguns pontos assim como divergem. Segundo Fiorentini e Crecci (2016) muitas têm sido as denominações das comunidades, mas o que trará contribuições expressivas serão as ações dessas comunidades como agentes de transformação social. Nesse sentido, que agora vamos tratar de Comunidade de Prática, por compreender que é a terminologia que compreende de

forma mais adequada a configuração de comunidade que estamos desenvolvendo em nossas atividades de pesquisa no contexto do GPeCFEC.

2.4.2 Comunidade de Prática

Desde os anos de 1990, a publicação do livro em 1991, *Situated learning: legitimate peripheral participation* tem gerado grande repercussão no campo educacional, Lave e Wenger iniciam aí a discussão do termo Comunidade de Prática a partir da discussão da Teoria Social da Aprendizagem, tendo destaque também a obra *Communities of practice: learning, meaning and identity* de Wenger lançada em 1998. Inicialmente, essas comunidades foram pensadas para serem aplicadas em empresas como ferramenta administrativa e de gestão de processos, mas começou timidamente a ser adaptada para o campo educacional na perspectiva da formação de professores (RIBEIRO, 2019a).

Atualmente, o que se encontra na literatura são várias releituras a partir do proposto por Wenger (1998) acerca das Comunidades de Prática. O que pretendemos neste subtópico é apresentar as implicações teóricas mais importantes atreladas a essa comunidade, a partir do olhar de Wenger e de tantos outros pesquisadores que se dedicam a estas questões no Brasil e no contexto de Portugal.

Mas antes, vamos discutir alguns aspectos relacionados à Teoria da Aprendizagem Situada, que compreende a aprendizagem como uma atividade interligada ao contexto, que se desenvolve no processo de participação em uma Comunidade de Prática que inicia periféricamente e vai aumentando de forma gradual em complexidade e engajamento (LAVE; WENGER, 1991). O pensamento e a ação só adquirem significado na medida em que ocorrem, dependendo, portanto, do contexto social que os tenha ocasionado, ou seja, a partir da interação social e do pertencimento a Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Essas comunidades são espaços em que “um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo” (Vigotski, 1998a, p. 177). Ainda de acordo com o autor, a relação entre os seres humanos e o meio ambiente no desenvolvimento da atividade humana na história necessita da criticidade, pois é a

partir do desenvolvimento humano e cognitivo que o conhecimento produzido é historicamente contextualizado, o que permite a formação de novas estruturas sociais que possibilitam experiências pessoais e coletivas em diferentes ambientes culturais (VIGOTSKI, 1998a).

A medida em que o indivíduo se constitui como um ser histórico-cultural ativo em seu meio social, ele pode construir ou ressignificar as relações de aprendizagem que estabelece a partir da interação social. E esta interação, quer seja com outros integrantes da cultura, quer seja com outros elementos do contexto como por exemplo, a escola ou a universidade, lhes dá subsídios para o seu desenvolvimento. Daí a importância da fala, que é a manifestação externa do pensamento (VIGOTSKI, 1998b).

Para Vigotski (1998a), a aprendizagem leva ao desenvolvimento de funções. Nisto, é preciso conceber a Zona de Desenvolvimento Potencial, na qual a aprendizagem incita diversos processos internos de desenvolvimento, que podem ocorrer apenas quando o indivíduo cria uma relação com outros indivíduos, e quando ele tem a colaboração desses sujeitos (VIGOTSKI, 1998a). Nesse sentido, que a Comunidade de Prática se fundamenta na aprendizagem, pois a comunidade tem o potencial de favorecer com que estes processos de desenvolvimento aconteçam efetivamente, tendo em vista o seu caráter colaborativo.

Ribeiro (2019a) aponta que as Comunidades de Prática privilegiam o compartilhamento de recursos entre os professores, o que rompe com a visão solitária e individualista do trabalho docente. Nesse sentido que, a Teoria da Aprendizagem Situada se destaca por compreender a aprendizagem como participação social, que fomenta a construção da identidade e do sentimento de pertencimento aos integrantes de comunidades sociais, sendo que essa aprendizagem se dá por meio do engajamento desses sujeitos em ações e interações que permeiam a cultura e a história (WENGER, 1998; SILVA; BARTELMÉBS, 2013). Ou seja, que a aprendizagem se dá por meio da participação em sociedade (RODRIGUES; SANTOS; ARROIO, 2020).

Portanto, a aprendizagem acontece num espaço compartilhado de recursos como a linguagem, as regras, os símbolos, os modos de resolução de problemas, as convenções tácitas, aquilo que não está explícito ou que não foram especificados pelo

grupo, que sinalizam quão ativas podem ser as relações entre os membros dessas comunidades sociais (WENGER, 1998; SILVA; BARTELMÉBS, 2013).

A aprendizagem em uma Comunidade de Prática ocorre pela mediação (RIBEIRO, 2019a). Segundo Fiorentini (2013, p. 2), os saberes nessas comunidades “são produzidos e evidenciados através de formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação, envolvendo *participação* plena e *reificação* na/pela comunidade”. Wenger (1998) compreende a participação como um processo subjacente a negociação de significados, é visto como uma experiência social ativa, já o processo de reificação se fundamenta na ideia da conversão de aspectos abstratos em “coisas” reais. No processo de participação nós nos reconhecemos, a partir das experiências de significados e das relações estabelecidas com o outro e, no processo de reificação fazemos projeções desses nossos significados no mundo que assumem uma existência própria (WENGER, 1998).

A aprendizagem é compreendida, portanto, como uma característica inerente ao ser humano, que advém de nossa participação no mundo. Wenger (1998) nos diz que um aspecto fundamental da aprendizagem é o fato de sermos seres sociais, e por isso precisamos conhecer, já que a partir da nossa participação temos o conhecimento de mundo, e assim podemos produzir significado para essas experiências.

Para Ribeiro (2019), a Comunidade de Prática se relaciona com as práticas comuns que determinados sujeitos possuem, as quais podem se reunir periodicamente, seja presencial ou virtualmente, com o objetivo de solucionar algum problema real das vivências dos sujeitos. Silva e Bartelmebs (2013) afirmam que

De modo geral, Comunidades de Prática são grupos de pessoas que se organizam em torno de interesses comuns, estabelecendo relações de pertencimento que vão se intensificando ao longo do tempo. Sua atuação se dá em torno de objetivos coletivos, compartilhando preocupações, problemas e paixões a partir de uma área de conhecimento ou de prática. Aprendem uns com os outros, organizando-se com a participação de todos e orientando e redirecionando suas ações em função dos resultados atingidos. (SILVA; BARTELMÉBS, 2013, p. 193).

Wenger (1998) fala em autonomia na definição dos objetivos das Comunidades de Prática. Para isso, o foco é um fator crucial, tendo sempre em consideração a questão dos benefícios para a aprendizagem dos estudantes, e isso pode ser facilitado quando existe uma identidade bem definida, que favoreça aos integrantes da comunidade a compreensão desses objetivos mesmo em meio a tantas

informações (RIBEIRO, 2019a). No entanto, Ribeiro (2019a) ressalta que esses objetivos devem estar ligados a qualificação em suas concepções pedagógicas, no sentido de potencializá-las.

Ribeiro e Ramos (2019) destacam o domínio como uma importante propriedade da Comunidade de Prática, o qual permite a criação de uma base comum e um senso de identidade acerca da sua área de atuação. O domínio que poderá permitir a distinção dos membros da comunidade das outras pessoas. Neste ponto, destacamos que a Comunidade de Prática no contexto do GPeCFEC tem a intenção de promover uma formação social e profissional dos sujeitos envolvidos, para além dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Este é um dos nossos desafios.

O domínio é o que guia a aprendizagem e o que dá sentido às ações da comunidade (RIBEIRO, 2019b). Ribeiro e Ramos (2019, p. 639) afirmam que, “por domínio, compreende-se a área do conhecimento que servirá de base para o desenvolvimento da Comunidade de Prática, constituindo a identidade da comunidade”. Para estes mesmos autores, a identidade “surge quando as experiências de cada participante se somam na função de caracterizar a comunidade” (RIBEIRO; RAMOS, 2019, p. 640), e assim os membros conheçam os seus objetivos, de modo que não se percam do foco em meio a tantas informações construídas no decorrer das vivências na comunidade.

A identidade se apresenta na participação dos membros da Comunidade de Prática, e é um elo entre a participação individual e coletiva na mesma. Diante disso,

O domínio de uma comunidade de prática é determinante para atrair a participação de novos sujeitos e manter o interesse por aqueles que já participam das atividades. Por isso, é importante que o domínio seja constantemente avaliado e refletido para que não se afaste do interesse dos participantes (RIBEIRO, 2017, p. 50).

Dessa forma, acreditamos que a proposta Cenário Integrador, no espaço de estudo da ação do Estágio Supervisionado possui forte aproximação com as características de uma Comunidade de Prática, a partir dos pressupostos teóricos defendidos por Wenger (1998). Nesse sentido, vemos o planejamento e construção das propostas CI, a delimitação do tema de relevância social, as discussões das atividades para serem desenvolvidas nos momentos de aprendizagem como a prática dessa comunidade. E, compreendemos a formação inicial e continuada de professores como o domínio da Comunidade de Prática, que tem sua identidade

expressa exatamente por esse processo de formação profissional e humana, por meio da construção dessas propostas de reconfiguração curriculares CI.

Mas será que este é realmente o caminho? Será que o Estágio Supervisionado pode ser desenvolvido por meio de uma Comunidade de Prática? Para além de uma aproximação teórica, pretendemos sinalizar a partir dos resultados dessa investigação se esta é uma possibilidade viável para a formação de futuros professores de Química.

Em continuidade às discussões até aqui tratadas, outro ponto a ser levado em consideração é o fato de que uma Comunidade de Prática se insere em um contexto histórico, social, institucional específico, o que pode gerar algumas dificuldades para o seu pleno desenvolvimento, e ainda podendo ser influenciada, manipulada ou intimidada para se adequar a demandas que não foram pensadas pelos seus membros (LEITE; FONTOURA, 2018).

Isto nos faz compreender que as Comunidades de Prática “são espaços de discussões, construções e desconstruções” em que a prática é vista como o resultado das interações entre os participantes, e não “como um agrupamento de pessoas que desenvolvem apenas ações práticas sobre a sua realidade” (SILVA; BARTELMEBS, 2013, p. 194). Este pensamento pode levar a tais tentativas de exploração e manipulação das produções ou relacionadas a sua própria prática.

De acordo com Ribeiro (2019a) essas comunidades podem ser pequenas ou grandes, terem anos ou meses de existência, acontecerem de modo presencial ou virtual, serem homogêneas ou heterogêneas entre os sujeitos, acontecer dentro ou fora dos limites de uma instituição, ser espontânea ou ser intencional. Mas, de acordo com Silva e Bartelmebs (2013, p. 196) a sua principal característica “é a valorização da diversidade como modo de aprender e reconstruir conhecimentos e práticas”. Nessas Comunidades de Prática todos os sujeitos envolvidos podem e devem contribuir e expor as suas formas de pensar, suas inquietações, e por meio desse compartilhamento de ideias todos acabam aprendendo (SILVA; BARTELMEBS, 2013).

Este contexto de aprendizagem favorece ações de formação continuada de professores, tendo em vista que são possibilitadas análises e reflexões sobre os processos de ensinar e aprender de cada um individualmente, em um olhar coletivo. E, dessa forma acontecem ações de colaboração entre os formadores e os

professores, que muitas vezes podem ser registradas por meio de vídeos ou narrativas e novamente analisadas (FIORENTINI, 2013). São ações na perspectiva do desenvolvimento individual e coletivo, desmistificando a ideia de obrigatoriedade, e tornando a formação continuada como algo diferente do habitual, em que os formadores já trazem o programa totalmente pronto e definido, na perspectiva de que irão sanar as deficiências desses professores (REIS; GALVÃO; BAPTISTA, 2018).

É com esse olhar diferenciado para a formação de professores que Reis (2016, p. 177) apresenta no contexto de Portugal o projeto “We Act”, o qual “visa estimular a reconstrução da alfabetização científica nas escolas como prática coletiva, [...] e reconhecendo os alunos e professores como agentes de mudança [...]”. O que garante a realização desse projeto é a sua Comunidade de Prática, a qual se constitui de professores com diferentes níveis de ensino e diferentes instituições, mas que possuem o mesmo objetivo em comum (REIS, 2016).

Essa comunidade, “We Act”, possui um papel muito importante para os processos de planejamento e implementação das ações, pois os membros se mobilizam na tentativa de se ajudarem uns aos outros, na perspectiva de tornar as ações docentes individuais dos professores em atividades que envolvam mais os estudantes, de forma democrática e participativa na resolução de problemas (REIS, 2016; REIS; GALVÃO; BAPTISTA, 2018).

Reis (2016, p. 179) ainda ressalta que “não existe uma estrutura hierárquica definida, podendo cada membro assumir a liderança de atividades específicas de acordo com as suas competências”. Sobre este aspecto discutiremos mais adiante. O que podemos destacar aqui é a constituição dessas comunidades por diferentes tipos de sujeitos e, nesse sentido, podemos destacar o Grupo de Sábado que é entendido como uma Comunidade de Prática docente de educadores matemáticos, a qual reúne professores da educação básica, professores formadores, futuros professores, pós-graduandos com o intuito de estudar, investigar e discutir sobre as práticas de ensinar e aprender matemática nas escolas (FIORENTINI, 2013; CRECCI; FIORENTINI, 2018b).

Este Grupo de Sábado tem sido chamado também como uma comunidade fronteira, exatamente por se situar em um espaço de fronteira entre a universidade e a escola, o que permite o estabelecimento de relações entre sujeitos de diferentes comunidades que visam a construção do conhecimento (CRECCI; FIORENTINI,

2018b). Segundo Crecci e Fiorentini (2018, p. 275), “em uma comunidade fronteiriça é geralmente adotada uma prática colaborativa e de apoio mútuo, podendo também desenvolver práticas investigativas”.

Nesta perspectiva, Ribeiro e Ramos (2019) buscaram investigar o impacto na formação e na prática de professores de Química que participavam do Pibid na forma de uma Comunidade de Prática, e perceberam o quanto esse tipo de participação “pode produzir conhecimento por meio da interação entre os participantes, bem como o compartilhamento de recursos, sendo mais produtivo em termos de formação docente, do que na perspectiva de professores que trabalham solitariamente” (p. 388). Essa interação entre os professores em diferentes níveis de formação proporciona uma melhoria significativa em termos de aprendizagem dos estudantes (RIBEIRO; RAMOS, 2019). Ainda de acordo com Reis, Galvão e Baptista (2018)

Na área da educação, a participação numa comunidade de prática proporciona experiências de desenvolvimento coletivo, estimula o trabalho colaborativo como estratégia de superação de dificuldades, combate sentimentos de isolamento e desânimo dos professores, facilita a reformulação das suas orientações pessoais relativamente às finalidades do ensino, promove o desenvolvimento do conhecimento profissional e da inteligência (cognitiva e afetiva) indispensáveis à melhoria da qualidade da sua prática na sala de aula e apoia os professores a assumirem papéis de liderança em processos de inovação e de reforma em contextos resistentes à mudança. (REIS; GALVÃO; BAPTISTA, 2018, p. 259).

Entendemos junto a Ribeiro (2019a), que além de todos esses benefícios para os professores, a participação em uma Comunidade de Prática proporciona alcançar resultados diretos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que nesse espaço a reflexão sobre a prática e sobre os resultados apresentados pelos estudantes podem ser constantemente discutidos e revistos no coletivo de sujeitos, com a intenção de buscar novas estratégias de ensino. Entretanto, cabe ressaltar que podem ocorrer divergências de pensamentos entre os membros da comunidade sobre determinado assunto discutido, mas a forma como cada indivíduo lida e direciona os seus caminhos e suas decisões não é algo que tenha uma intencionalidade direta da comunidade, não se busca orientar os sujeitos para pensamentos que sejam iguais, planejados (RIBEIRO, 2019a).

A manutenção de uma Comunidade de Prática depende da participação efetiva de todos os professores, de todos os envolvidos, assumindo a responsabilidade do tempo dedicado a ela, que deve ser de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, tendo em vista que os mesmos permanecem com suas atividades profissionais

normalmente (RIBEIRO, 2019a). Este é um ponto interessante de discussão, porque precisamos considerar que a profissão docente acarreta uma sobrecarga de trabalho muito intensa para os professores, dessa forma, é adequado que se construa uma imagem positiva de um trabalho em comunidade, para que não haja uma repulsa dos professores, principalmente das escolas, em participarem de ações como estas.

Outra questão que surge quando se fala da participação em Comunidades de Práticas, é o fato de ser um processo de intensa negociação e renegociação, pois elas são espaços em que os sujeitos participantes são instigados a refletirem sobre a sua própria prática e a do outro, a repensar as maneiras de agir em sala de aula e de se posicionar perante as diversas realidades, o que pode promover uma intervenção solidária que contribua com a construção do conhecimento profissional de cada um (CRECCI; FIORENTINI, 2018b; RIBEIRO, 2019a).

Assim, a participação em uma Comunidade de Prática “significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo; isso implica também apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores cultivados pelo grupo [...], significa, portanto, aprender sua prática comum”. (CRECCI; FIORENTINI, 2018b, p. 276). Nesse sentido, Ribeiro (2019b) sinaliza que uma Comunidade de Prática bem engajada e estruturada pode possuir diferentes tipos de membros, os quais podem se encaixar em um dos três níveis descrito pelo autor, que são

- membros do núcleo central, mais assíduos e mais experientes, estão no topo do grupo e geralmente indicam o coordenador da comunidade. Participam de todas as discussões, debates e fóruns públicos.
- membros ativos que podem ser efetivos por algum tempo, participando com regularidade dos eventos, e depois se afastam.
- Membros periféricos, que pouco contribuem com o grupo, mas que podem apropriarem-se do conhecimento que for gerado nas discussões. (RIBEIRO, 2019b, p. 4).

Podemos observar que com essas denominações busca-se minimizar a separação existente entre os membros da comunidade acadêmica, e os membros da comunidade escolar, que são expressões que se diferenciam pela classe e função social dos sujeitos pertencentes a elas (LEITE; FONTOURA, 2018). Portanto, as Comunidades de Prática se detêm muito mais na forma como cada indivíduo participa e contribui com a comunidade.

A sua estrutura organizacional possui um núcleo central, composto por membros que são mais envolvidos e ativos, e uma região periférica que se constitui por um número grande dos membros da comunidade, que possivelmente estão

iniciando a sua participação. Podem ocorrer trocas de posições entre os membros, o que vai direcioná-las é a forma como cada membro participa das ações da comunidade. Nesse sentido, os membros periféricos podem incrementar a sua participação e migrarem para o núcleo central, assim como os membros desse núcleo podem passar para a região periférica devido a diminuição da sua participação (WENGER, 1998; RIBEIRO, 2019a; RIBEIRO; RAMOS, 2019).

Apesar da maioria dos membros de uma Comunidade de Prática estarem na região periférica e não participarem das atividades de modo ativo, é de extrema importância que se dê a devida atenção a eles. De acordo com Ribeiro (2019a, p. 74), “pessoas que parecem afastadas ou desinteressadas no grupo e não participam dos fóruns de discussão não são tão passivas como parecem. Elas podem aprender muito apenas com a observação [...]”. Ou seja, por mais que não desempenhem um papel tão ativo no grupo, eles não podem ser considerados como sujeitos passivos (RIBEIRO, 2019a; RIBEIRO, 2019b).

Nesse sentido que, Ribeiro e Ramos (2019) sinalizam a necessidade de não reduzir a participação dos membros da região periférica, em comparação aos membros do grupo central, como uma ação menor ou menos importante. Possivelmente, os membros periféricos serão aqueles que se apropriarão dos conhecimentos construídos na comunidade, ao considerarmos que os membros do núcleo central já possuem um conhecimento mais consolidado. Mas, é importante ressaltar novamente que não é o nível de conhecimento que definem essas posições, mas sim o envolvimento e a participação desses sujeitos nas Comunidades de Prática (RIBEIRO, 2019a; RIBEIRO; RAMOS, 2019).

Os membros do núcleo central geralmente indicam quem será o coordenador da comunidade. Cabe aqui destacar algumas das funções desse coordenador da Comunidade de Prática, que é o de organizar as discussões e administrar a questão do tempo dos encontros, estabelecer conexões entre os membros, criar um ambiente de colaboração, trabalhar os conhecimentos prévios como possibilidade de ampliação e de avanços para a área debatida, dentre outras (RIBEIRO, 2019a; RIBEIRO, 2019b). Portanto,

Toda comunidade depende de um líder interno, em rodízio entre os componentes, geralmente indicado no núcleo central. Comunidades saudáveis não dependem da liderança de uma só pessoa. Essa liderança deve ser distribuída entre os participantes e o perfil desse líder mostra o perfil

da comunidade. É importante que passem pela liderança os professores mais experientes, os pensadores do grupo, os pioneiros, os administradores da comunidade e os participantes da região limite entre o núcleo e os membros ativos (RIBEIRO, 2019b, p. 5).

Isso mostra o quanto a Comunidade de Prática tem uma postura democrática e social, pois o seu interesse é a contribuição coletiva e individual para a constituição de sujeitos mais conscientes e reflexivos acerca do seu papel social. Em síntese, junto a Leite e Fontoura (2018, p. 155) queremos dizer que, ao buscar estabelecer parcerias entre as universidades e as escolas por meio de Comunidades de Prática, podemos nos fundamentar nessas dimensões: “a) compartilhamento de interesses comuns; b) engajamento em atividades docentes; c) empreendimento conjunto em prol da aprendizagem dos alunos; d) compartilhamento do repertório de discurso e ação em torno do ato de ensinar”. Estes aspectos são coerentes com as três dimensões propostas por Wenger (1998) que são um engajamento/compromisso mútuo, um empreendimento articulado/conjunto e um repertório compartilhado.

Rodrigues, Santos e Arroio (2020), com base na teoria descrita por Etienne Wenger, apresentam alguns possíveis indicadores que podem ajudar a identificar a formação de uma Comunidade de Prática a partir da derivação das três dimensões expostas anteriormente, dentre eles estão: relações mútuas sustentadas; configuração muito rápida de um problema a ser discutido; saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir com o grupo; conhecimento local, histórias compartilhadas, piadas internas, riso conhecido.

Uma Comunidade de Prática não pode “ser reduzida a propósitos puramente instrumentais. Elas estão relacionadas ao conhecimento, mas também ao convívio social, aos significados que essas relações trazem, a desenvolver identidades e, acima de tudo, ao ser humano” (RODRIGUES; SANTOS; ARROIO, 2020, p. 1280). Por essa razão, assumimos em nossa proposta *Cenário Integrador*, a Comunidade de Prática, por compreendermos que ela favorece a formação humana de seus membros, para além de uma mera organização planejada de atividades de ensino.

Nesse sentido, uma cultura de trabalho colaborativo entre os professores é indispensável para a constituição de uma Comunidade de Prática, alicerce que pode garantir incontáveis resultados benéficos à formação inicial e continuada de professores (RIBEIRO, 2019a). Também é importante considerar o potencial de desenvolvimento profissional para os professores que essas comunidades podem

oferecer por meio do redimensionamento das suas práticas e da sua identidade docente.

Finalizada essa discussão, a seguir vamos apresentar no Capítulo 3, os aspectos metodológicos desta pesquisa, com destaque para o contexto no qual ela foi realizada, os sujeitos participantes e as etapas dessa investigação. Também apresentamos os instrumentos para a construção das informações e como estas foram analisadas.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO: Delineamentos da pesquisa

Neste capítulo buscamos contextualizar a pesquisa e apresentar os seus aspectos metodológicos, as etapas estabelecidas e as justificativas que validam os instrumentos utilizados para a construção das informações. Por fim, destacamos a metodologia de análise utilizada.

3.1 Da natureza do estudo

Na busca em encontrar respostas aos objetivos desta pesquisa, optamos por caracterizá-la com aspectos de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ao considerar os resultados que emergem do processo de investigação, tais como as perspectivas, opiniões e os sentidos que os participantes possuem acerca daquilo que foi investigado. Ainda para os autores supracitados, a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Nesse sentido, para a realização das atividades, optamos pela observação participante, pois

O pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2013, p. 81).

Dessa forma, o pesquisador deve buscar cooperar e participar cada vez mais da realidade da pesquisa a qual esteve inserido. Nesse sentido, temos visto no contexto atual de pesquisa em educação em Ciências a inserção de novos aportes teóricos e metodológicos acerca da significação das interações que ocorrem entre os participantes em determinada pesquisa, na qual tanto os pesquisadores quanto os pesquisados são sujeitos ativos da produção do conhecimento (NORONHA, 2000).

A observação é uma técnica de pesquisa amplamente utilizada, sendo necessários alguns cuidados na sua utilização, inclusive quanto à impossibilidade de neutralidade no papel do pesquisador, que assume a posição de participante do processo investigativo (TOZONI-REIS, 2009). Essa observação participante “consiste

na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.194). Nesse sentido, é interessante destacar que o pesquisador se identifica como integrante deste grupo, de modo que sua participação está no sentido de contribuir com as ações realizadas e não de interferir visando apenas alcançar os objetivos de sua pesquisa.

Silva (2013, p.415) diz que a observação “é fundamental para desenvolver as capacidades humanas, e na essência é o mecanismo que possibilita um ciclo de identificar, conhecer, reconhecer e proporcionar a síntese freqüente sobre o conhecimento dos fenômenos que nos cerca.” Assim, é interessante que o pesquisador busque aprender a observar, para que possa relacionar os aspectos observados com a teoria que estuda, além disso, para que consiga desvelar novas teorias a partir daquilo que emerge do processo investigativo (SILVA, 2013).

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa se desenvolveu no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde (CEEP – Itabuna) (Figura 1), localizado na zona urbana da cidade de Itabuna – Bahia, no bairro Pontalzinho que é um dos bairros mais antigos e populosos da cidade. Entretanto, vale destacar que esta unidade escolar recebe estudantes de diferentes regiões do município e até mesmo estudantes de outros municípios circunvizinhos. Dispõe de prédio próprio com uma área física ampla e arborizada, funcionando no antigo prédio construído para o funcionamento do Colégio Polivalente de Itabuna que foi criado em 12 de junho de 1976.

Figura 2: Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde de Itabuna – Bahia.



Fonte: Google Imagens.

No ano de 2008, foram instituídos por meio do decreto estadual Nº 11.355 os Centros Estaduais e Centros Territoriais de Educação Profissional do Estado da Bahia “visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico” (BAHIA, 2008). E, com a aprovação do projeto de reestruturação da escola pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), o Colégio Polivalente continuou a funcionar até que os cursos de ensino fundamental e médio pudessem ser concluídos e fossem extintos. Enquanto, simultaneamente, começou a ser ofertada a Educação Profissional pelo CEEP - Itabuna, funcionando assim as duas instituições no mesmo espaço físico. E então, a partir dos resultados alcançados no desenvolvimento da Educação Profissional, a SEC-BA transformou o Colégio Estadual Polivalente de Itabuna, em 17 de dezembro de 2009, no Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde, tendo como alicerce os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Atualmente o CEEP – Itabuna oferece diferentes cursos de formação técnica, entre eles, Nutrição e Dietética, Enfermagem, Biotecnologia, Segurança do Trabalho e Gerência em Saúde, nas modalidades³: Ensino Profissionalizante Integrado (EPI) que é articulada com o ensino médio; Subsequente (SUB) que é destinado a quem já tenha concluído o ensino médio; e Profissionalizante para Jovens e Adultos (PROEJA) que é uma modalidade de ensino que integra a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional.

A unidade escolar dispõe de alguns espaços como: Sala de Articulação; Sala para os Coordenadores dos cursos técnicos; Sala de Coordenação Pedagógica; Laboratório de Química; Cozinha Experimental de Nutrição; Sala de Leitura (Biblioteca); Sala de Informática, dentre outros. É considerada como uma escola de referência no município de Itabuna, pela sua importância formativa e sua articulação

³ De acordo com o documento *Educação Profissional da Bahia: Trabalho, Educação e Desenvolvimento* (Legislação Básica 2010-2011) que está disponível no site da SEC-BA, a modalidade EPI deve ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica em nível médio. A modalidade de ensino subsequente deve ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. E a modalidade de ensino PROEJA que foi instituída pelo Decreto Federal nº 5.840 de 13 de julho de 2006, no qual concede as instituições de ensino a possibilidade de articular a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para que este público específico também tenha a oportunidade de se habilitar profissionalmente para o mercado de trabalho.

com a comunidade escolar por meio de diferentes projetos que integram o seu currículo (Figura 3).

Figura 3: V Feira de Saúde promovida pelo CEEP – Itabuna no ano de 2012.



Fonte: Blog do Jonildo Glória.

Com respeito a relação Universidade-Escola destacamos que, desde o ano de 2009 tem se buscado articular um trabalho colaborativo com uma professora de Química do CEEP – Itabuna, que é formada no curso de Licenciatura em Química (2006) pela UESC, possui ainda Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (2010) também pela UESC e Especialização em Metodologia de Ensino para Educação Profissional (2015) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa professora leciona nesta unidade escolar desde o ano de 2007 e atua junto ao GPeCFEC e a UESC, tanto no desenvolvimento de propostas curriculares, quanto na orientação e supervisão de estagiários do curso de Licenciatura em Química da UESC e de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Dessa parceria, inúmeros trabalhos foram realizados (AMARAL et al., 2013; TEIXEIRA et al., 2014; BOMFIM et al., 2018), o que demonstra o interesse dessa professora em contribuir com a formação inicial de tantos licenciandos ao longo desses 10 anos. Na atualidade há uma parceria firmada entre o CEEP - Itabuna com o GPeCFEC da UESC, por meio de um projeto de pesquisa⁴ acerca da reconfiguração

⁴ Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UESC intitulado como Situação de Estudo: possibilidades de (re)pensar a formação inicial e continuada de professores de Física e Química (n. 00220.1300.1758).

do currículo escolar, além da parceria no Estágio Supervisionado que já está consolidada.

Neste sentido destacamos que esta investigação, se engloba neste projeto de pesquisa maior do GPeCFEC, a qual teve o projeto⁵ aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UESC, e por esse motivo as participantes desta investigação foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). A presente pesquisa teve a intenção de analisar as contribuições do processo de elaboração de propostas curriculares para as licenciandas, que realizaram as atividades de Estágio Supervisionado em Química nesta unidade escolar sob a supervisão da professora da educação básica supracitada, por meio de um grupo colaborativo o qual denominamos de Comunidade de Prática.

Os sujeitos participantes dessa investigação foram quatro licenciandas do curso de Licenciatura em Química da UESC, quando cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química (ESQ) III e IV no decorrer do ano de 2019. Ressaltamos que no primeiro semestre letivo deste ano ocorreu uma greve dos professores da universidade. No entanto, os licenciandos que cursavam a disciplina de ESQ continuaram as suas atividades na escola e a orientação com a professora da universidade, de comum acordo entre ambas as partes, para não ocasionar uma ruptura nesta etapa formativa importante para estes licenciandos que foi o período de regência.

Sabemos da importância dos estágios para a formação dos futuros professores, pois neles os licenciandos acabam por vivenciar a maior parte do momento prático nos cursos de licenciatura, tendo contato direto com a realidade escolar. Desse modo, para que este momento seja de fato uma experiência significativa de vivência inicial da docência, “é imprescindível que haja uma relação positiva e horizontal entre as instituições envolvidas neste processo: universidade e escola” (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 665).

Nesse sentido, também durante esse período de greve, ocorreram encontros de elaboração das propostas curriculares (os quais serão detalhados no subtópico seguinte) visto que as licenciandas, assim como os demais colegas da turma de ESQ

⁵ Projeto de Pesquisa intitulado COMUNIDADES INVESTIGATIVAS: limitações e potencialidades para a formação inicial de professoras de Química. (CAAE 26266719.8.0000.5526).

III já haviam iniciado esse processo de construção dessas propostas. Ressaltamos que, participaram, juntamente com as licenciandas desses momentos de construção coletiva, dois mestrandos do GPeCFEC (João e Maria), a professora da educação básica supervisora do estágio (Elza) e a professora formadora (Ana), que era regente da disciplina de ESQ III. Mas, esses sujeitos não serão o foco desta investigação, apenas compõem a estrutura colaborativa para a realização desse processo.

O perfil das licenciandas participantes da pesquisa pode ser visto no Quadro 1 a seguir. E por questões éticas, todos os sujeitos envolvidos no processo tiveram nomes fictícios atribuídos para resguardar as suas identidades. Conforme exposto acima, os nomes dos outros integrantes da Comunidade de Prática (João, Maria, Elza e Ana) foram extraídos de filmes infantis⁶. Já os nomes das licenciandas, que serão apresentados abaixo no Quadro 1 são nomes de personagens femininas icônicas do grande escritor Jorge Amado.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Estagiária	Idade	Ano de ingresso no curso	Participação no Pibid na escola
Gabriela	28	2015	Sim
Tieta	22	2016	Sim
Dona Flor	21	2016	Sim
Tereza Batista	21	2016	Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Podemos perceber que, a maioria das licenciandas também possuem uma intensa impregnação com o ambiente dessa unidade escolar e, um envolvimento com a professora supervisora, pois elas tiveram também a vivência na escola como bolsistas do Pibid. Isso mostra o quanto as relações estabelecidas neste grupo colaborativo são potenciais para denominá-lo por comunidade.

⁶ João e Maria: Caçadores de Bruxas (Paramount Pictures, Gary Sanchez Productions); Elza e Ana: Frozen (Walt Disney Animation Studios, Walt Disney Pictures).

3.2.1 As etapas da pesquisa

Em um primeiro momento, as licenciandas participaram de encontros contínuos e coletivos, com o intuito de elaborar e reelaborar propostas de reconfiguração curriculares denominadas de *Cenário Integrador* (PIMENTA et al, 2020), a partir da constante avaliação dos materiais desenvolvidos. Esses encontros aconteceram periodicamente, por um tempo aproximado de 1 hora e 30 minutos, ocorrendo tanto na UESC quanto no CEEP – Itabuna, a depender da disponibilidade dos participantes, durante o desenvolvimento das atividades relativas às disciplinas ESQ III e ESQ IV, ressaltando que apenas três desses encontros foram audiogravados/videogravados, os quais remetem ao processo geral de elaboração das propostas.

Depois de vivenciarem esse processo de elaboração e planejamento, as licenciandas foram convidadas a participar de uma entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice B) na qual tiveram a oportunidade de expor suas opiniões, ideias e perspectivas acerca das suas participações neste movimento de construção coletiva. Ressaltamos que, coube a cada uma aceitar ou não participar desta etapa da pesquisa, assim como retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa mesmo tendo assinado o TCLE (Apêndice A) e já ter participado da etapa inicial desta investigação que foi a construção coletiva das propostas CI.

3.3 Aspectos relacionados aos dados da pesquisa

3.3.1 Construção de Informações

Para a construção das informações relativas ao desenvolvimento das atividades desta pesquisa, utilizamos as audiograções/videograções dos encontros, as propostas Cenário Integrador elaboradas no decorrer do processo e as videograções das entrevistas com roteiro semiestruturado realizadas com as licenciandas. Tendo em vista que todos os dados decorrentes das gravações foram transcritos antes do processo de análise.

As produções escritas, ou seja, as propostas CI, elaboradas durante os encontros foram pensadas para atender as características de cada turma, tendo em vista que cada licencianda estava desenvolvendo as suas atividades do ESQ III e IV em turmas diferentes (Quadro 2).

Quadro 2: As propostas *Cenário Integrador* em seus contextos.

Estagiária	Turma	Turno	Tema
Gabriela	1ª série – Curso Técnico em Análises Clínicas	Noturno	Intoxicação por uso de medicamentos
Tieta	1ª série – Curso Técnico em Nutrição e Dietética	Vespertino	Educação alimentar: tem química no que comemos?
Dona Flor	3ª série – Curso Técnico em Nutrição e Dietética	Vespertino	Distúrbio alimentar: uma questão de obesidade
Tereza Batista	2ª série – Curso Técnico em Nutrição e Dietética	Vespertino	Alimentação: do solo para a mesa

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Ressaltamos que devido ao contexto atual, de pandemia da Covid-19, que se agravou pelo mundo a partir do ano de 2020, e de forma mais acentuada no Brasil, causando graves consequências sanitárias, econômicas, sociais e educacionais, algumas modificações metodológicas foram realizadas para nos adequarmos a este contexto de crise sanitária. Nesse sentido, como forma de manter o desenvolvimento da pesquisa, adequamos a realização das entrevistas com roteiro semiestruturado para a plataforma do *Google Meet*, que é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa de tecnologias *Google*, que nos permite a gravação das videochamadas.

Escolhemos a audiogravação/videogravação por nos possibilitar uma melhora significativa na coleta das informações, pois assim podemos compreender melhor o processo pesquisado, identificar pontos não percebidos no momento factual da pesquisa, dando-nos a possibilidade de observar e descrever com maior clareza as características e particularidades desse processo (BELEI et al., 2008). Dessa forma, com o vídeo “há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes forem necessárias” (BELEI et al., 2008, p. 192).

Acerca da entrevista com roteiro semiestruturado sabemos que “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GERHARDT et al., 2009, p. 72). Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de obtenção das informações para a pesquisa possibilitamos a interação entre quem pergunta e quem responde, de modo que uma das vantagens da entrevista é a captação imediata e corrente da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, acreditamos que os procedimentos que foram adotados se adequam ao interesse da pesquisa, pois a nossa intenção foi investigar quais as limitações e potencialidades para a formação inicial de licenciandas em Química, por meio de um trabalho colaborativo na elaboração de propostas curriculares, em uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola. E, com as gravações de alguns dos encontros foi possível identificar esses pontos positivos e negativos, que foram sendo explicitados na medida em que os encontros aconteciam, a partir do planejamento, avaliação e replanejamento das propostas curriculares.

Como consequência desse processo de elaboração temos, os materiais finais, ou seja, as propostas curriculares elaboradas, que também apresentam indicativos do quanto essa parceria colaborativa pode ter contribuído para o êxito de termos ao final do processo, propostas bastante significativas.

Assim, acreditamos que as entrevistas serviram como uma forma de captar as diferentes perspectivas, ideias e sentimentos que cada uma das participantes teve acerca do processo de elaboração, bem como compreender os fatores que as influenciaram a determinadas proposições, as motivações que subsidiaram as opções propostas, os porquês de determinados posicionamentos durante o processo. Enfim, buscamos identificar a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado (Apêndice B) se houveram contribuições e até mesmo deixar com que as participantes expusessem suas críticas, e apontassem sugestões para que este trabalho de colaboração possa ser ainda mais eficaz dentro desse processo de elaboração de propostas curriculares, em futuros trabalhos em colaboração.

3.3.2 Análise das informações

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016), devido ao fato de ser uma metodologia de análise já utilizada pelo GPeCFEC, de modo que a sua discussão teórica e metodológica é uma constante em nosso grupo de pesquisa. Entendemos que, quanto à descrição e à interpretação, a ATD procura desenvolver estes elementos de modo integrado, entendendo-os como processos complementares que estão pautados na busca de sentidos e de significados, os quais podem ser reiniciados a qualquer momento do processo analítico (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Compreendemos junto a Moraes e Galiazzi (2016, p. 169) que a intenção de análise da ATD é “radicalmente hermenêutica de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga”. Desse modo, partimos na análise pelos sentidos mais imediatos e simples do objeto investigado, que gradativamente, a partir dessa perspectiva hermenêutica, nos possibilita assumir o desafio de buscar os sentidos mais distantes, complexos e aprofundados desse mesmo objeto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Na ATD denominamos “dados” o *corpus* textual da análise, que se estabelece, essencialmente, pela composição de produções textuais. De acordo com Moraes (2003, p.192) a ATD é entendida como “um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes”, os quais no processo de análise são entendidos como as seguintes etapas (MORAES; GALIAZZI, 2016), a saber: unitarização, categorização e comunicação.

Em síntese, o *corpus* textual passou inicialmente pelo processo de unitarização, que é o momento em que os dados da pesquisa passam por uma desconstrução e identificação, no qual surgem as unidades de análise obtidas. Nessa primeira etapa, o *corpus* é recortado, fragmentado e desconstruído a partir da capacidade interpretativa do pesquisador, pois foi ele que definiu como fragmentou o seu material de análise, a partir da premissa de que a unitarização é o ato de interpretar e isolar as unidades que possuem ideias de sentido sobre a temática investigada (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para Moraes e Galiazzi (2016) essas unidades de análise, que são frutos do processo de unitarização, refletem discursos representativos que, em parte, são capazes de dar origem a novas compreensões e significados coletivos, o que possibilitou a emergência de novos conhecimentos acerca do que estava sendo investigado. Partimos então, para a segunda etapa do processo analítico que é a categorização.

Essa etapa visou realizar o agrupamento de componentes similares, o que acarretou o estabelecimento das categorias e a sua nomenclatura a partir do momento em que foram sendo constituídas (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para Moraes (2003) essas categorias são aprimoradas e delimitadas em um processo rigoroso e de muita precisão. A partir delas que os pesquisadores descrevem e interpretam, num esforço de pronunciar as novas compreensões ocasionadas pela análise (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Na terceira etapa do processo com a ATD ocorre o que é denominado por Moraes e Galiazzi (2016) de comunicação. Tudo o que foi produzido nas etapas anteriores é registrado em documentos concebidos como metatexto, que de acordo com Moraes (2003), são as expressões dos sentidos lidos de um conjunto de textos e/ou discursos. Dessa forma, a produção do metatexto é na verdade, o esforço do pesquisador em imprimir compreensões que foram alcançadas a partir da impregnação intensa do material analisado. Por esse motivo, acredita-se que o metatexto é bem elaborado se as fases anteriores ocorreram com rigor e profundidade na análise (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No que tange a este processo analítico realizado, no capítulo posterior vamos abordar os resultados, por meio da discussão das categorias de análise elaboradas a partir da intensa impregnação recursiva da ATD.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO: aspectos do processo de elaboração e desenvolvimento das propostas *Cenário Integrador*

Neste capítulo vamos apresentar os resultados da análise das informações. Ressaltamos novamente que, o processo de análise na ATD se dá a partir de uma intensa recursividade e impregnação, portanto numa perspectiva fenomenológica e hermenêutica de construção das informações (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dito isto, apresentamos a seguir as categorias emergentes do processo de análise, as quais foram denominadas : 1) *Aspectos da escolha do tema para as propostas Cenário Integrador*; 2) *Discussões acerca do planejamento das propostas Cenário Integrador*; 3) *A colaboração e o apoio mútuo em uma Comunidade de Prática*; e 4) *Comunidade de Prática: estabelecendo relações e compartilhando experiências*, que possui uma subcategoria denominada por: *As contribuições formativas da vivência em uma Comunidade de Prática*.

4.1 Aspectos da escolha do tema para as propostas *Cenário Integrador*

Uma das características da elaboração da CI é a escolha do tema para as propostas, o GPecFEC tem o cuidado de buscar selecionar temas que estejam próximos do contexto vivencial dos estudantes, por isso é importante a imersão dos participantes no ambiente de desenvolvimento das propostas. Seja para conhecer a escola e o contexto da turma ou, para conhecer as situações problemáticas que ocorrem neste ambiente e em seu entorno (PIMENTA et al., 2020). Neste aspecto entendemos que a Comunidade de Prática tem um impacto significativo na medida em que os seus membros já estão habituados ao ambiente, até mesmo as licenciandas que se inserem no contexto da escola desde o ESQ I.

Acerca disso, a licencianda Gabriela relata *“Então, eu pensei no tema Intoxicação por medicamentos, porque como eu vou desenvolver as atividades em uma turma de Análises Clínicas, acho que seria um tema bacana para o contexto. E também, praticamente todo mundo usa remédio sem passar pelo médico antes”* (GABRIELA). A licencianda Dona Flor se posiciona acerca dessa escolha, dizendo:

“Verdade viu, Gabriela. Eu mesma sou a prova viva disso. Acredito que seja um tema pertinente, pois faz parte da realidade de todo mundo, pois quem não já sofreu por alguma medicação que não fez um efeito tão bom? Ou conhece algum amigo, algum parente? Sempre ocorre” (DONA FLOR). O mestrando João ainda pontua em meio a essa discussão que *“poderíamos pensar em discutir transversalmente a questão da automedicação”* (JOÃO), o que é prontamente acatado por Gabriela ao dizer: *“Sim, é verdade. Muitas das intoxicações são decorrentes do uso de medicação por conta própria”* (GABRIELA).

Podemos perceber nesta situação que a licencianda busca trazer para a sua proposta, um tema que se aproxime da realidade do curso em que os estudantes estão inseridos, mas também com um olhar macro para uma situação que é comum em nossa sociedade, a automedicação que pode acarretar a intoxicação de um indivíduo pelo uso de remédios sem orientação médica. Interessante notar que, a interação entre os sujeitos faz com que a licencianda que propõe o tema sinta-se mais segura, mostrando que aquilo que ela pensou tem algum sentido, e que ainda podem ser feitas relações com outras questões que são pertinentes ao tema proposto por ela.

Diante desse cenário, nos aproximamos das compreensões de Finger e Bedin (2019), que nos apresenta uma constatação da realidade escolar nos tempos atuais, eles afirmam que,

Não é novidade que o ensino de química na educação básica vem enfrentando dificuldades no que diz respeito à compreensão e à significação dos saberes científicos pelos alunos durante as aulas. Estes problemas, muitas vezes, estão relacionados a não eficácia das ações e práticas docentes nos processos de ensino e aprendizagem, sendo visíveis por meio do não relacionamento entre o saber do aluno/contextual e o saber científico. (FINGER; BEDIN, 2019, p. 9).

Dessa forma, as vezes os professores sentem dificuldades em planejarem ações que despertem o interesse dos estudantes (FINGER; BEDIN, 2019). Quando propomos às licenciandas participarem desse processo de elaboração das propostas CI, estamos buscando romper com essas dificuldades. E isso, a partir de um trabalho com temas que tenham relevância social, que suscitem ações para uma mudança de mentalidade e para a transformação da realidade (PIMENTA et al., 2020).

Quando se discute um tema de relevância social, tanto os licenciandos quanto os estudantes acabam se familiarizando com aquelas questões que estão sendo debatidas, isso é evidenciado nas falas de Gabriela, quando ela primeiro expõe o fato

de ter utilizado um exemplo pessoal *“eu lembro que eu acabei dando o meu exemplo, que eu não posso tomar a maioria dos medicamentos, porque sou alérgica. Eu não posso tomar nada que tenha dipirona, ibuprofeno, nada disso, e aí eu dei um exemplo né, falando que se eu tomasse determinados medicamentos eu poderia morrer, como quase eu morri uma vez, com a dipirona”* (GABRIELA). E depois, quando ela se recorda que um dos estudantes relatou também um caso semelhante, a partir da discussão do tema: *“teve uma pessoa que falou até do torsiáx, e ela falou que tomava todo dia e teve problema de intoxicação, eu acho que deu um problema no fígado”* (GABRIELA).

Nesse sentido, temos a fala de Tieta que segue nessa mesma direção, ao apontar que o tema de relevância social acaba também, sendo próximo de suas próprias vivências, o que de certa forma facilita todo o processo de elaboração e desenvolvimento das propostas. *“Porque também é uma coisa que a gente tem propriedade em dizer, porque quando eu falava assim da cozinha, dos alimentos eram coisas que eu tinha propriedade, que você sabe né que eu sou dona de casa, sou nova mais sou dona de casa”* (TIETA).

A construção dessas propostas tem sido viabilizada, para que elas sejam desenvolvidas em uma perspectiva social, que abarque o contexto de vivência dos sujeitos em seus aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos (PIMENTA et al., 2020). Essa contextualização durante as aulas planejadas, podem instigar a participação efetiva dos estudantes, quando estes se percebem imersos no tema, pois possuem vivências e saberes que permeiam essa realidade discutida, assim como os próprios professores que também tendem a ter essas vivências (FINGER; BEDIN, 2019). Essa aproximação contextual pode então, favorecer os resultados dos processos de ensino e aprendizagem que estejam vinculados a proposta CI.

Nesse sentido, reafirmamos que a CI tem a intenção de trabalhar com temas que sejam de relevância social, na tentativa de promover ações que transformem a realidade posta (PIMENTA et al., 2020), que é um dos objetivos da proposta de Gabriela, que é o de promover a conscientização desses estudantes acerca dos cuidados com a utilização de medicamentos.

Assim, o currículo incorpora ações e processos amplos de formação, que podem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, da conscientização, e de sua criticidade perante as situações cotidianas que os permita

soluções mais conscientes, a partir dessa construção autônoma do conhecimento por meio das discussões em sala de aula (BEDIN; DEL PINO, 2017). Isto evidencia o trabalho que se tem realizado pelo GPeCFEC quanto a uma maior discussão acerca da relevância do contexto para a escolha dos problemas e do tema das propostas CI (BOMFIM; MASSENA, 2019; PIMENTA et al., 2020).

Em outra situação, a licencianda Dona Flor fala sobre o tema que escolheu, trazendo um pouco mais para o lado pessoal. *“Já eu pensei em discutir a questão da obesidade, primeiro porque a minha proposta é para o curso de nutrição, e também por questões pessoais. Mas é um tema que está no contexto dos alunos, sabe?”* (DONA FLOR). Vale ressaltar que Dona Flor apresenta um perfil de pessoa com sobrepeso, uma situação que acarreta boa parte da população brasileira, e um percentual ainda maior quando se pensa na população jovem, a qual vive hoje com práticas alimentares que favorecem o adoecimento e a elevação dos índices de obesidade (TARDIDO; FALCÃO, 2006).

Ainda acerca dessa proposta, a professora Ana questiona a licencianda Dona Flor, *“Mas você não havia pensado em discutir os termogênicos?”* (ANA). E ela responde com uma situação que é comum neste processo de construção de propostas de reconfiguração curriculares, ao menos no nosso contexto do grupo de pesquisa. *“Então professora, no início eu queria mesmo discutir os termogênicos como tema principal, mas olhando o plano de conteúdos da disciplina que a professora Elza me forneceu, eu não sei se daria para inserir eles como tema principal”* (DONA FLOR). Muitas vezes, quando o GPeCFEC se propõe a desenvolver este tipo de ação nas escolas, que buscam a reconfiguração do currículo por meio de propostas inovadoras, somos confrontados com este tipo de situação, a de não deixar de lado a estrutura dos conceitos estabelecidos para as disciplinas, este é um ponto que precisamos driblar para que as nossas ações não se tornem apenas meras repaginações do currículo vigente.

Essa situação também pode ser vista na fala da licencianda Tieta quando questionada pela professora orientadora se ela também iria trabalhar com o tema alimentação: *“É porque foi o tema que eu consegui ver relação com a realidade do curso deles, e também que eu consegui pensar em uma articulação com os conteúdos que de certa forma a gente tem que trabalhar”* (TIETA). Isso mostra um dos embates que sempre ocorre neste processo no contexto do GPeCFEC, que é o fato de que,

por mais que busquemos apresentar um problema, um tema que tenha sentido contextual para os estudantes, que faça parte da sua realidade aparente e que também tenha uma perspectiva global de discussão, ainda precisamos dialogar com as estruturas enrijecidas do currículo escolar.

A reconfiguração do currículo é vista como o ato de configurar novamente, trazendo novos elementos culturais (PIMENTA et al., 2020). Nesse sentido, entendemos que a busca por desenvolver as propostas CI com temas que tenham relevância social, e que são construídas a partir do olhar de diferentes sujeitos com níveis de formação distintos e experiências múltiplas, favorece com que as propostas desenvolvidas possam ser consideradas como reconfiguradas. E, procuramos assim como Sússekind (2011), fazer com que as licenciandas compreendam o currículo não como algo prescritivo, mas, como práticas de saberes e fazeres.

Este é um ponto importante, que também se relaciona com a discussão da escolha do tema, e com a construção das propostas CI. Não se pode perder de vista que estamos buscando reconfigurar o currículo. *“A gente começou a conversar e a entender que não era, como diria assim... algo só para ter um tema que os alunos pudessem se envolver em alguma coisa. A gente começou a entender que realmente a CI era uma proposta de reconfiguração curricular, algo para mudar mesmo durante a unidade, durante o período do ano letivo, ou até mesmo o curso como um todo”* (TIETA). Nisso, a fala de Tieta nos mostra que essa discussão também transita por essas discussões do currículo, para que as licenciandas não percam de vista o sentido daquilo que estão desenvolvendo.

No que se refere ao papel da professora da escola neste processo de negociação dos conteúdos, é importante destacar que ela atua alicerçada nos conhecimentos de base que ela foi construindo no decorrer de sua trajetória profissional (SHULMAN, 2005). Estes conhecimentos advindos da sua experiência, permitem que ela tenha um olhar mais cuidadoso e generoso com as propostas que estavam sendo construídas na Comunidade de Prática. Principalmente, quando as licenciandas se sentiam aflitas ao se deparar com estas questões.

A licencianda Tieta vivenciou esse tipo de inquietação, que podemos ver neste seu relato: *“eu ficava tentando envolver... como é que eu poderia pegar uma coisa de educação alimentar, de alimentos, de nutrição e colocar em propriedades físico-*

químicas. Foi uma coisa que no início começou a bater bastante, e aí eu queria mudar de tema e eu queria pensar em alguma outra coisa para tentar encaixar” (TIETA).

Neste aspecto destacamos a importância do papel da professora Elza, porque apesar de atuar como guardiã dessa estrutura “imposta”, ela com a sua autonomia e flexibilização em suas atividades profissionais, além de todo o seu envolvimento prático de anos com esse tipo de trabalho com o GPeCFEC, sempre se abre a novas possibilidades, e busca mediar esse processo para que aos poucos consigamos driblar esse sistema. Segundo Behrend (2020), a parceria entre os professores da universidade e da escola com os licenciandos que estão desenvolvendo o ES é muito importante, pois as reflexões partilhadas entre eles irão contribuir na formação desses sujeitos.

Acerca disso, Tieta menciona: *“Ainda bem que a professora do meu estágio já tinha também experiência com essa proposta, já tinha esse olhar assim inovador, para trazer novas coisas para os alunos, uma nova forma de pensar, uma nova forma de se ensinar a química”* (TIETA). Isso tem a ver com a autonomia profissional que lhe permite dialogar entre os dois lados, o da estrutura curricular estabelecida e o da inovação curricular. Mas, o fato é que quando abordagens diferentes do currículo são sugeridas os professores sentem-se pressionados a solicitar que os conteúdos sejam mantidos, pois eles precisam cumprir programas disciplinares, prazos, atividades, provas, entregar notas, ações que se relacionam com a questão organizacional da escola (PIMENTA et al., 2020).

Nesses casos, cabe aos membros da Comunidade de Prática como apontam Halmenschlager e Souza (2012), se conscientizarem de que a escolha desse tema também passará por essas questões conceituais, a partir de um olhar baseado nos conteúdos que permitem discutir determinada temática. No entanto, ressaltamos que diferente dessas autoras não consideramos que com isso a discussão das temáticas se limite basicamente aos conceitos, pelo contrário, acreditamos que ainda assim é possível discutir questões sociais, culturais, econômicas e políticas relevantes que possibilitem aos estudantes a transformação social a partir da mudança de atitudes proporcionadas pelas suas reflexões críticas ao vivenciarem essas discussões.

De acordo com Pimenta et al. (2020), esses tipos de proposta apresentadas pelas licenciandas Dona Flor e Tieta tendem a oferecer um baixo nível de ativismo, devido ao fato de que o currículo vigente teve influência sobre a proposta, o que não

desmerece o seu desenvolvimento. Portanto, ainda com relação a elaboração das propostas CI estes autores ressaltam que

Neste pensamento, orienta-se que a escolha do tema ocorra na dinâmica entre a Esfera de Elaboração e a Esfera de Implementação. Acredita-se que, quanto maior for a aproximação dos participantes da Comunidade [de Prática] com o espaço de ação possível, a emergência de um tema de alta relevância social para os sujeitos da esfera de implementação será mais facilmente evidenciada sendo possível planejar e realizar ações ativistas (PIMENTA et al., 2020, p. 1052).

No entanto, temos que considerar outros aspectos para que isso ocorra de fato, pois podemos avaliar que exista uma boa relação entre essas esferas no contexto dessa Comunidade de Prática, mas a questão organizacional da escola, as demandas curriculares podem dificultar muito mais esse processo.

Nesse sentido, acreditamos que isto seja um trabalho que leva tempo, e requer um esforço de todos, e sentimos que aos poucos, nesta perenidade da parceria Universidade-Escola que o GPeCFEC tem estabelecido nesta Comunidade de Prática, estamos realizando mudanças significativas na formação profissional dos professores e futuros professores, assim como na formação social de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem mediados por essas propostas CI.

Sobre isso, podemos destacar a fala de Gabriela que diz: *“É muito importante a gente assim, relacionar a realidade do aluno, a gente trazer a realidade do aluno né para a sala de aula, porque não é só tipo assim... que às vezes tem professor que acha assim: eu estou dando tal assunto e vou dar tal exemplo, mas não é isso! É tentar trazer a realidade do aluno para a discussão, e eu percebi que isso foi muito importante para o aprendizado deles”* (GABRIELA). Tieta também fala sobre isso, ao mencionar: *“Porque quando eu comecei a envolver a química com o curso deles, de nutrição, com os alimentos, a fazer questionamentos, fazê-los começarem a entender, a explorar, pesquisar as coisas, aí a dificuldade começou a diminuir”* (TIETA).

A partir destas falas, podemos perceber o potencial que as propostas CI possuem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Exatamente, por buscar aproximar os conteúdos científicos de suas vivências mais próximas e reais. Neste aspecto, temos a discussão fundamentada em Vigotski (1998b), da interdependência entre os conceitos cotidianos e científicos. Os conceitos espontâneos se desenvolvem a partir das funções psicológicas mais simples, já os conceitos científicos necessitam do desenvolvimento das capacidades de

generalização e abstração que também ocorrem nestes tipos de funções psicológicas (VIGOTSKI, 1998b).

A contextualização, a partir de um tema de relevância social, pode então ser compreendida como uma ponte, que favorece a construção das relações entre estes tipos de conceitos. Diante do exposto, cabe-nos concordar com o que dizem Finger e Bedin (2019), quando eles afirmam que,

O ensino de química, certamente, é um dos que mais enfrenta dificuldades no sentido da efetividade e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, tanto do ponto de vista do professor, incumbido de facilitar o processo de ensino, quanto para os alunos, que necessitam construir, absorver e obter um real entendimento sobre o que lhes é facilitado na aprendizagem. Esse “obstáculo” – existente não só no ensino de química, mas no ensino de ciências em geral – pode estar relacionado com o fato de que, nessas disciplinas, são trabalhados conteúdos considerados muito difíceis pela maioria dos alunos e que, em sua maior parte, são feitos de forma expositiva e sem contextualização. (FINGER; BEDIN, 2019, p. 10).

Desse modo, o intuito do GPeCFEC com o *Cenário Integrador* é favorecer o processo de ensino e aprendizagem, com uma contextualização que seja efetiva, vivencial da realidade dos estudantes, e que tenha relevância social. Mas, retornando a discussão dos temas, outro fato interessante que aconteceu no contexto desta Comunidade de Prática, no sentido de o quanto que as discussões podem servir para se fazer refletir e repensar as questões pertinentes as propostas CI. Foi que, ao explicar o tema que escolheu, a licencianda Tieta disse o seguinte: “*Bom, eu pensei no tema Alimentos ou elementos: o que comemos? Porque eu traria a ideia da Química que está por trás da nossa alimentação, algo que nem sempre os alunos conseguem associar*” (TIETA).

O mestrando João diz que achou estranha a forma da escrita do tema, e que seria bom pensar em uma forma de torná-lo mais claro, e então a licencianda Tereza Batista se posicionou dizendo: “*Realmente, eu também achei meio esquisito. Por isso o meu é bem direto. Alimentação: do solo para a mesa*” (TEREZA BATISTA). A professora Ana deu uma sugestão para o tema, e a licencianda Tieta ficou de pensar sobre isso e, no outro encontro ela já apresentou outra sugestão, conforme exposto a seguir: “*Eu repensei aqui, a partir do que discutimos, e das atividades e conteúdos que pretendo trabalhar, vejamos se ficou legal... Educação Alimentar: tem química no que comemos?*” (TIETA).

A Comunidade de Prática é em um ambiente em que se tem respeito. É a prática da escuta do que o outro tem a dizer e a contribuir, e a partir das colaborações apresentadas buscar melhorar aquilo que está sendo proposto (FONTOURA, 2011). É um sentimento de responsabilidade compartilhada que faz com que todos os sujeitos envolvidos no processo de elaboração se sintam à vontade para apresentar suas ideias, suas críticas e ponderações, e que ao mesmo tempo se colocam a disposição para ouvir e compreender aquilo que o outro quer transmitir. Daí a importância do estabelecimento de parcerias colaborativas entre as universidades e as escolas, entre os professores da educação básica e os professores universitários para que tenhamos uma formação inicial de professores que suscite o sentimento de solidariedade e responsabilidade entre todos (BARCELOS; VILLANI, 2006).

4.2 Discussões acerca do planejamento das propostas *Cenário Integrador*

O estágio é um processo limitado quanto à organização curricular, estrutural, por isso ele não pode ser compreendido de forma isolada, como uma ação das universidades (BEHREND, 2020). O planejamento necessita ser enviesado por uma formação que inclui o espaço da escola como contribuinte, pois ela também é o ambiente em que se relacionam os sentidos de ser, de fazer e de pensar a educação (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

O planejamento das atividades de estágio, de modo específico em nosso caso, das propostas CI, são de suma importância para que o licenciando possa ter um sentimento de segurança perante a realidade de regência com a qual irá se defrontar. Nisto, podemos perceber essa importância a partir da fala da licencianda Tereza Batista, que diz: “*A gente teve um planejamento antes né, então eu não posso dizer assim... ah, eu fiz tudo no desespero de última hora e foi pouco tempo, não. É tanto que o meu plano foi um dos primeiros que já estavam totalmente prontos, e isso, apesar dele ser muito grande*” (TEREZA BATISTA).

Tieta inicialmente estava apreensiva quanto ao planejamento, e dizia “*Olha, planejar isso está sendo um desafio*” (TIETA). Mas, depois de ter vivenciado essa experiência, ela relata que “*quando eu fui começando a elaborar as coisas, os questionamentos prévios, aí foi começando a me dar uma clareza melhor. E, eu*

comecei a pensar como os meninos poderiam responder aquelas questões, como eles poderiam pensar nisso. Então, eu comecei a tentar me colocar mesmo, no lugar deles” (TIETA). Sobre essa questão do planejamento, a licencianda Gabriela diz o seguinte: *“Porque assim, a gente tem trabalho antes, para na hora a gente não passar por um aperto e, a ideia é ir construindo com eles”* (GABRIELA).

Vemos, portanto, a importância de se planejar as atividades docentes com antecedência. Esse processo de construção das propostas CI tinha também este objetivo, de fomentar uma cultura de organização e planejamento nas licenciandas, para que elas futuramente pudessem ter essa prática enquanto professoras.

Esse processo do estágio, incorpora aos licenciandos as principais vivências e percepções do “ser professor” (HARTMANN; GOI, 2019), incluindo o processo de planejamento das atividades de ensino. Sússekind (2011) nos aponta que o licenciando vai se emancipando a partir do estabelecimento das relações e negociações que ele vivencia neste processo. Tendo em vista que, ele é confrontado a lidar democraticamente com outras pessoas que estão direcionadas a ajudá-lo por meio de opiniões, críticas e sugestões.

Outra questão que emergiu em nossa investigação foi a dificuldade de Dona Flor em se encontrar com a forma como a proposta *Cenário Integrador* é construída. Ela relata que *“Para mim foi complicado, porque a gente estava fazendo... elaborando... uma Situação de Estudo, só que ao mesmo tempo não era tão uma Situação de Estudo. E aí tipo, eu fiquei um pouco perdida em como fazer, em como realizar. E, essa questão do micro para o macro ou, do macro para o micro, em relação aos conteúdos né, a contextualização e tal... Então, eu achei que ia ser mais fácil”* (DONA FLOR).

Durante os encontros de elaboração das propostas, o GPecFEC ainda não tinha definido algumas questões da CI, que emergem no trabalho de Pimenta (2020), posterior à realização desses encontros. As licenciandas, portanto, vivenciaram esse período de transição, o que de certa forma, trouxe algumas dificuldades no entendimento do que queríamos desenvolver com elas.

Mas, Dona Flor menciona também a sua dificuldade em compreender a forma como lidar com a relação entre o tema e os conteúdos. Ela buscava propor sempre, inicialmente a discussão expositiva do conteúdo no nível microscópico da Química,

para depois relacionar com o macroscópico, com o tema e o contexto dos estudantes. Essa prática tem sido evitada nas construções desenvolvidas pelo GPeCFEC, pois, inúmeras vezes se discute que os estudantes não conseguem perceber os fundamentos e as aplicações do conhecimento científico no mundo ao seu redor (FINGER; BEDIN, 2019). Este é um dos desafios na elaboração das propostas CI, dar sentido ao conteúdo de uma forma que os estudantes consigam relacioná-los com o seu cotidiano.

No decorrer da construção das propostas, foi abordado a necessidade de estabelecer conexão entre as atividades propostas, que é outro desafio que temos nesse processo de elaboração. Sobre isto, o mestrando João discute: *“O que eu estou sentindo falta na sua estrutura é da conexão das atividades entre uma aula e outra”* (JOÃO). E a professora Ana complementa dizendo: *“O que o João está falando vai no sentido do objetivo, qual o objetivo dessa atividade ali, naquele momento, entendeu? Por qual motivo essa atividade está ali, logo depois dessa atividade aqui? O que eu quero atingir com isso?”* (ANA).

Depois da vivência do estágio concluída, a licencianda Gabriela relembra esta questão. *“Realmente, depois que eu fui repensar as atividades, eu acabei percebendo que não iria ficar algo muito legal. Esse negócio mesmo, daquela reunião que a gente teve, que eu fiz o gráfico... que é igual vocês falaram né, que se você não fizer um link de uma aula para outra, não vai ser assim um Cenário Integrador, porque tem que ter um link de uma aula para outra. E do jeito que eu estava fazendo, eu acho que eu estava deixando muito solto”* (GABRIELA).

Um planejamento realizado por meio da interação entre sujeitos com diferentes níveis de formação, e às vezes de áreas do conhecimento diferentes, em colaboração, com a finalidade de alcançar objetivos em comum, requer um espaço de intenso diálogo e negociação (TORRES SANTOMÉ, 1998; WENGER, 1998; RIBEIRO, 2019a). Além dessas duas características apontadas, outra característica inerente a este tipo de trabalho colaborativo é a necessidade de confiança (SILVA; NICOLLI; GONÇALVES, 2011).

Para Canha e Alarcão (2010) o diálogo atua como um mecanismo de negociação e recurso de aprendizagem, que dá aos sujeitos envolvidos nestas ações colaborativas a confiança necessária, para que elas sejam desenvolvidas. Mas, nem sempre, pensar, discutir e planejar antecipadamente podem fazer com que não

aconteçam situações problemáticas, que fujam àquilo que estava previsto no planejamento.

A professora Elza relata em um dos encontros, um fato ocorrido que acabou desestabilizando o planejamento de uma das propostas. *“Agora, algo que aconteceu, e que foi um tanto complicado de se resolver foi a primeira aula da Dona Flor. É que ela foi muito rápida na condução da discussão, a partir das questões sobre alimentação, e aí depois o vídeo não deu certo. Tem dias que tudo dá errado! [...] E aí, ela apresentou para os alunos um Estudo de Caso sobre alimentação. Só que, o que acontece? Essa turma, em sua maioria já tinha trabalhado com esse caso, então para eles foi muita moleza. Eles acabaram não dando importância para a atividade”* (ELZA).

Este fato ficou tão marcado na memória de Dona Flor, que mesmo após um tempo do fim do estágio, ela conseguiu relatar esta situação, lembrando o quanto isso marcou e desestabilizou a sua conduta em sala de aula. *“Porque de última hora eu mudei o plano, acho que justamente essa questão do estudo de caso que eu decidi colocar logo no início, e que não tinha ficado 100% definido quando eu iria fazer. E aí eu fiquei de conversar com Ana e com Elza no outro encontro, para elas verem o que eu tinha decidido no final. E aí, eu não conversei e só modifiquei o que eu achava que podia, e já fui para sala aplicando. Então, elas nem sabiam que eu tinha mudado”* (DONA FLOR).

A professora Ana, ainda no encontro ao saber deste fato, fez questão de lembrar a Dona Flor que esse processo *“é uma construção coletiva, todo mundo está aqui para se ajudar, por mais que vocês assumam a sala de aula sozinhas”* (ANA), levantando uma questão que será discutida em outra categoria posteriormente, que é a forma como as licenciandas encararam essa construção colaborativa.

Essa é uma questão inerente a Comunidade de Prática, que é a intensa negociação e renegociação que se faz a partir do processo de reflexão sobre a sua prática e a do outro, que nem sempre é bem encarada pelos sujeitos participantes do processo. Mas, que também favorece a construção do conhecimento profissional de cada sujeito a partir de intervenções solidárias, como foi o caso das professoras com Dona Flor (CRECCI; FIORENTINI, 2018b; RIBEIRO, 2019a).

Ao voltarmos para a discussão sobre as estruturas e as atividades das propostas CI das licenciandas, podemos perceber, por meio das falas a seguir, o quanto que o tema de relevância social influencia diretamente na busca por discutir os conteúdos de uma forma que os tornem significativos para os estudantes. Por este motivo, os membros da Comunidade de Prática se empenham em encontrar meios e estratégias de facilitar essa apropriação. É o que podemos ver com o relato de Tieta, *“me lembro até que a professora da disciplina tinha indicado um texto sobre densidade nutricional, que foi o que eu iniciei a minha aula de estágio da regência, com essa densidade nutricional, da massa dos nutrientes etc e tal, para poder entrar no conteúdo mesmo de densidade e posteriormente das outras propriedades físico-químicas”* (TIETA).

A licencianda Gabriela também apresenta um relato nessa mesma perspectiva. *“Eu lembro que Ana levou revistas, nesse dia estava você [João] e Ana. E tinha uma revista que falava de alguma coisa relacionada a intoxicação, que foi aí que eu tive a ideia de perguntar se encaixava, e aí com essa revista que eu comecei a enxergar outras coisas de outras disciplinas, que foi de biologia e matemática”* (GABRIELA).

A participação em uma Comunidade de Prática requer um engajamento nas atividades próprias da comunidade por todos os sujeitos, de modo que estes sejam comprometidos, atuantes e apresentem produtividade (CRECCI; FIORENTINI, 2018b). Já que neste tipo de trabalho em colaboração, se tem em vista objetivos que são comuns a todos os sujeitos envolvidos (BARTELMÉBS, 2013; RIBEIRO, 2019a). Por isso, espera-se que haja um empenho dos membros da comunidade em propor, sugerir, avaliar e considerar as diversas estratégias de ensino que possam emergir do processo de construção das propostas CI.

Outra licencianda também traz um relato sobre esse processo de construção da proposta CI e do empenho em buscar trazer atividades diferenciadas, que consigam abarcar o tema e os conteúdos de uma forma mais dinâmica. Neste caso, foi a licencianda Tereza Batista, que pensou em trazer a pirâmide alimentar para desenvolver o seu *Cenário Integrador* sobre a educação alimentar. *“A partir da pirâmide alimentar eu iria introduzir o conteúdo de ácidos e bases. Porque eu iria questioná-los sobre quais os alimentos da pirâmide que eles mais consomem, se todos eles são importantes e aí perguntaria se eles consomem frutas, e porque*

algumas apresentam um gosto azedo. E daí iria começar a discutir o que é ácido, o que é base” (TEREZA BATISTA).

Em outro momento, Tereza Batista relembra essa questão da pirâmide e das atividades que ela havia proposto, mas deixando claro que as contribuições dos membros da comunidade eram sempre no sentido de contribuir, de ajudar. Ela diz que, *“Eu trouxe uma pirâmide né, e ela [Ana] falou que já tinha uma pirâmide mais atualizada, que podia ser apresentada. Enfim, essas contribuições... não para mudar a minha ideia, mas para ajudar a deixar né, mais atual, nítido, explícito” (TEREZA BATISTA).*

Em um ambiente formativo em colaboração, o que se prioriza é a valorização das vivências de cada sujeito, as suas opiniões, que devem ser respeitadas e, a partir da escuta e da reflexão possamos compartilhar e desenvolver práticas ainda melhores (FONTOURA, 2011). Segundo Ribeiro e Ramos (2017; 2019), esse compartilhamento favorece o grupo como um todo, e apresenta resultados ainda mais satisfatórios para a formação de cada um. Essa colaboração entre sujeitos com níveis de formação distintos acaba sendo um fator importante para a reconfiguração curricular por meio da proposta CI (PIMENTA et al., 2020).

Outra questão interessante que emerge nesse processo de construção e desenvolvimento das propostas, é a forma como as licenciandas acabam incorporando práticas da professora da escola em suas práticas no ES. *“Também pensei em fazer uma atividade prática com eles no laboratório sobre densidade. E aí, depois do experimento, em outra aula a gente iria discutir os dados, os resultados e eu iria explicar como fazer o relatório. É algo que a Elza costuma fazer sabe, de discutir com eles, tirar dúvidas, esclarecer as possíveis causas dos erros” (TIETA).* Fato que é corroborado por Gabriela, que diz: *“Verdade, é uma prática de Elza que eu acho bem interessante, e pretendo usar quando eu for professora” (GABRIELA).*

O planejamento em uma Comunidade de Prática possibilita espaços de reflexão sobre a prática, seja do indivíduo seja do outro. Essas reflexões que permeiam suas histórias de vida, crenças, práticas profissionais, ações pedagógicas acabam suscitando uma evolução dessa prática docente (BARTELMÉBS, 2020). Ribeiro (2019a) aponta que a participação em uma comunidade, que é um espaço de discussão e reflexão da prática e dos resultados apresentados pelos estudantes,

influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Daí, a importância dessa troca de experiências práticas na Comunidade de Prática, mais especificamente, entre as licenciandas e a professora da escola, pois elas percebem o potencial que tem este tipo de ação prática da professora.

O planejamento é importante para o trabalho do professor, é um fator crucial para que ele se sinta seguro. *“Tudo caminhou muito bem, justamente por já ter esse planejamento né, e isso na verdade não é só com a Cenário, lá na frente a gente aprende que a gente tem que fazer um plano de aula sempre”* (TEREZA BATISTA). Interessante perceber essa consciência das licenciandas, pois sabemos o quanto a escola é dinâmica, e o quanto situações inesperadas podem acabar afetando o planejamento do professor, como relata Tieta *“a questão das dificuldades na elaboração é porque a escola é um ambiente que a gente não controla né. Então são várias variáveis e várias coisas assim, que realmente não dá para a gente desenvolver as coisas como estão no papel”* (TIETA).

Ao longo desta categoria, vimos o quanto que um planejamento por meio da colaboração, em uma Comunidade de Prática, para a construção de propostas de reconfiguração curriculares *Cenário Integrador*, exige de todos os sujeitos um trabalho de intenso engajamento, diálogo, respeito e confiança. Estes aspectos, acabam suavizando as dificuldades encontradas no que se refere à prática docente, e ao ambiente formativo que é a escola, pois a colaboração serve como uma tática de enfrentamento aos diversos problemas emergentes no contexto escolar. Que são, em suas práticas cotidianas, tessituras vivas, dinâmicas e, portanto, lugares de aprendizagem profissional (BOA VIDA; PONTE, 2002; SÜSSEKIND; GARCIA, 2011; BEHREND, 2020).

4.3 A colaboração e o apoio mútuo em uma Comunidade de Prática

A colaboração é vista como um trabalho em conjunto. Algo que se aplica ao contexto da educação, no sentido de que ela ajuda a lidar com as dificuldades que são próprias do trabalho docente, que muitas vezes são complexas para serem

resolvidas de forma individual (BOA VIDA; PONTE, 2002), por isso a sua importância para o processo de elaboração e desenvolvimento das propostas CI.

No começo desse processo de elaboração, é comum que os licenciandos tenham mais dificuldades, que tenham medo do que seja desenvolver este tipo de proposta e, da regência em sala de aula. Isso pode ser visto nas falas a seguir: *“Nossa, professora! Está muito difícil planejar isso. Cada hora que eu penso algo sobre isso, fico ainda mais desesperada”* (DONA FLOR). *“Eu acho que não vai dar certo, que não está bom. Não sei o que a professora Elza vai achar dessa proposta. Apesar que conversando com ela, ela me deu algumas dicas bem interessantes”* (TIETA). A professora Ana sempre tentava acalmá-las, e incentivá-las a continuar, a não se desesperar: *“Calma meninas, eu sei que vocês ficam pensando que não vai dar certo, que está muito perto de começar a regência. Mas é importante esse processo, importante para a formação de vocês. Eu quero que vocês sempre reflitam sobre isso: o que estamos fazendo tem me ensinado algo?”* (ANA).

Podemos perceber que a insegurança é um fator que permeia esse processo, e precisamos levar em consideração que além do medo e insegurança para a regência no estágio, se soma ainda o medo por estarem desenvolvendo uma proposta diferente, algo que as retiram da possível zona de conforto quando analisamos o histórico de vivência escolar e da profissão do professor. Tendo em vista, que na maioria dos casos, o que vemos são práticas engessadas no modelo de transmissão-recepção (SCHNETZLER, 1992). Nesse sentido, a fala da professora Ana é muito importante, pois ela direciona à aprendizagem profissional que estas licenciandas estão vivenciando.

Segundo Bartelmebs (2013), o estágio é a fase em que os licenciandos se deparam com a realidade do processo de ensino e aprendizagem, por isso, tendem a apresentar insegurança, medo, nervosismo. Além disso, a autora ainda aponta o medo que eles apresentam em achar que não conseguirão inovar, e acabarão seguindo os modelos que eles tanto criticam no estágio de observação (BARTELMEBS, 2013). Nesse sentido, os membros da Comunidade de Prática no estágio, podem ter a capacidade de perceber estes aspectos relacionados às dificuldades, às incertezas e inseguranças dos licenciandos, e então buscar tranquilizá-los (HARTMANN; GOI, 2019).

Ainda sobre medos e insegurança, na fala da licencianda Gabriela isto também fica evidente *“Aí eu ficava... Elza do céu, se eu errar o que é que eu faço? E até com Ana eu já tinha conversado sobre isso, e se eu errar? E ela falava, se você errar, depois você corrige. O que me tranquilizava é que a professora Elza também estava na sala, no fundo, e me dava um apoio. Se eu falava alguma coisa... eu já olhava assim para o rosto dela, para ver se ela estava com uma cara mais séria ou não”* (GABRIELA).

O espaço de colaboração é um ambiente em que os membros de um grupo se apoiam e buscam estabelecer uma relação de confiança mútua, no qual todos os sujeitos se sintam responsáveis pela condução das ações, e realizem isto num ambiente de intenso diálogo (DAMIANI, 2008; SILVA; BAPTISTA, 2020). Nesse sentido, a Comunidade de Prática rompe com um planejamento solitário e individual dessas licenciandas, e ao mesmo tempo contribui para a aprendizagem profissional delas, no sentido de que busquem na sua futura atuação desenvolver atividades em colaboração com outros professores (RIBEIRO, 2019a; SILVA; BARTELMÉBS, 2013).

Ainda sobre estes aspectos, a licencianda Tereza Batista reflete dizendo: *“Olha professora, eu diria que pelo menos essas reuniões têm me mostrado o quanto é difícil pensar em uma organização de aulas. Como é trabalhoso ser professora, quando se pensa em buscar alternativas para que as aulas não sejam apenas naquela forma de sempre, no quadro”* (TEREZA BATISTA). Voltando-se para as licenciandas, o mestrando João diz: *“Mais tarde vocês vão compreender a importância desse processo, o quanto isso vai ter influenciado nas suas percepções sobre o trabalho docente. Digo por experiência própria, pois eu também vivenciei esse tipo de construção no meu estágio”* (JOÃO).

A elaboração das propostas CI favorece o entendimento do ser professor, enquanto agente de transformação social. E mostra, o quanto um trabalho docente que valoriza as questões que são colocadas à margem na maioria dos casos das práticas dos professores, pode criar uma identidade acerca da sua profissão que o faça perceber a importância do seu trabalho para a sociedade (FONTOURA, 2011; SILVA; BARTELMÉBS, 2013; NÓVOA, 1992; 2017).

Nesse sentido, o contexto de vivência de uma Comunidade de Prática que tenha diferentes sujeitos, com vivências distintas, mas que ao mesmo tempo sejam próximas. Como é o caso do mestrando João, que também participou de atividades

de reconfiguração curricular, o que mostra o quanto vai se criando uma identidade para essa comunidade, que tem objetivos comuns e um propósito de encorajamento para a realização de ações inovadoras na educação (WENGER, 1998; RIBEIRO; RAMOS, 2019; RIBEIRO, 2019a).

Acerca dessa questão, a licencianda Tieta relata como a presença de diferentes sujeitos com formações e experiências diversas, mas ao mesmo tempo com o objetivo de contribuir com a elaboração das propostas CI e com a formação delas foram um ponto importante. Ela relata o seguinte sobre a participação das professoras: *“Porque nas reuniões a gente conseguia compartilhar, eu conseguia compartilhar as minhas ideias com Ana, que já tinha um conhecimento muito maior do que era essa proposta de reconfiguração curricular. Eu conseguia ouvir também as ideias de Elza, com relação a escola, aos alunos, ao conhecimento que ela tem de forma geral, do ambiente que eu iria estagiar”* (TIETA).

Sobre a participação dos mestrandos ela diz: *“A questão das reuniões, dos diálogos, a questão também de vocês [João e Maria] que já estavam na pós-graduação. Então, a experiência de estágio de vocês estava muito mais fresca do que a de Ana e a de Elza”* (TIETA). Ela reconhece também a importância de ter vivenciado este processo junto a outras licenciandas, que também estavam no processo formativo do Estágio Supervisionado, ao dizer *“e até mesmo das minhas próprias colegas de estágio, Tereza Batista, Dona Flor e Gabriela. Porque muitas vezes, elas tinham uma dúvida que eu não tinha pensado, e então na hora que falavam na reunião, eu já conseguia parar para pensar e refletir os caminhos que poderíamos seguir”* (TIETA).

Nesse sentido, a participação em uma Comunidade de Prática favorece o compartilhamento de experiências que podem ajudar no estabelecimento e fortalecimento de relações entre os membros da comunidade (WENGER; 1998; BARTELMÉBS, 2013). Além do caráter de negociação que se estabelece, tendo em vista que não se trata de objetivos individuais, mas de objetivos comuns que visam interesses comuns (BARTELMÉBS, 2013; RIBEIRO, 2019a), em um ambiente de intensa colaboração não apenas no campo de elaboração material, mas também no sentido de contribuir para a formação de todos os sujeitos envolvidos.

É perceber essa Comunidade de Prática, como lugar de aprendizagem profissional, que suscite o empenho, na proposição de práticas de ensino que

contribuam com uma formação crítica e participativa de seus membros (BEHREND, 2020). E que, fomente a construção de suas identidades docente (RIBEIRO; RAMOS, 2019). Tudo isto, conectado a um trabalho colaborativo que se estabeleça por meio do diálogo constante, e de intensas trocas de experiências (DAMIANI, 2008; SILVA; BAPTISTA, 2020).

Esse trabalho em colaboração remete a uma constante revisão daquilo que está sendo proposto a ser feito, e isso gera nas licenciandas alguns conflitos que acabam deixando-as ainda mais preocupadas e inseguras. Podemos notar isso na fala de Tieta, quando diz: *“É porque quando a gente pensa em algo, a gente acha que está pronto e acabado, mas quando você [professora Ana], o João ou a Maria falam para repensar, rever. Eu fico desesperada, porque acho que vocês não estão entendendo algo que para mim está super claro, penso que está tudo errado”*. A professora Ana, para tentar acalmar sempre dizia para elas: *“Mas gente, não tem isso de certo ou errado”*.

Ainda sobre isso, o mestrando João fala: *“Mas é isso mesmo Tieta, é um processo. As vezes eu vou te sugerir uma coisa, a Ana vai te sugerir outra e quando você falar com a professora Elza, ela vai te dizer para fazer de tal forma, porque ela já tem mais a experiência com a turma, sabe como lidar. É uma construção, fique tranquila”*.

A intenção desse trabalho colaborativo não é o de apontar erros e criticar o que está sendo feito, mas o de propor soluções e contribuições, apontando outros caminhos para que as propostas elaboradas se tornem produtos ainda melhores, no sentido de poder oferecer aos estudantes da escola a oportunidade de aprender de uma forma mais consistente e contextualizada. Isso tem a ver com o processo de reificação, defendido por Wenger (1998) que o entende como uma conversão do abstrato em coisas reais, que não necessariamente precisam ser materiais ou físicos, mas são como projeções de significados ao mundo que admitem a sua existência.

Ainda sobre a questão do medo, e da insegurança. Quando se aproximava o período de regência das licenciandas, visto que o processo de elaboração das propostas iniciou-se antes desse período, o nervosismo e apreensão se tornaram ainda maiores. Alguns relatos de Dona Flor demonstram isso, vejamos: *“Meu desespero mesmo é saber que está chegando a hora. Eu acho que não vou conseguir,*

me bate um desespero, fico pensando que vou errar com a turma”, “Eu acho que vou travar na hora de falar do assunto” (DONA FLOR).

Esse sentimento de medo e angústia, é enfrentado numa Comunidade de Prática quando os seus membros se apoiam, e nas dificuldades em comum tentam motivar e mostrar que as situações podem ser enfrentadas com outros olhares (FREITAS; VILLANI, 2002; CRECCI; FIORENTINI, 2018b; RIBEIRO, 2019a). Nesse aspecto, foi bastante positiva a fala de Tereza Batista, quando ela diz: *“Mas vai dar tudo certo, Dona Flor. A Elza vai estar com a gente quando formos assumir as turmas, e os alunos já nos conhecem, sabem que somos estagiárias” (TEREZA BASTISTA).* Isso mostra que, em uma comunidade o apoio mútuo e a motivação entre os membros deve ser um alicerce para as relações estabelecidas nela.

Nesse sentido, a participação em uma Comunidade de Prática que tem como pilar a colaboração desempenha o papel de trazer à tona valores como a solidariedade e a partilha de conhecimentos, sentimentos e angústias, que se afastam das ideias de individualidade e competitividade tão presentes na sociedade e até mesmo no ambiente de trabalho dos professores (DAMIANI, 2008; RIBEIRO; RAMOS, 2019; 2020). A intenção da Comunidade é fazer com que haja um compartilhamento de ideias e de experiências em prol de um projeto em conjunto que visa a aprendizagem, mas que repercute também na formação dos seus membros (SANTOS; ARROIO, 2015; RIBEIRO; RAMOS, 2017; 2019).

Em um dos encontros em que algumas das licenciandas já haviam iniciado a regência, ou seja, o desenvolvimento das propostas CI elaboradas até então, a professora Ana questionou como foram as aulas. A licencianda Tieta respondeu dizendo: *“Foi até mais tranquilo do que eu esperava. A professora Elza sempre está comigo, me acompanhando, porque a turma é relativamente grande, e como é uma turma que tem um histórico não muito bom, por serem muito novinhos e aí eles ficam muito agitados, fazendo barulho. Mas quando a gente começa e vai conversando com eles, explicando as coisas, vai melhorando” (TIETA).* Fato que foi reafirmado pela professora Elza em outro encontro ao dizer que *“A Tieta vivia dizendo que não ia conseguir, que estava com medo, que isso e aquilo. E ela tirou de letra, foi super bem na primeira aula dela. Conduziu super bem a aula” (ELZA).*

Aqui podemos notar o papel da professora Elza enquanto agente mais próxima das licenciandas nesse momento de regência, e o seu papel enquanto coformadora.

É importante destacar que isso é um diferencial que o GPeCFEC encontra nessa professora, porque ela compreende o papel que exerce na formação dos tantos licenciandos e licenciandas que tiveram a experiência do estágio com ela. A professora Elza se sente corresponsável pela formação desses indivíduos, e compreende a sua função contributiva para que a parceria estabelecida entre Universidade-Escola seja de fato efetiva (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2017).

Temos, portanto, que a Comunidade de Prática é um espaço democrático e social que se direciona na intenção de contribuir coletiva e individualmente na constituição de indivíduos conscientes de sua função social. E nesta parceria Universidade-Escola fomentar algumas dimensões, como: o compartilhamento de interesses comuns e, do repertório de discurso e da ação do ato de ensino; o engajamento e o empreendimento colaborativo em vistas à aprendizagem dos estudantes (WENGER, 1998; LEITE; FONTOURA, 2018; RIBEIRO, 2019a).

A participação da professora Elza, as suas contribuições às propostas podem ser vistas na fala da licencianda Tereza Batista a seguir. *“Eu falei com a Elza sobre como estamos pensando as atividades, ela acabou me dando algumas dicas, sugestões. Deu a opinião dela sobre algumas coisas que ela acredita que não dê certo, por conta do conhecimento que ela tem da turma”* (TEREZA BATISTA). E em um dos encontros em que a professora Elza participou, ela relatou que *“Eu tenho conversado com as meninas, e acompanhado o que vocês todos têm pensado para ser desenvolvido no estágio. E acho que tem sido elaboradas propostas muito boas. As vezes uma coisinha ou outra que eu sugiro retirar ou modificar, porque como eu já trabalho com os alunos há mais tempo, sei aquilo que dá e o que não dá para fazer com determinada turma. Mas, eu estou muito impressionada com o desenvolvimento das meninas”* (ELZA).

As Comunidades de Prática têm o papel de romper com a visão solitária e individualista do trabalho docente, e isso se dá por meio do compartilhamento dos recursos entre os seus membros (RIBEIRO, 2019a). Nelas, a aprendizagem é vista como participação social, que se constitui por meio do engajamento em ações e interações que transitam na cultura e na história de cada indivíduo e da sociedade (WENGER, 1998; SILVA; BARTELMÉBS, 2013; RIBEIRO, 2019a). E assim, compreendendo o professor da escola, como sujeito que também contribui para a formação dos licenciandos, assim como a escola, que possuem o seu papel de

coformadores na construção da identidade docente desses sujeitos (NÓVOA, 2017; SILVA; NUNES NETO, 2020).

Algo interessante de destacar nas falas tanto da licencianda Tereza Batista quanto da professora Elza é o modo como elas se tratam, notem que não só Tereza Batista, mas, todos os membros da Comunidade de Prática por vezes se tratam pelo nome, mostrando uma certa proximidade entre ambos. Cabe aqui ressaltar, que esse tipo de tratamento não significa uma falta de respeito com as professoras, mas compreendemos como o estabelecimento de um vínculo afetivo e profissional que a comunidade proporciona. Enxergamos a comunidade como fomentadora dos sentimentos de amizade e companheirismo que se dão num ambiente de colaboração (SILVA; HECKLER, 2017).

4.4 Comunidade de Prática: estabelecendo relações e compartilhando experiências

O processo inicial de construção das propostas *Cenário Integrador* é visto como um momento de bastante dificuldade, e de confusão pelos licenciandos. Nesse sentido, a Comunidade de Prática tem um papel importante, pois ela acaba dinamizando e direcionando melhor os futuros professores quanto a este processo. Essa aflição inicial pode ser vista na fala a seguir. “*Os encontros com a professora da disciplina, com a professora da escola e, com as colegas deu para dar uma clareada melhor, do que seria essa proposta. Depois dos encontros começou a ficar assim, um pouco mais fácil, mas de fato foi um... eu confesso que foi um desafio*” (TIETA).

A Comunidade de Prática não deve ser vista como uma mera fomentadora de uma organização planejada de atividades de ensino, isto pode e deve fazer parte de sua prática. No entanto, a comunidade se destaca por ter uma importância essencial na formação humana, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos. Ela, no ambiente do Estágio Supervisionado, é lugar da aprendizagem profissional (BEHREND, 2020), e cabe aos seus membros perceberem as particularidades do ambiente de implementação das propostas CI para que possam atingir socialmente os estudantes (PIMENTA et al., 2020).

Essa ação colaborativa entre diferentes sujeitos da comunidade pode ajudar as licenciandas a perceberem determinadas questões que elas não consigam identificar logo de início, e ao mesmo tempo contribuir a partir das experiências dos diferentes sujeitos, com sugestões que favoreçam o desenvolvimento prático das propostas. Sobre isto, Dona Flor afirma que, *“essas reuniões assim, com outras pessoas, elas são muito importantes. Porque elas ajudam realmente a abrir nossa mente e a entender que nem sempre o que a gente acha de momento é o certo, né. Porque as pessoas que estão de fora, muitas vezes, conseguem perceber alguns detalhes que a gente não percebe”* (DONA FLOR). Gabriela ainda diz, *“com vocês, no caso você [João], Maria, Ana, Elza e as meninas, eu acho que a coisa foi bem mais interessante. porque tipo assim, quando tem mais pessoas assim que estão no mesmo objetivo né, eu acho que é melhor... um ali tentando ajudar o outro”* (GABRIELA).

Nesse sentido, retomamos a ideia de colaboração, pois compreendemos que ela seja uma “atitude” (CANHA; ALARCÃO, 2010), que faz com que os membros da Comunidade de Prática se sintam corresponsáveis e se comprometam com objetivos que sejam comuns a todos (WENGER, 1998; RIBEIRO, 2019a). E assim, esse espaço de colaboração pode fomentar a inovação nos espaços de formação e, também nos processos de ensino e aprendizagem que se estabelecem na parceria Universidade-Escola (FONTOURA, 2011; SÜSSEKIND; GARCIA, 2011; NÓVOA, 2017).

Os encontros da Comunidade de Prática possuem a intenção de discutir a elaboração das propostas CI e a prática docente, o que acaba favorecendo o aprendizado das licenciandas, principalmente quando elas estão abertas para escutar sugestões, ideias e críticas. Tieta relata que *“com essas conversas e as discussões do grupo foi o pontapé, realmente deu uma clareada melhor, uma ajuda, até mesmo nas ideias. Quando alguém falava: olha, faz assim, faz desse jeito, vai por aqui, os alunos são mais assim desse jeito, então é melhor ir por aqui. Então, isso foi muito importante mesmo”* (TIETA).

Gabriela também trata dessa questão ao dizer o seguinte: *“Eu comecei a ter um norte, a minha mente começou a abrir um pouquinho. Em relação aos encontros foi assim, foi bem importante porque, tipo, eu chegava com uma ideia e eu falava: ah tipo assim, eu consegui construir a aula de hoje e a aula de amanhã e de depois. E vai ser desse jeito, isso na minha mente. Mas, quando eu chegava no encontro, eu*

via que não era exatamente daquela maneira” (GABRIELA). Essas inquietações eram superadas, na medida em que as licenciandas participavam dos encontros na Comunidade de Prática, como relata Tieta: “A gente conseguiu superar com a ajuda do pessoal, com a ajuda da professora e com algumas dicas que a professora de estágio dava, e a gente ia lá pesquisar e via que dava certo” (TIETA).

A Comunidade de Prática é um lugar, que está para além do espaço físico, no qual todos os seus membros se responsabilizam e se comprometem com uma atividade (WENGER, 1998). O diálogo é fundamental para que se possam enxergar os diferentes contextos do trabalho docente, e a partir das diferentes perspectivas individuais, promover oportunidades de aprendizagem em uma atitude de respeito e compartilhamento (GALIAZZI; MORAES, 2013; CRECCI; FIORENTINI, 2018a; 2018b). Para que o processo de planejamento na comunidade seja um momento de intensa aprendizagem para a formação de seus membros.

Depois de vivenciar esse processo formativo, e de construção das propostas CI, as licenciandas conseguem perceber o quanto que o trabalho em uma Comunidade de Prática conseguiu facilitar todo o processo, algo que na visão delas seria ainda mais difícil se estivessem sozinhas. *“Se eu fosse fazer isso sozinha, se fosse para pegar e para pensar em casa, para estudar e tal, eu acredito que seria muito mais difícil” (TIETA). Outra licencianda também relata algo nesta mesma direção, dizendo que “a forma como as reuniões eram feitas, eu acho que me ajudou. No começo eu achava que era ruim, mas no final eu vendo que estava todo mundo lá junto, discutindo, falando, dando algumas opiniões, com visões diferentes, olhando de fora, eu acho que me ajudou muito mais do que se eu estivesse sozinha” (DONA FLOR).*

Outra contribuição dessa experiência em comunidade, foi apontada por Gabriela, ao relatar que utilizou aquilo que aprendeu nesse processo em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que também envolvia a elaboração de uma proposta curricular. *“Essa experiência foi importante para mim, porque na mesma época que eu estava desenvolvendo essa proposta do estágio, eu estava desenvolvendo outra para o meu TCC também. Então, as ideias, as formas de pensar, que eu aprendi com vocês, o que vocês me falavam tipo... olha, é dessa forma e não dessa. Me ajudou a ter um olhar mais crítico na elaboração da proposta do meu TCC” (GABRIELA).*

A aprendizagem é uma dimensão prática da vivência em uma Comunidade de Prática, e ela é favorecida por meio da interação entre os diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, quando se busca uma participação engajada, respeitosa, harmoniosa e que promova um sentimento de pertencimento ao grupo, neste movimento de construção e reconstrução, o licenciando a partir dessa convivência em comunidade vai aprendendo e ao mesmo tempo transformando (GALIAZZI; MORAES, 2013). Ou seja, uma mudança de atitudes e de ações, é fomentada por meio da aprendizagem das vivências na Comunidade de Prática.

Em um trabalho em colaboração com sujeitos em diferentes níveis de formação, nem sempre as sugestões, ideias e críticas são interpretadas de uma forma positiva. Às vezes essas questões de relacionamento, acabam influenciando na dinâmica e no processo de desenvolvimento das ações. Por vezes, essas interpretações são momentâneas, causam um mal-estar temporário, que a partir da intensa troca e negociação acabam sendo acatadas. Outras vezes, essa negociação não acontece, e a pessoa não consegue se abrir para aquilo que o outro está lhe indicando, sugerindo. Temos, em nosso contexto de investigação, os dois casos.

Essas relações de colaboração entre sujeitos com diferentes níveis de formação, é um ponto em que o GPeCFEC busca se firmar. Por entender que, essas relações que ocorrem na relação Universidade-Escola são o que dá o potencial das ações formativas da proposta CI e garantem a sua plena realização (PIMENTA et al., 2020). Nesse sentido, é interessante que essas relações possam se concretizar numa perspectiva de horizontalidade, de modo a favorecer um clima propício para uma prática reflexiva (VEIGA; VIANA, 2012).

A partir dos relatos de Tieta e Gabriela podemos perceber que elas inicialmente, não aceitam muito bem algumas sugestões dos outros membros da Comunidade de Prática, mas depois da reflexão, das discussões, elas se permitem negociar e até mesmo modificar aquilo que haviam proposto. *“Talvez no momento, se eu chegasse com alguma ideia, como eu cheguei com alguma coisa no papel, acho que foi até na reunião contigo [João] e com Maria. E aí, Maria falou que não era bem por aquele lado que eu estava pensando... No momento a gente sente um pouco de frustração, e fala: poxa, eu pensei nisso aqui, eu escrevi isso aqui. Eu tive o trabalho para fazer isso aqui, e a pessoa chega e fala que não é desse jeito. A gente sente um*

pouco de frustração, mas, ao mesmo tempo, a gente já recobra o ânimo e vê que realmente o que aquela pessoa falou, que tem uma experiência um pouco maior... talvez realmente daquele jeito, possa dar certo” (TIETA).

Ainda sobre este ponto, Gabriela relata o seguinte: *“Eu acho que na hora a gente pensava assim né, poxa velho, eu faço tudo errado, nunca tá bom, nunca tá perfeito. Mas assim, a gente via, e a gente percebia que as sugestões que vocês davam, e tipo assim vocês não falavam assim de uma forma... façam isso ou façam aquilo. Vocês falavam assim... pensa em uma outra maneira. Então até as sugestões que vocês davam, pelo menos da minha parte, eu percebia que iam melhorar bastante né” (GABRIELA).*

A prática reflexiva pode se efetivar nas relações de parceria Universidade-Escola, pois nesses espaços formativos existem um intercâmbio de práticas e saberes (FONTOURA, 2011). Como aponta Nóvoa (2017), existe a necessidade de se ter com clareza e bem definido, as funções de cada sujeito em uma comunidade, sem desconsiderar o compartilhamento de ideias e a igualdade de participação.

Mas, uma das licenciandas acabou reconhecendo, posteriormente, que não deu abertura à Comunidade de Prática no início do processo de elaboração das propostas CI. Uma das suas maiores dificuldades foi romper com a visão individualista e se permitir trabalhar colaborativamente. *“Eu percebo que o meu pensamento naquele tempo, acho que estava um pouco fechado. Eu queria fazer do meu jeito, porque era o meu plano, porque era eu que iria aplicar, porque eu que estava com essa turma. Mas, eu não levei em consideração o conhecimento de Ana né, a ampla experiência dela e vocês [João e Maria] que estavam discutindo né, as propostas e tal. E eu achava que minha mente estava aberta a novas propostas, mas na verdade, o meu pensamento estava fechado” (DONA FLOR).*

Canha e Alarcão (2010) já nos alertavam que essas relações estabelecidas em trabalhos em colaboração deveriam estar direcionadas para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Nesse sentido, trabalhar em colaboração pode ser visto como uma forma de enfrentar as dificuldades e os problemas inerentes ao contexto educacional, que são complexos para serem solucionados de modo individualizado (BOA VIDA; PONTE, 2002).

Essa licencianda teve alguns problemas no começo da regência, conforme relatado na categoria 4.2, depois dessa situação que ela começou a se permitir considerar as opiniões e sugestões dos outros membros da Comunidade de Prática, conforme o seu relato a seguir. *“E aí, eu percebi que nessas discussões, por mais que a gente ache que estamos certos, essas discussões são muito importantes. Porque agora eu percebo que, na verdade não era que ninguém não concordava com o que eu estava falando, que ninguém não queria me escutar, que ninguém queria a minha opinião. Mas, que olhando por fora, muitas vezes, a pessoa tem a visão muito melhor do que quem está ali naquele momento”* (DONA FLOR).

Acerca disso, Damiani (2008) sinaliza que, quando se busca um trabalho em colaboração, um dos pilares é a confiança mútua, que caminha na direção de uma corresponsabilidade pela condução das ações, a partir de relações que não sejam hierarquizadas. Para isso, é preciso deixar explícito que, o diálogo é um fator primordial, para que nessas relações haja uma abertura ao outro e possibilite a autotransformação dos sujeitos envolvidos (CANHA; ALARCÃO, 2010; SILVA; BAPTISTA, 2020).

Depois dessa abertura da licencianda Dona Flor ao trabalho em colaboração, ela conseguiu enxergar até mesmo a contribuição da participação das outras licenciandas nesse processo, quando diz: *“Mas essa questão de ter outras licenciandas junto comigo, que estão passando pelo mesmo processo que eu. Eu acho que é muito importante também, porque elas sabem pelo que eu estou passando, porque elas estão passando pelo mesmo, e elas podem dar uma opinião, uma visão diferente da minha, tendo uma percepção um pouco mais próxima da que eu estou tendo”* (DONA FLOR).

Gabriela também fala sobre a participação de outras licenciandas na Comunidade de Prática. Ela diz que, *“com a construção com as meninas, eu acho que ficou bem melhor, porque eu lembro que teve, tipo assim, uma colega mesmo, que ela fez uma coisa de tal jeito e conversou com a gente e tudo. E aí, eu olhava assim e dizia, olha tem coisas que eu não faria, tem coisas que eu faria de outro jeito se fosse comigo”* (GABRIELA).

Essas falas nos direcionam a pensar na importância de mantermos em nossas práticas formativas do GPecFEC, a participação de diferentes licenciandos e

licenciandas neste processo de construção das propostas CI, evitando a individualização e fomentando um compartilhamento de experiências de indivíduos que estejam vivenciando a mesma prática do Estágio Supervisionado. Permitindo que, experiências pessoais e coletivas em diferentes ambientes culturais, como são o caso das universidades e escolas, promovam a formação de novas estruturas sociais, e assim, permitam a construção ou ressignificação das relações de aprendizagem que se estabelecem por meio da interação social (VIGOTSKI, 1998a; 1998b).

Portanto, a intenção da Comunidade de Prática é a de contribuir para que as propostas CI sejam construídas e que ao mesmo tempo, a partir da troca de experiências e das reflexões, todos possam se atentar para as suas práticas e buscar aprimorá-las, para que isto favoreça o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

4.4.1 As contribuições formativas da vivência em uma Comunidade de Prática

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 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 isto não foi diferente, entretanto, quando elas pararam para pensar sobre isso, acabaram reconhecendo a importância de terem vivenciado a experiência de construir colaborativamente às 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.

Nesse sentido, 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 esta característica. Mas, 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: o conhecimento do 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, mencionados no capítulo 2, o que 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 mesmo 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 Estágio⁷, 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 certo. Então, eu percebi que a minha mente clareou muito mais, em relação ao que era realmente importante falar em sala de aula 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, a medida em que eles vão tendo experiências, e que são confrontados a refletirem sobre as diversas situações e problemas que emergem dessas vivências (SÜSSEKIND; GARCIA, 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 neste 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,*

⁷ 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.

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 desenvolvidas, 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 são extremamente relevantes para os licenciandos (NÓVOA, 2017).

A nossa intenção ao longo dessa investigação foi o de aproximarmos 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, 2017; 2019; PIMENTA et al., 2020).

Acreditamos como Tieta que, a Comunidade de Prática, 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

Com a realização desta investigação buscamos incorporar o termo Comunidade de Prática à proposta de reconfiguração curricular *Cenário Integrador* (CI), apresentando-o como uma complementação teórica que atende a necessidade de uma caracterização mais consistente da parceria colaborativa que é inerente à prática da elaboração dessas propostas. Assim, consideramos a importância que estas construções coletivas trazem, ao buscarem romper com a fragmentação do conhecimento e com a dificuldade de socialização entre os pares.

Acreditamos que essa relação de parceria entre a universidade e a escola, de modo mais particular, entre o GPeCFEC e a professora da escola que tem desenvolvido um trabalho em colaboração por mais de 10 anos, sendo a supervisora das licenciandas participantes da pesquisa, 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 elas beneficiam a troca de experiências práticas e de saberes, que são intrínsecos a esses espaços formativos (FONTOURA, 2011).

A professora da escola possui um papel muito importante no processo de negociação dos conteúdos. Nesse sentido, vale ressaltar que ela atua alicerçada nos conhecimentos de base construídos ao longo de sua trajetória profissional (SHULMAN, 2005). São conhecimentos da sua experiência, que a permitem ter um olhar mais cuidadoso sobre as propostas que foram construídas na Comunidade de Prática.

Para que a realização dessa investigação fosse viabilizada, o nosso objetivo geral foi analisar as possíveis contribuições para a formação inicial de licenciandas em Química ao participarem de um processo de elaboração de propostas de reconfiguração curricular *Cenário Integrador*, por meio de uma Comunidade de Prática na interface Universidade-Escola. Isto se deu, pela compreensão dos aspectos que foram sendo estabelecidos na Comunidade de Prática que sinalizaram para o fortalecimento da relação entre a universidade e a escola. Pela análise das potencialidades e das limitações do trabalho desenvolvido na comunidade,

relacionadas ao processo de construção das propostas CI. E, pela identificação e análise das contribuições formativas dessas atividades na Comunidade de Prática para as licenciandas em Química.

A escolha do tema é uma das características da construção das propostas CI, esta deve ser realizada com o cuidado de buscar temas que sejam de relevância social, que permeiem o contexto das vivências dos estudantes. Por este motivo, é importante que exista uma imersão ao ambiente de implementação da proposta pelos membros da Comunidade de Prática, para que se possa conhecer as situações que ocorrem naquele ambiente e ao seu redor (PIMENTA et., al, 2020). Quando os estudantes percebem que o tema a ser trabalhado é próximo de sua realidade, que eles possuem vivências e saberes cotidianos, acabam participando mais efetivamente das ações de ensino (FINGER; BEDIN, 2019), o que favorece os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, 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). Em um ambiente de 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 quando este é vivenciado em um ambiente de intensa colaboração, como é o caso da Comunidade de Prática. 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.

A participação em uma Comunidade de Prática solicita de seus membros um engajamento e comprometimento nas atividades da comunidade, levando-se em

consideração os objetivos em comum para este tipo de trabalho em colaboração (BARTELMÉBS, 2013; CRECCI; FIORENTINI, 2018b; RIBEIRO, 2019a). Assim, valoriza-se a vivência de cada sujeito, as opiniões, sugestões, que neste tipo de ambiente devem ser respeitadas, para que as discussões a partir das reflexões inerentes desse processo possam favorecer o desenvolvimento de práticas ainda melhores (FONTOURA, 2011). Essa colaboração se torna um fator essencial para a reconfiguração curricular por meio da proposta CI (PIMENTA et al., 2020).

Para isso, é preciso conceber a Comunidade de Prática, como um lugar de aprendizagem profissional, que favoreça uma formação crítica e participativa, fomentando a construção da identidade docente, permeada pelo diálogo e compartilhamento de experiências, em um trabalho em colaboração (RIBEIRO; RAMOS, 2019; BEHREND, 2020; SILVA; BAPTISTA, 2020).

A Comunidade de Prática se destaca na formação humana, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos, para além de uma mera organização de atividades ou do currículo, isto faz parte dela, mas não é a sua característica primordial. No estágio, ela é lugar da aprendizagem profissional (BEHREND, 2020). Portanto, a sua intenção é contribuir, e ajudar para que as propostas CI sejam construídas e ao mesmo tempo, com as experiências e as reflexões, os seus membros se atentem para as suas práticas. Para que, dessa forma, possam aprimorá-las para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, percebemos com a análise das informações que a realização desses encontros de discussões e reflexões no processo de elaboração, planejamento e desenvolvimento de propostas CI, em uma Comunidade de Prática, proporcionaram contribuições práticas à formação das licenciandas em Química envolvidas neste processo investigativo.

Para esta investigação optamos metodologicamente pela observação participante (OLIVEIRA, 2013). Entretanto, vale ressaltar que a proposta *Cenário Integrador* emerge de um processo do GPecFEC de pesquisa-ação (PIMENTA et al., 2020). Nesse sentido, quando observamos na literatura, a Comunidade de Prática também tem uma aproximação teórica com a pesquisa-ação (RIBEIRO, 2019b). Entendemos que, as construções teóricas acerca da proposta CI estão em uma constante ampliação, o que nos leva a considerar que para perspectivas futuras, seria

interessante ao GPeCFEC buscar por meio de investigações aproximar teoricamente a Comunidade de Prática do *Cenário Integrador* com os referenciais da pesquisa-ação.

Outro ponto que necessitamos retornar antes de concluir, é sobre a forma como enxergamos o domínio e a identidade de nossa Comunidade de Prática. Diante disto, fazendo uma breve recordação, o domínio é aquilo que dá sentido às ações da comunidade, o que guia a aprendizagem, enquanto a identidade emerge da tentativa de caracterizar a comunidade a partir das experiências de seus membros (RIBEIRO, 2019; RIBEIRO; RAMOS, 2019).

Com isso, afirmamos que a vivência do Estágio Supervisionado com a construção de propostas *Cenários Integradores* possui uma forte aproximação com as características da Comunidade de Prática. A prática dessa comunidade é o planejamento e construção das propostas CI, a delimitação do tema de relevância social, as discussões das atividades para serem desenvolvidas nos momentos de aprendizagem. Por domínio dessa comunidade, entendemos a formação inicial e continuada de professores. E a identidade se manifesta nesse processo de formação profissional e humano, por meio da construção das propostas CI.

Ao considerarmos o baixo nível de ativismo atingido pelas propostas da licenciandas (PIMENTA et al., 2020), temos que levar em consideração que elas foram construídas em um período de transição, em que alguns pontos ainda não estavam bem delimitados, inclusive o papel de membros da sociedade civil organizada nessa construção colaborativa. Dessa forma, acreditamos que em futuras investigações o GPeCFEC poderá se debruçar sobre essas questões, sobre a influência desses sujeitos na construção, quais os critérios para a participação de determinadas pessoas ou grupos sociais, se terão relação com o tema de relevância social. São inúmeras questões que devido a fatores externos, essa investigação não conseguiu elucidar.

Entretanto, ressaltamos o quanto este trabalho avançou nas discussões do GPeCFEC no que se refere à forma como entendemos o trabalho colaborativo para a construção das propostas *Cenário Integrador*, e para a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo, valorizando a constituição pessoal e coletiva em tornar-se comunidade, tornar-se um agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.
- ALMEIDA, C. L. S. **Situação de Estudo na formação de professores em escolas do campo de Coaraci-BA**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- AMARAL et al. PIBID/Química UESC – Ensinando concentração através de uma Situação de Estudo no curso técnico de Biotecnologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Atas... Águas de Lindóia**.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIAS, I.; FRISON, M. N. Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface Universidade e Escola. **Revista Tecnó, Episteme y Didaxis**, n. extraordinário, 2018.
- 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.
- AUTH, M. A.; MALDANER, O. A.; WUNDER, D. A.; FIUZA, G. S.; PRADO, M. C. Situação de Estudo na área de Ciências do Ensino Médio rompendo fronteiras disciplinares. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 233-276.
- BAHIA. Decreto n.11.355, de 04 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. *Bahia*, Salvador, 04 dez. 2008.
- 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.
- BARTELMÉBS, 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.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Situação de Estudo como artefato para a qualificação metodológica na formação inicial de professores de química: um caso específico das Rodas de Conversa. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 293-309, 2018.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Concepções de professores sobre Situação de Estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Revista Interfaces da Educação**, v. 8, n.1, p. 21-35, 2017.

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.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008.

BERVIAN, P. V.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. A comunidade autorreflexiva na constituição dos conhecimentos de professor pela investigação-formação-ação. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 15, n. 1, p. 118-134, 2020.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

BOFF, E. T. O.; DEL PINO, J. C. Currículo escolar en el contexto de la situación de estudio: drogas – efectos y consecuencias en el ser humano. **Revista Educación Química**, v. 24, n. 3, p. 351-357, 2013.

BOFF, E. T. O.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. A significação do conceito energia no contexto da situação de estudo alimentos: produção e consumo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n.1, p. 123-142, 2011.

BOFF, E. T. O.; FRISON, M. D.; SILVA, V. P.; LOTTERMANN, C.; DEL PINO, J. C. Situação de estudo: uma possibilidade de reconstrução de teorias e práticas docentes. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2007, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis.

BOFF, E. T. O.; FRISON, M. D.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. Significação dos conceitos de ciências naturais e suas tecnologias numa perspectiva interdisciplinar: análise de uma Situação de Estudo. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, 2005, Bauru. **Atas...** Bauru.

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.

BOMFIM, R. C.; MASSENA, E. P. Automedicação como tema de Situação de Estudo. **Revista Góndola, Enseñaza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 360-375, 2019.

- BOMFIM et al. Conselho de classe: apontamentos sobre o trabalho docente a partir de observações e questionário. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 19, 2018, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco.
- BOMFIM, R. C. **O trabalho colaborativo na interface universidade-escola: (re)pensando o currículo por meio da Situação de Estudo.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.
- BOMFIM, R. C. **Automedicação como tema de Situação de Estudo para o Ensino de Química.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.
- CANHA, M. B. Q; ALARCÃO, I. Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais.** Belo Horizonte.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-63.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of research in education**, v. 24, n. 249, p. 248-305, 1999.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, n. 34, p.1-19, 2018a.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteiriça entre universidade-escola. **Educar em Revista**, v. 34, n. 70, p. 273-292, 2018b.
- 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.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FEJOLO, T. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do Pibid/física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, p. 103-126, 2017.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Ilustrado.** Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 560p.
- FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019.
- FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505-523, abr.-jun. 2016.

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, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: Um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

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.

FRISON, M. D.; ZANON, L. B. Aprendizagem escolar e formação de professores vinculados à reconstrução curricular na modalidade de situação de estudo. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 41, p. 197-215, 2017.

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada a formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRISON, M. D. et al. Conhecendo o Câncer, um caminho para a vida: uma Situação de Estudo como possibilidade de mudança no fazer cotidiano escolar. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). **Construção curricular em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007, p. 337-355.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, M. C.; COLARES, I. G. (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores: o Pibid na Furg**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 259-275.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-88.

GIMENEZ, A. P.; CHAVES, T. V. O PIBID como espaço de construção de saberes docentes em um curso de licenciatura em Física. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 4, p. 219-237, 2019.

GUIMARÃES, T. S. **O uso da literatura de Jorge Amado no Ensino de Ciências: uma possibilidade a partir de uma Situação de Estudo**. 2017. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

HALMENSBLAGER, K. R.; SOUZA, C. A. Abordagem temática: uma análise dos aspectos que orientam a escolha de temas na situação de estudo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 367-384, ago 2012.

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.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó Editorial, 1994.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 119p.

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.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, V. F. A.; FONTOURA, H. A. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática? **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 154-162, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACHADO, A. R.; MARQUES, C. A.; SILVA, R. M. G. Sentidos e significados de problema e problematização em um processo de (re)planejamento coletivo de uma situação de estudo. **Revista Ciência e Educação**, v. 32, n.1, p. 23-42, 2016.

MALDANER, O. A.; COSTA-BEBER, L. B.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento e aprendizagem de conceitos biofísicoquímicos em uma situação de estudo: mapa conceitual e metaconceitual como instrumentos de investigação. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 85-111, maio 2012.

MALDANER, O. A. Situações de Estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007, p. 239-253.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 43-64.

MARCELO GARCÍA, C. Formação Inicial de Professores. In: MACERLO GARCÍA, C. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 72-108.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1992, p. 51-76.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCONI, M de. A.; LAKATO, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

MASSENA, E. P.; BOMFIM, R. C. O estágio supervisionado como espaço de vivência no ensino, pesquisa e extensão: um olhar para a formação inicial de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 19, 2018, Salvador. **Anais...** Salvador, 2018.

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

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de Química. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-27, 2019.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante: respondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000, p. 137-144.

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

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, M. M. de. OBSERVAÇÕES. In: OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 4. p. 79-90.

PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Situações de Estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). **Construção curricular em rede em educação em ciências: uma aposta de pesquisa em sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007, p. 161-176.

PIMENTA, S. S.; SILVA, N. A.; MASSENA, E. P. Contribuições da situação de estudo a trajetória de uma licencianda durante a formação inicial. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, n. extraordinário, 2018.

PIMENTA, S. S. **Repensando uma proposta curricular a partir da Teoria do Currículo Crítico e da Abordagem de Questões Sociocientíficas**. 2020.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

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.

PRESTES, R. F.; KAIBER, C. T. O planejamento pedagógico para o ensino da matemática no processo formativo do acadêmico e bolsista do PIBID. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 9, n. 3, p. 61-76, 2019.

REIS, P., GALVÃO, C., BAPTISTA, M. Formação contínua de professores e comunidades de prática: Perspectivas da Universidade de Lisboa. In: CACHAPUZ, A.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I (Orgs.) **Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha**. Edições Hipótese, São Paulo, 2018. p. 257-275.

REIS, P. G. R. dos. O papel das comunidades de prática na promoção do desenvolvimento profissional de professores e do diálogo entre a escola e a universidade. In: GENOVESE et al (Orgs.) **Diálogo entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2016, p. 173-193.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. A contribuição da análise textual discursiva para compreender o Pibid como comunidade de prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 919-947, 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.; RAMOS, M. G. O Pibid na forma de comunidade de prática: uma proposta de formação inicial e continuada de professores de Química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XI, 2017, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. O ensino de Química por meio das comunidades virtuais de aprendizagem. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 34, 2014, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais...** Santa Cruz do Sul – RS, 2014.

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], 2019a, 293p.

RIBEIRO, M. E. M. Pesquisa-ação na forma de comunidade de prática: uma proposta para formação de professores. **Revista Educação Química em Ponto de Vista**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2019b.

RIBEIRO, M. E. M. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID DE QUÍMICA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.

2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020.

RODRIGUES, M. A.; ARROIO, A. Pesquisa no Estágio Supervisionado: alguns resultados e muitas possibilidades. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.11, n.1, p. 31-49, maio 2018.

RODRIGUES, M. A.; SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A Formação de Comunidades de Prática no Ensino de Física: Uma Análise a Partir de Grupos de Estudo de Aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1275–1306, 2020.

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.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMES, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Tradução de: ROSA, E. F. Artmed, 1998, p. 119-148.

SAMPAIO, T. S. **Educação de Jovens e Adultos**: atividade de formação continuada baseado nos pressupostos da Situação de estudo. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidade de prática: o caso de um grupo de professores de Química em formação inicial. **Revista Química Nova**, v. 38, n. 1, p. 144-150, 2015.

SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em Aberto**, v. 11, n. 55, p.17-22, 1992.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de Prática e articulação de saberes**: na relação entre universidade e sociedade. 2005. Tese (Doutorado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

SILVA, F. N. S. **Situação de Estudo na formação de professores do MST**: diálogos com Henri A. Giroux. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SILVA, F. N. S.; MASSENA, E. P. A Situação de Estudo (SE) no processo formativo de educadoras/es do MST: ações de um planejamento. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 19, 2018, Salvador. **Anais...** Salvador, 2018.

SILVA, F. N. S.; MASSENA, E. P. Formação continuada de professores do MST: uma releitura teórica da Situação de Estudo a partir de Henri A. Giroux. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e8904, 2020.

SILVA, I. M.; NICOLLI, A. A.; GONÇALVES, T. O. Possibilidades de articulação teoria-e-prática por meio da investigação colaborativa: uma proposta para o ensino de matemática. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 15, p. 14-26, 2011.

SILVA, J. A.; BAPTISTA, G. C. S. Ideias dos professores de Ciências sobre o trabalho colaborativo intercultural. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2020.

SILVA, J. A.; BARTELMEBS, R. C. A comunidade de prática como possibilidade de inovações na pesquisa em ensino de Ciências nos anos iniciais. **Revista Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, p. 191-208, 2013.

SILVA, L. P.; NUNES NETO, D. R. Percepções sobre ser professor e motivações de calouros do curso de licenciatura em Química para o ingresso no PIBID. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 1, p. 237-257, 2020.

SILVA, M. A. A técnica da observação nas ciências humanas. **Revista Educativa**, v.16, n. 2, p. 413-423, 2013.

SILVA, N. A. **Perspectiva de interdisciplinaridade de Jurjo Torres Santomé em uma Proposta Curricular no contexto do sul da Bahia**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVA, U. K. F. **Rio Almada: uma Situação de Estudo como proposta para o ensino de Química**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SILVA, W. R.; HECKLER, V. Comunidades em processos formativos de professores de Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, p. 199-218, 2017.

SOUZA, P. G.; MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. A situação de estudo no contexto da formação permanente de professores: um olhar para o desenvolvimento profissional docente. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, n. extraordinário, 2018.

SOUSA, P. G. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da reconfiguração curricular pela Situação de Estudo**. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

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.

SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 9-18.

TARDIDO, A. P.; FALCÃO, M. C. O impacto da modernização na transição nutricional e obesidade. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, v. 2, n. 21, p. 117-124, 2006.

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.

TEIXEIRA et al. Situação de Estudo em Curso Técnico: buscando alternativas para a Iniciação à Docência na Interação Interinstitucional. **Revista Química Nova na Escola**, v.36, n.1, p.51-60, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 13-34.

VIEIRA, L. B. G.; FERNANDES, G. W. R.; MALDANER, O. A.; MASSENA, E. P. Situação de Estudo: o que vem sendo publicado em eventos e periódicos da área de ensino de ciências? **Revista Ensaio**, v. 20, 2018.

VIEIRA et al. A formação continuada de professores de escolas do campo: vivenciando atividades adaptadas da Situação de Estudo no ensino de Ciências. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998b.

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

ZANON, L. B.; HAMES, C.; SANGIOGO, F. A. Interações em espaços de formação docente inicial na perspectiva da (re)construção do currículo escolar na modalidade

de Situação de Estudo. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v.17, n.1, p. 21-35, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n.103, p.535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr/Sra

Convido o(a) Sr/Sra a participar como voluntário(a) na pesquisa que tem o título “COMUNIDADES INVESTIGATIVAS: limitações e potencialidades para a formação inicial de professoras de Química”, sob a responsabilidade do pesquisador: Thiago Santos Guimarães, tendo como orientadora a Profa. Dra. Elisa Prestes Massena. A etapa da pesquisa em que você pode participar tem como objetivo analisar as possíveis contribuições para a formação inicial de licenciandas em Química ao participarem de um processo de elaboração de propostas de reconfiguração curriculares, por meio de um grupo colaborativo que pretendemos denominar por comunidades investigativas. Caso aceite fazer parte desta pesquisa, o Sr/Sra participará de encontros de elaboração e planejamento dessas propostas curriculares bem como de um Grupo Focal ao final do processo de elaboração, os quais serão videogravados.

A sua participação nesses momentos formativos de elaboração, planejamento e avaliação de propostas curriculares será importante para nos auxiliar a investigar as possíveis contribuições para a sua formação docente. Portanto, a presente pesquisa será realizada por meio da realização desses encontros formativos e, de um Grupo Focal que é um momento em que você terá a oportunidade de se posicionar acerca das suas impressões, propor melhorias, apontar benefícios que este processo formativo trouxe para a sua formação. Ressaltando-se novamente, que estes momentos serão videogravados, pois por meio dela podemos compreender o processo pesquisado, ver pontos não percebidos no momento factual da pesquisa.

Levando em consideração o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção de vida aos participantes desta pesquisa científica, esclarecemos que os riscos e/ou desconfortos previstos, como por exemplo, a ocorrência de que você se sinta desconfortável ou constrangido por estar sendo videogravado, ou ainda, estresse ou desgaste físico pela permanência em um mesmo ambiente por um determinado tempo, mas acreditamos que estes riscos em decorrência da sua participação na nossa pesquisa são mínimos. No entanto podem ocorrer no decorrer da pesquisa, em especial durante o tempo que você terá que disponibilizar para participar dos momentos de elaboração e do Grupo Focal. Se isso ocorrer, o desenvolvimento dessas atividades será interrompido, adiado e remarcado para outra data, escolhida a partir da disponibilidade dos participantes. Ainda vale ressaltar que os procedimentos de segurança a serem adotados referem-se à garantia de privacidade durante a participação nesta investigação, por meio da preservação da sua identidade garantindo, desta forma, o anonimato.

O Sr (a) terá plena liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento que desejar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será penalizado por isso de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar ao pesquisador e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo(a) Sr/Sra serão destruídas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, não será avaliado, ou seja, apenas participará da pesquisa e estará isento de gastos financeiros, no entanto, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, eles serão ressarcidos. Informo que os resultados deste estudo poderão servir para subsidiar discussões na comunidade acadêmica e nas instituições de ensino superior, bem como visar à qualificação das discussões no campo curricular do ensino de Ciências. Cabe informar

que este TCLE foi impresso em duas vias, uma permanecendo com o participante da pesquisa e a outra com o pesquisador. Ressaltamos ainda que os dados desta pesquisa serão guardados por 5 anos e após serão descartados. Como responsável por este estudo comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais e lhes é garantido o direito à indenização caso haja qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Com a realização dessa investigação pretende-se incorporar o termo comunidade investigativa apresentando-o como uma complementação teórica que vise atender a necessidade de uma caracterização mais consistente da parceria colaborativa que é inerente à prática da elaboração das propostas de reconfiguração curriculares. Assim, esperamos que a realização de discussões e reflexões no processo de elaboração, planejamento e desenvolvimento dessas propostas de reconfiguração curriculares, em uma comunidade investigativa, possam proporcionar contribuições práticas à formação das licenciandas em Química envolvidas neste processo investigativo.

<hr/> <p>Pesquisador responsável Thiago Santos Guimarães Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências/UESC Contatos Fone: (73) 988497322 E-mail: thiago.s.guimaraes41@gmail.com</p>	<hr/> <p>Pesquisadora/Orientadora Elisa Prestes Massena Professora Doutora do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas/UESC Contatos Fone: (73)3680-5559 E-mail: elisapmassena@gmail.com</p>
---	--

Eu, _____ li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa “COMUNIDADES INVESTIGATIVAS: limitações e potencialidades para a formação inicial de professoras de Química”, estando devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, assim como os riscos e benefícios, concordando dessa forma, em participar da pesquisa e autorizando a realização das videografações. Foi assegurada a retirada do meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda, que recebi uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista com as Licenciandas

1. Primeiramente relate um pouco como se deu o processo de elaboração das propostas curriculares.
2. Como você avalia esse processo de elaboração da proposta, articulada à sua formação durante os estágios?
3. O que você achou da participação de membros do grupo de pesquisa nesse processo? E a participação das professoras da Universidade e da Escola? Isso influenciou na elaboração das propostas?
4. Houve dificuldades enfrentadas ao longo desse processo? Se sim, mencione quais.
5. Depois de ter vivenciado esse processo nos estágios, o que você considera relevante para a sua formação enquanto futura professora?
6. Você percebe alguma mudança em suas concepções acerca do ensino, da escola, do planejamento das aulas, do trabalho de colaboração?