



Educação

ISSN: 1981-2582

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Leite, Vania Finholdt Angelo; Fontoura, Helena do Amaral
Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática?
Educação, vol. 41, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 154-162
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.24339

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84857099019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos academia projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade de prática?

Partnership between university and basic school: forming a community of practice?

Asociación entre la escuela básica y la universidad: la formación de una comunidad de práctica?

VANIA FINHOLDT ANGELO LEITE*
HELENA DO AMARAL FONTOURA**



RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades contidas na parceria universidade-escola básica, apresentando como eixos a formação docente e o estágio supervisionado. O conceito de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) foi utilizado para analisar as duas situações de estágio supervisionado. Constatou-se que houve a formação de uma comunidade de prática, porque professoras se engajaram nas questões de alfabetização e de indisciplina. Realizaram planejamentos, atividades de leitura e escrita e buscaram as potencialidades dos alunos. Adquiriram um repertório compartilhado de rotinas e atividades para alfabetização, partilharam responsabilidades pelo processo de ensino e aprendizagem, bem como formas de resolver problemas da sala de aula.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Escola – instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The aim is to reflect on the possibilities contained in the university-basic school partnership, with the axes of teacher training and supervised practice. The concept of community of practice (LAVE; WENGER, 1991) was used to analyze the two supervised training situations. We found that there was the formation of a community of practice, because teachers engaged in literacy issues and indiscipline. They made plans, reading and writing activities and sought the potential of students. They acquired a shared repertoire of routines and activities for literacy, shared responsibility for teaching and learning, as well as ways to solve classroom problems.

Keywords: Supervised practice. Teacher training. University – Basic School.

RESUMEN

El objetivo es reflexionar sobre las posibilidades de la asociación universidad y escuela básica, con ejes de la formación de maestros y de la práctica supervisada. El concepto de comunidad de práctica (LAVE; WENGER, 1991) se utilizó para analizar las dos situaciones de entrenamiento supervisado. Se encontró que había la formación de una comunidad de práctica, porque los maestros se han involucrado en problemas de la alfabetización y de la indisciplina. Hicieron planes, actividades de leer y escribir y buscaron el potencial de los estudiantes. Adquirieron un repertorio compartido de rutinas y actividades de alfabetización, la responsabilidad compartida para el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la manera de resolver problemas en el aula.

Palabras clave: Prácticas supervisadas. Formación de profesores. Escuela y instituciones de Educación Superior.

*Professora Adjunta de Didática e Estágio Supervisionado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, RJ. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: vfaleite@uol.com.br

**Pós Doutora em Educação na Universidade de Barcelona (2007). Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista do Programa Prociência da UERJ desde 2006. E-mail: helenafontoura@gmail.com



INTRODUÇÃO

Em cada época, o estágio é concebido de acordo com o que se comprehende sobre a formação docente. Na década de 1970, por exemplo, a formação estava fundamentada na perspectiva instrumental, sendo enfatizado no Estágio e na Didática o ‘como fazer’, respaldado pela Lei 5.691/71. Por isso, o mais importante para o futuro professor era aprender a aplicar uma técnica de ensino, em detrimento do ‘por que’ (finalidade) e do sentido do que estava fazendo, desconsiderando o contexto da realidade educacional e das problemáticas de cada unidade de ensino.

Na década de 1980 ocorreram várias discussões em torno da formação docente, estágio e didática, porque percebeu-se que a perspectiva instrumental não favorecia que a escola cumprisse com o seu objetivo. Já que não estava conseguindo ensinar a todos, cresciam os índices de evasão e repetência no 1º grau, bem como constatavam-se deficiências crescentes nas instalações dos prédios escolares e nas condições de trabalho.

Uma das propostas na área de didática, foi a da didática fundamental (CANDAU, 2008), em que se assumia a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem articulado com as dimensões técnica, humana e política. Propunha que se analisasse a prática pedagógica concreta e contextualizada, atenta aos seus determinantes, repensando as dimensões técnicas e humanas, sempre as situando. De acordo com Oliveira (2002), a década de 1980 pode ser caracterizada pela luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico na formação do educador, na recuperação e democratização da escola pública e na transformação social.

Na década de 1990, a política de formação docente foi marcada pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes multilaterais, como o Banco Mundial e a Unesco. Algumas iniciativas foram articuladas a essas recomendações, tais como a LDBEN de 1996, que instituiu a expressão ‘profissionais da educação’, e também os conceitos de prática reflexiva e epistemologia da prática docente. Se por um lado esses conceitos influenciaram a formação docente e os estágios, valorizando o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares; por outro lado, a ênfase excessiva da prática reflexiva propiciou um praticismo (PIMENTA, 2002b), para o qual bastaria a prática para se tornar um docente. O que excluía a fundamentação teórica da educação e as teorias afins, além do individualismo. Havia o risco de a reflexão ser focada somente em torno de sua prática, desconsiderando o contexto no qual a escola estava inserida, a hegemonia autoritária e a apropriação acrítica e indiscriminada dos conceitos.

A partir da década de 1990, a formação docente passa a ser concebida como um *continuum* (ZEICHNER,

1993; CANÁRIO, 2000), já que a formação inicial é uma das primeiras etapas da formalização sobre o aprender a ensinar que só se encerra quando termina a carreira profissional. Nesse contexto, a formação não se restringe a um único lugar (a universidade) para preparar para a atuação docente. É fundamental que o futuro professor consiga aproximar-se do seu campo de exercício profissional.

Este texto tem como objetivo refletir sobre as possibilidades contidas na parceria universidade-escola básica, tendo como eixos a questão da formação docente e o estágio supervisionado, e como locus de pesquisa a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo, RJ. Apostou-se em uma formação referida e referenciada no que é público, de qualidade¹, sempre em colaboração, em oposição a algumas propostas oficiais de formação de professores que parecem não dar conta desses aspectos. Concebeu-se colaboração como sendo um trabalho conjunto e negociado entre graduandos, professores da educação básica e professores de estágio na tomada de decisões em torno do ato de ensinar, buscando juntos enfrentar as incertezas e os obstáculos na construção da aprendizagem profissional docente (BOAVIDA; PONTE, 2002).

O conceito de comunidade de prática (CoP) (LAVE; WENGER, 1991) serve de referência para que se possam analisar duas situações de Estágio Supervisionado II (Séries Iniciais), buscando verificar as aprendizagens dos envolvidos em relação à ação de ensinar. Considerou-se que esse conceito é apropriado porque se fundamenta nas seguintes 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. Essas dimensões apresentam características do que se quer estabelecer na parceria com as escolas.

As questões norteadoras são as seguintes: o Estágio Supervisionado II (Séries Iniciais) pode ser o eixo de articulação dos conhecimentos para ação de ensinar? Como isso ocorre na parceria universidade-escola, tendo como referência de análise a comunidade de prática (CoP)?

¹ Qualidade aquela que envolve várias dimensões, tais como dimensões extraescolares, que abrangem: a) o ambiente escolar adequado às realizações de atividades de ensino, lazer e recreação, como, por exemplo, laboratório de ensino, brinquedoteca; b) uma estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; c) a possibilidade de uma formação, profissionalização e ação pedagógica; d) a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos e dos modos de aprender de cada um. Como também os fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE-ESCOLA: UM MOMENTO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao se estabelecer a parceria entre a universidade e a escola básica, partiu-se do pressuposto que o professor da escola básica é um produtor de saberes (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002(a); SACRISTÁN, 1991; PÉREZ-GÓMEZ, 2000). Isso implica reconhecer outra forma de inserção e participação do licenciando na escola, local de sua futura inserção profissional.

A experiência de trabalho docente, portanto, não é apenas um espaço no qual o professor aplica seus saberes, mas também um lugar da “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a formação é concebida como

processos formativos estão presentes ao longo da vida dos professores, assumindo que a escola é local de atuação e de formação, de aprendizagem, de desenvolvimento, de trocas de diferentes naturezas, de explicitação de teorias pessoais, de estabelecimento de relações teoria-prática, de estabelecimento de relações micro-macro, de conhecimento local e universal (MIZUKAMI, 2012, p. 254).

Tendo esses pressupostos como referência, o estágio supervisionado ao qual se refere ocorre apoiado pela ideia de participação, de colaboração, de trabalho conjunto e compartilhamento de significados entre professor experiente e aprendiz da profissão docente (WENGER, 1998).

Assim, buscou-se minimizar a dicotomia que geralmente é estabelecida pela forma de denominar as comunidades docentes. Os que atuam na universidade são chamados de comunidade acadêmica, enquanto os docentes da educação básica constituem a comunidade profissional. Essa denominação expressa a diferença de classe e função social de cada uma delas, apenas para citar algumas das idiossincrasias presentes nas crenças que regulam processos formativos desenvolvidos pelos governos em geral.

Outro cuidado ao se estabelecer a parceria se refere à atribuição e ao papel concebidos a cada uma dessas comunidades. Como se está apoiado no pressuposto da participação, colaboração e trabalho conjunto, buscouse romper com atribuições pré-concebidas. Não se posicionou como aqueles que produzem o conhecimento, mas como parceiros para refletir e investigar juntos, professores da escola básica, licenciandos e docentes de estágio, sobre a prática pedagógica e suas relações com o contexto educacional e social em que se encontra a escola.

O professor da escola básica, quando compartilha com os pares a sua prática pedagógica, está objetivando seus saberes experienciais (TARDIF, 2002), porque, ao explicar, descrever, justificar a sua ação para o outro, ele estará sistematizando as certezas subjetivas, construídas na prática. Ele compartilha também os desafios impostos pelas políticas educativas que entram na escola de cima para baixo, como a cultura da avaliação, iniciada nos anos 1980 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), intensificando-se com a Prova Brasil, dentre outras.

Outro desafio é a lógica do mercado interferindo no trabalho docente, como o *novo gerencialismo* (BALL, 2004). Nesse modelo de organização, os educadores são motivados a produzirem com qualidade e excelência por esforço próprio. Assim, a educação passa a ser pensada como formas de produção e fornecimento, nas quais todos devem cumprir metas e atingir resultados vinculados a incentivos financeiros. Vê-se, na experiência na escola básica com estagiários e estagiárias e ouvindo professoras cimentando sobre propostas desse teor, o quanto distante da realidade diária isso pode estar. Não se tem produtos em série, não se vive a realidade de fábricas de produção de resultados (materiais ou não), portanto esse modelo não cabe em uma proposta como a que se defende e se pratica nos processos formativos docentes desenvolvidos.

Da forma como se desenvolveu a proposta de Estágio na FFP/UERJ, acredita-se que o licenciando tem a oportunidade de se engajar em uma comunidade escolar, vivenciar, refletir e buscar soluções junto com parceiros mais experientes para os problemas enfrentados na escola. No início da sua inserção, ele entra em contato com o contexto no qual a escola está situada, com a situação socioeconômico-cultural dos alunos, com os profissionais da escola e com as condições físicas da mesma. Para ir aprofundando sua aprendizagem, em relação à vida e ao trabalho dos professores da escola básica, condições de trabalho, atendimento aos alunos com necessidades especiais, espaços de formação na escola, gestão escolar, sala de aula e formas de organização do processo de ensino, o Estágio está organizado em três componentes curriculares: Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Séries Iniciais); e Estágio Supervisionado III (Curso Normal, Gestão e EJA). No momento, com 100 horas cada um.

O professor de estágio é aquele que irá promover de forma mais sistematizada com os licenciandos a reflexão sobre as condições de trabalho na escola, como organização, recursos materiais, indisciplina, violência, dentre outros, já que os alunos frequentam o ambiente escolar como graduandos desde o primeiro período. Como docentes desse componente curricular, tem-se também como tarefa discutir as possibilidades de ação

dos educadores, o motivo pelo qual algumas experiências são bem-sucedidas, apesar de as condições encontradas na escola serem as mesmas. Algumas vezes, compreender essas experiências bem-sucedidas requer uma investigação por parte dos envolvidos, e isto tem sido promovido por meio das diversas atividades desenvolvidas pelos alunos de Estágio e discutidas nos espaços de sala de aula na universidade ou na própria escola campo de Estágio.

É necessário que todos possam compreender *o que* e *o por que* ocorrem determinadas ações dos educadores, já que “essa reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica envolve o ato de ensinar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 104). Entendido este como complexo, integral, correspondente e vivido de forma lúdica e compartilhada, unido ao ato de aprender por parte dos envolvidos; ensinar é ser *ensinanteaprendente* o tempo todo.

Nessa perspectiva, buscou-se formar uma comunidade investigativa local, na qual “os diferentes personagens possam juntos estudar, analisar, investigar e escrever sobre o desafio de ensinar e aprender nas escolas, negociando o currículo desejável e possível para cada realidade” (FIORENTINI, 2012, p. 239).

Portanto, procurou-se estabelecer uma parceria, assumindo com professores e licenciandos uma nova perspectiva em relação à produção de conhecimento. Isso significa assumir

o pressuposto de que os professores da escola básica são capazes de se desenvolverem profissionalmente, mobilizando e produzindo saberes caracterizados como complexos, plurais, reflexivos, contextuais e que resultam de aprendizagem situadas nas práticas de ensinar e aprender (FIORENTINI, 2012, p. 247).

CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

A cidade de São Gonçalo está com uma população de aproximadamente um milhão de habitantes. De acordo com os dados do IBGE (2012), tem 5.724 docentes de Ensino Fundamental, 2.265 de Ensino Médio e 903 de Educação Infantil, tendo matriculados em sua rede de ensino 110.310 alunos no Ensino Fundamental, 26.481 no Ensino Médio e 14.567 na Educação Infantil. Distribuídos em 368 escolas de Ensino Fundamental, 107 de Ensino Médio e 273 de Educação Infantil.

O curso de Pedagogia da FFP/UERJ teve início em 1994 e atualmente vem sendo oferecido nos turnos matutino e noturno. No Departamento de Educação, responsável pelo curso, há 55 professores mestres e doutores, em sua maioria com dedicação exclusiva. Os princípios norteadores do curso Pedagogia são os seguintes: a) a docência como eixo da formação do

Pedagogo; b) o atravessamento teoria-prática; c) a formação do professor/pedagogo/gestor/ pesquisador.

Há convênios formais com as Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro e com as prefeituras parceiras, que dependem de uma série de trâmites burocráticos a cada ano, mas que vêm funcionando dentro do possível. Algumas regras como a quantidade de estagiários por escola, a oportunidade que a instituição oferece para o estágio e o número de escola para cada supervisor são rearrumadas a cada semestre, pois se sabe que a vida nas escolas é dinâmica e nem sempre segue o padrão de regularidade desejado.

O Censo da Faculdade de Formação de Professores da UERJ apresenta os seguintes dados em relação aos alunos do Curso de Pedagogia:

- a) No total de 315 alunos, 276 são do gênero feminino e 39 do masculino.
- b) A faixa etária está entre 20 e 29 anos em sua grande maioria.
- c) A maioria dos alunos reside na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, nos municípios de São Gonçalo, Itaboraí, Maricá, Niterói, dentre outros.
- d) Desse total de alunos, 200 declararam professar alguma religião: 103 são evangélicos, 89 são católicos e oito, de religiões afro-brasileiras.
- e) A maioria dos alunos (135), por autodeclaração com relação à etnia, são brancos, 107 pardos, 62 negros, oito amarelos e três indígenas.
- f) A escolaridade dos pais dos alunos, na maioria, é o Ensino Fundamental.
- g) A renda familiar está entre 1.000 e 3.000 reais mensais. E a maior parte dos alunos possui computador em casa, acessando em média 10 horas semanais.

COMUNIDADE DE PRÁTICA

O conceito comunidade de prática (LAVE & WENGER, 1991) surgiu dos estudos realizados por Jean Lave junto com Etienne Wenger sobre a aprendizagem na dimensão social, baseando-se na Teoria Social e na Antropologia. Na teoria social de aprendizagem, as comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação² é reconhecida como competência. Estas se caracterizam por atividades e práticas específicas que definem os limites de pertencimento e identidades das comunidades.

² A participação envolve vários níveis: participantes ativos, ocasionais, periféricos ou transacionais. Esse envolvimento pode produzir aprendizagens de formas diferentes para os membros da comunidade.

Para Wenger (1998), prática, não é usada como dicotômica entre ação e conhecimento, saber e fazer, manual e mental, concreto e abstrato, teórico e prático. A dimensão da prática, na perspectiva da teoria social, enfatiza o engajamento e a experiência da participação direta na aprendizagem.

A comunidade de prática (CoP), nas palavras de Wenger, é formada por “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazê-lo melhor quando eles interagem regularmente” (WENGER, 2007, p1). Isso significa que são pessoas que possuem os mesmos interesses, compartilham competências em determinado assunto e estabelecem uma prática. Além do empreendimento coletivo, as pessoas estão juntas, dando significado à vida e às ações de cada membro, desenvolvendo identidades (WENGER, 1998).

De acordo com esse teórico (1998), a prática inclui o repertório compartilhado de recursos de uma comunidade, isto é, a linguagem, as ferramentas, os contratos, as regras, os símbolos, as formas de resolver problemas. Compreende também as relações implícitas, as convenções tácitas, as regras não especificadas de um grupo. Por isso, o autor considera que a aprendizagem ocorre através da participação ativa em práticas de comunidades sociais. Isso significa afiliar-se a um grupo de trabalho independente, se esse grupo for ou não organizado com o propósito de ensinar algo.

Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem ocorre pelo engajamento de todos nas atividades desenvolvidas em uma comunidade pelo fato de as relações sociais entre os indivíduos constituirão fontes geradoras de aprendizagem. Assim, a noção de conhecimento socialmente construído irá nortear os estudos de Wenger em relação ao aprendizado.

Para se formar uma CoP, é necessário que todos compartilhem interesses comuns, estando ou não no mesmo espaço físico. Partindo dessa característica, pode-se dizer que uma tribo de índios, um coral, membros de uma igreja ou seita religiosa e uma sala de aula podem se constituir em comunidades de prática, desde que articulem as três dimensões apontadas por Wenger (1998):

1. Engajamento mútuo dos participantes – é necessário que os participantes interajam enquanto realizam uma tarefa em conjunto; essa interação pode ocorrer mesmo que eles não estejam no mesmo espaço físico, como, por exemplo, trocando *e-mails*, falando no telefone ou via rádio. Ao trabalharem juntos, os membros criam especificidades diferentes, ganham reputação, resolvem problemas e distinguem-se uns dos outros, desenvolvendo meios compartilhados de realizar tarefas. O que torna o engajamento possível é a diversidade das competências de cada

membro, o que cada um sabe, o que faz, bem como a habilidade que possui para conectar-se ao que não sabe e não faz, complementado os conhecimentos e ações dos demais membros. Em uma CoP formada por professores, eles aprendem muito mais do que é dito e pode ser explicado sobre sua prática docente quando realizam atividades em conjunto (ERAUT, 2008).

2. Empreendimento conjunto – definido pelos participantes no processo de constituição de uma CoP, é (re)negociado constantemente pelos membros; não é um acordo estático. Isso leva compromissos mútuos, definindo o que fazer ou não, em que prestar atenção ou ignorar, o que dizer ou não, quando uma ação ou artefato é bom o suficiente e quando deve ser aprimorado. A confiança e o respeito estabelecidos entre os membros da CoP são fundamentais para a realização do trabalho conjunto e para as trocas de informações, assim como para o desenvolvimento e manutenção de tal confiança. “A conscientização e o respeito por outras perspectivas de pessoas e conhecimentos são facilitados pelo contato informal” (ERAUT, 2002, p. 6) entre elas. É na comunidade que se negociam as condições, os recursos e as demandas que dão forma à prática. A CoP está inserida em um contexto histórico, social, cultural e institucional. Isso pode acarretar, às vezes, influência, manipulação, intimidação, exploração em determinados momentos de instituições ou outros órgãos sobre a sua própria produção ou em relação à sua prática. No entanto, vale ressaltar que a CoP está sempre negociando seu empreendimento, e tais influências externas não teriam poder direto sobre a comunidade. Para que o empreendimento seja coletivo, é necessário que as pessoas compreendam que fazem parte do todo e sintam-se responsáveis em relação às suas tarefas. Isso não significa que todos concordam sobre algo o tempo todo.
3. Repertório compartilhado de discurso e ação – o empreendimento conjunto cria, com o passar do tempo, um repertório que inclui as palavras, as ferramentas, as formas de realizar tarefas, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade criou ou adotou durante a sua existência. Os elementos do repertório podem ser heterogêneos e combinam elementos de reificação³ e participação. Ganham coerência não em si mesmos como atividades, símbolos ou artefatos, mas como parte de uma comunidade que realiza um empreendimento. Numa comunidade, o mais importante é saber pedir e dar apoio e colaboração, e não fazer tudo sozinho (WENGER, 1998).

As CoPs diferem de entidades institucionais, de acordo com Wenger (1998), porque: 1) negociam seu

³ Reificação – significa dar forma e sentido às experiências humanas, tais como desenhar, descrever, interpretar, perceber, formular conceitos, ideias, conhecimentos, etc. (WENGER, 1998, p. 59).

próprio empreendimento, embora, algumas vezes, possam acatar algumas prescrições institucionais; 2) surgem, evoluem e dissolvem-se de acordo com sua própria aprendizagem, embora possam fazê-lo como resposta a eventos institucionais; 3) moldam suas próprias fronteiras, que podem ou não coincidir com fronteiras organizacionais.

Em relação ao processo de aprender e conhecer, Wenger (1998) aponta quatro componentes interligados:

- A) Significado – referente à capacidade de aprender acerca do mundo em que se vive e experienciar. É um processo dinâmico e ativo que envolve as experiências no mundo e o compromisso com ele como algo significativo (aprendizagem como experiência).
- B) Prática – referente às aprendizagens compartilhadas no processo da ação. É o conhecimento específico desenvolvido, compartilhado e mantido pela comunidade através dos empreendimentos articulados pelos participantes. (aprendizagem sobre como fazer).
- C) Comunidade – referente à afiliação a uma configuração social em que os empreendimentos se definem como valiosos, e a participação é reconhecida como competência. Pode ser caracterizada por um grupo de pessoas que interagem, aprendem e constroem relações entre si (aprendizagem como pertença).
- D) Identidade – referente ao modo como são constituídas as histórias e aprendizagens que mudam quem se é no contexto das comunidades. (aprendizagem como transformação).

Portanto, a CoP não se resume a uma reunião de pessoas ou grupo, é necessário que os objetivos e tarefas sejam negociados⁴ pelos seus membros que se engajam para lidarem com as dificuldades e inquietações decorrentes da prática. Isso significa que pode haver conflitos e/ou consenso entre os membros, porque as relações entre eles é uma mistura de poder, dependência, competência, incompetência, sucesso, fracasso, competição, aliança, dentre outras.

DOS RELATÓRIOS DE ESTAGIÁRIOS: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E COLETIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Através de duas situações recolhidas de relatórios de Estágio II, durante o ano de 2015, reflete-se sobre as articulações de conhecimentos que os/as futuros/

as professores/as, do Estágio e docentes de educação básica fazem ao inserir-se nas demandas da sala de aula e na ação de ensinar, tendo como referência as seguintes 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 da ação de ensinar.

UMA EXPERIÊNCIA NA CLASSE DE ACELERAÇÃO

Situação vivida por duas estagiárias em uma classe de alunos e alunas com defasagem série-idade, na qual a professora da turma buscava fazer um trabalho diferenciado, mas estava sobrecarregada com 26 alunos sob sua responsabilidade, acolhendo as estagiárias de braços abertos.

“Eramos vistas como uma tábua de salvação, mas a sensação que tínhamos era de total impossibilidade de resolver os problemas que eram muitos...” (Relatório de Estagiárias, 2015).

Acompanhando diariamente os esforços de professoras da escola e das estagiárias, foi-se percebendo que havia alguma confusão entre conceitos de ‘prontidão’ para leitura e escrita, etapas de Emília Ferreiro, testes de Piaget. Enfim, ecos de vozes de conteúdos aprendidos na universidade, tanto pelas docentes como pelas estagiárias, que ficaram soltos enquanto “teorias que não servem pra nada” (fala de estagiária, em reunião de avaliação).

Para as professoras, em abril já havia um grupo que não ia conseguir se alfabetizar, o que foi contestado por uma das estagiárias: “Ainda estamos em abril... temos muito tempo...ou não?” (fala de estagiária, em reunião de avaliação).

Ao se identificar a confusão entre conceitos de “prontidão para leitura” e as etapas descritas por Emilia Ferreiro, propôs-se um curso de extensão certificado pela universidade, com carga horária compatível com o plano de carreira do município, além de um estudo que envolvesse questões relacionadas ao tema alfabetização. O que foi feito em dois encontros de quatro horas cada um, com as professoras da escola que participavam do curso. Nesse caso específico, nove compareceram aos dois encontros. Havia um interesse comum entre os participantes do encontro em torno da questão da alfabetização.

Houve trocas de histórias de sucesso e insucesso das práticas alfabetizadoras; leu-se Emilia Ferreiro e discutiram-se as etapas, compreendendo que não engessavam o processo; falou-se de Piaget e das possibilidades de diferentes formas de aprender; registrou-se no caderno de campo; escreveu-se para

⁴ Negociação não se restringe ao significado de acordo com os membros da comunidade, vai além disso, “denota a conquista de algo que requer atenção e reajuste constante” (CYRINO; CALDEIRA, 2011, p. 378).

os alunos em processo de alfabetização cartas sobre o que se desejava que acontecesse. Enfim, encontros potencializadores de reflexões sobre o tema, que oportunizaram que todos pudessem compartilhar seus repertórios e estudos sobre a ação de alfabetizar. Isso proporcionou um empreendimento conjunto em busca de encaminhamentos, intervenções que pudessem favorecer o processo de alfabetização, e cada membro colaborava com seus saberes e conhecimentos. Isso não significa que todos acreditavam e/ou concordavam com as propostas e encaminhamentos discutidos.

As estagiárias engajaram-se nas atividades docentes quando se propuseram a fazer um trabalho com as professoras, tentando identificar as fases de cada aluno de modo a traçar estratégias de como lidar com as diferenças. Surpresas, muitas! Alunos que estavam destinados ao fracasso se surpreenderam quando foi constatado que estavam em processo de aquisição de lectoescritura, embora não identificados assim. Um deles sabia ler e escrever em letra bastão, mas não na cursiva, por exemplo. Uma questão de ajuste de planejamento deu conta dessa e de outras situações.

As intervenções das estagiárias junto com a professora possibilitaram que elas compartilhassem um repertório da ação de alfabetizar, porque puderam vivenciar as rotinas, planejar e aplicar atividades, utilizar recursos e materiais na sala de aula.

O Estágio acabava em julho, mas duas estagiárias seguiram com a turma após as férias, mais um mês, e assinalaram os progressos de algumas das crianças dadas como incapazes de aprender. Os relatórios registraram alegrias, desafios, superações e desânimos, representando os sentimentos vivenciados pelos educadores.

UMA SITUAÇÃO DE INDISCIPLINA

Uma turma de 3º ano, um aluno-problema identificado, várias queixas de todos os lados, ninguém aguentava o aluno X. Houve algumas conversas no grupo de estagiárias sobre como lidar com casos assim, mas X era o desafio maior da dupla que estava na sala. “A professora até foi fazer aula de muay thai para se defender de X...”, constava do relatório de uma das alunas, abismada com esse fato, mas em parte quase concordando com a professora da turma.

A direção chamou a mãe que não veio e descobriu que ela estava presa. O aluno X morava com a avó, namorada de um membro de uma facção local, que não queria que X morasse com ela porque ele atrapalhava sua vida. Segundo a avó, ele é igual à mãe, não presta.

Tomar contato com as impossibilidades da escola em dar conta de casos que transcendem sua competência foi mais do que impactante para as estagiárias. Essa é uma

das situações que mostram aos professores e estagiários que eles não detêm todos os conhecimentos, que precisam aprender a lidar com o não saber, com outras formas de ensinar e trabalhar com as diferenças e com a diversidade cultural, social e econômica. Foi através dessa vivência que os estagiários puderam de fato engajar-se nas atividades docentes. A questão de não saberem lidar com certas incertezas não é falada e nem socializada pelos professores, porque põe em risco sua função (ERAUT, 2008). Por isso, a importância de participar da CoP, porque o fato de estarem junto com os professores, vivenciando sua prática, proporcionou aprendizagens aos estagiários.

Foi realizado um encontro de reflexão conjunto, com as professoras e estagiárias, utilizando um texto sobre como lidar com alunos que apresentam comportamento considerado inaceitável na escola. Levantaram-se possibilidades de lidar com esse e com outros casos semelhantes, e a direção da escola deu depoimento sobre o fato de a avó querer levar X para o Conselho Tutelar, já que ele era considerado irrecuperável. O interesse comum e o empreendimento conjunto dos educadores que lidavam com o aluno X, em torno da questão da indisciplina, foi crucial para o desenvolvimento do grupo de reflexão, já que essa questão é uma inquietação comum a todos os docentes.

Na aula de Educação Física, veio um alento para essa criança de 9 anos, quase 10. A professora elogiou sua forma de jogar futebol, as estagiárias estando presentes registraram o fato e passaram a falar com o aluno X sobre isso, além de levarem a situação à professora da turma, que se espantou, mas acolheu e conseguiu ver algo positivo onde antes só havia negatividade. Essa interação das estagiárias com os professores de outras áreas possibilitou que houvesse um compartilhamento das potencialidades do aluno X que não era visto pela professora regente. Se o professor não consegue ver essas potencialidades, não pode fazer intervenções com o aluno.

O aluno X não foi promovido, pois não alcançou as notas necessárias, saiu da escola e não se sabe dele, mas pelos relatórios há registros de situações em que X “conseguiu terminar a prova de Matemática”, ou ainda “fez um desenho para a professora”, ou também “conseguiu conversar com a estagiária sem agredir, apenas conversar”, como disse a professora: “Nada que faça o mundo parar de girar”, mas conquistas talvez importantes para sua vida futura, da qual não se sabe”.

Uma das reflexões do caderno de campo da estagiária: “Aprendi que investimos nos alunos sem saber o que vai dar; isso serve para todos, sejam eles disciplinados ou indisciplinados, tenham famílias presentes ou não, sejamos nós professoras comprometidas ou enfadadas (variamos conforme o dia). Enfim, o trabalho docente é isso, acreditar no que fazemos e que algum desdobramento

isso vai ter. Tiramos força não sabemos de onde...”. Essa reflexão aborda a incerteza sobre o que os atos de ensino irão provocar no outro, quando a aluna diz: “Investimos nos alunos sem saber o que vai dar”.

Do caderno de campo da outra estagiária: “Foi importante termos tido conversas com a direção, apoio da professora de Estágio e diálogos constantes com a professora da turma – aprendemos muito...”. Isso demonstra que a ação de ensinar não se constitui isoladamente, que foi necessário partilhar conhecimentos com a direção, com a professora de Estágio e com a professora de turma para que se buscasse compreender uma forma de lidar com o aluno X.

Portanto, agindo, debatendo, refletindo, supervisionando, apostando em um estágio de imersão, no qual o futuro professor tem a oportunidade de perceber os fatos em suas nuances reais de tempo e de espaço em que ocorrem as demandas aos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais, se o estágio Supervisionado II (Séries Iniciais) é o eixo de articulação dos conhecimentos para ação de ensinar, como isso ocorre na parceria escola e universidade, tendo como referência para a análise o conceito de CoP?

Embora não fosse o objetivo a construção de uma CoP, nos dois exemplos apresentados, percebeu-se que houve a formação de uma, porque membros da comunidade se engajaram em torno das questões da alfabetização e da indisciplina. Isso proporcionou que os estagiários e professores se sentissem mais apoiados para tomar certas decisões pelo fato de pertencerem a uma comunidade. No caso dos estagiários, envolveram-se com o planejamento de atividades para alfabetização e puderam falar/opinar com o professor de sala sobre as potencialidades do aluno X. Já no caso dos professores, houve um apoio de todos para refletir e buscar intervenções para serem realizadas com o aluno X, assim ele não ficou com toda a responsabilidade para si.

Em relação ao empreendimento comum, todos se envolveram na realização dos planejamentos e atividades de leitura e escrita para os alunos da classe de aceleração e nas intervenções para ressaltar as potencialidades do aluno X. Para isso, eles tiveram de mobilizar e integrar os saberes (TARDIF, 2002) oriundos de diferentes fontes: formação profissional ou acadêmica nas diversas áreas (didática, conteúdo de língua portuguesa, psicologia, currículo etc), experiências pessoais e profissionais, dentre outras.

Desses empreendimentos comuns, adquiriram um repertório compartilhado de rotinas e atividades para alfabetização, partilharam responsabilidades pelo

processo de ensino e aprendizagem das crianças e formas de resolver os problemas da sala de aula.

A participação na CoP favoreceu a construção de saberes entre pares, conforme as palavras de Roldão (2007, p. 102): “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva [...]”.

As CoPs não estão isoladas, mas fazem parte de sistemas sociais mais amplos. As escolas sofrem interferência das políticas educativas que têm limitado o trabalho coletivo nas unidades, incentivando a competição entre estas pelas notas nas avaliações padronizadas em grandes escalas e buscando padronizar o mesmo tipo de atividades para todas as escolas, dentre outras ações. Cabe a cada escola fazer os ajustes necessários para manter o seu projeto e as atividades que considera fundamentais para os seus alunos, como, por exemplo, a parceria com a universidade, buscando manter um espaço para reflexão e tomada de decisões coletivas.

Portanto, no caso das duas experiências relatadas, percebe-se que a constituição inicial da CoP pode proporcionar aos educadores envolvidos as seguintes aprendizagens:

- Aprender a diagnosticar o que os alunos sabem ou não em relação ao processo de leitura e escrita.
- Planejar atividades desafiadoras para que o processo de aprendizagem dos alunos possa avançar.
- Refletir sobre os “rótulos de incapazes e irrecuperáveis”, que levam a baixas expectativas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, e perceber as potencialidades de cada aluno.
- Aprender sobre questões de disciplina e incertezas presentes na ação de ensinar.
- Construir a identidade profissional.

Enfim, buscou-se estabelecer uma parceria, assumindo com professores e licenciandos uma nova perspectiva em relação à produção de conhecimento. Isso significa assumir “o pressuposto que os professores da escola básica são capazes de se desenvolverem profissionalmente, mobilizando e produzindo saberes caracterizados como complexos, plurais, reflexivos, contextuais e que resultam de aprendizagens situadas nas práticas de ensinar e aprender” (FIORENTINI, 2012, p. 247).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 julho de 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. 191 p.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; CALDEIRA, Janaina Soler. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de matemática. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 373-401, 2011.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ERAUT, Michael. Factors affecting the transfer of sharing of good practice in schools. In: NIJHOF, Win J.; NIEUWENHUIS, Loek F. M. (Eds.). **The learning potential of the workplace**. Sense Publishers, Rotterdam, p. 113-128, 2008.

ERAUT, Michael. Conceptual analysis and research questions: do the concepts of learning community and community of practice provide added value? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2002, p.1-12.

FIORENTINI, Dario. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. **Anais do...** Campinas, 2012. Livro 3, p. 219-252.

FIORENTINI, Dario. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. XI Encontro Nacional de Educação Matemática (Enem). Educação Matemática: Retrospectiva e Perspectivas, Curitiba, PR, 18 a 21 julho, 2013, p. 1-15.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 165-173.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade de. Estágio supervisionado e prática docente: sentidos das produções discursivas da Amped, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Desenvolvimento profissional da docência centrado na escola: pesquisa e prática envolvendo universidade pública. XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. **Anais do...** Campinas, 2012. Livro 3, p. 253-267.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de Endipe. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 161-186.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de; SANTOS, Vinícius de Macedo. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-49, 2011.

PANIZZOLO, Claudia; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; JARDIM, Vera Lucia Gomes. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para implantação de propostas inovadoras de estágio. XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. **Anais do...** Campinas, 2012. p. 1-13.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GOMEZ, Alberto (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 78-99.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-181.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

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

WENGER, Etienne. **Communities of practice. Learning as a social system, Systems Thinker**. 1998. Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2002.

WENGER, Etienne. Communities of practice. A brief introduction. **Communities of practice**. 2007. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 20-02-2016

Aprovado em 05-03-2018