

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PROJETOS MULTIDISCIPLINARES E AMBIENTES DE REDE**

SOARES, Ademilson de Sousa<sup>1</sup> – UNI-BH – professorpaco@hotmail.com

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Apresentamos, em forma de pôster, o projeto que busca identificar, analisar e discutir experiências alternativas de formação inicial de professores nas diferentes regiões do Estado de Minas Gerais. Em função da reiterada afirmação de que falta de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica está associada à pouca qualidade dos processos de formação inicial e continuada de professores, pretende-se avaliar a articulação entre projetos multidisciplinares e usos regulares de ambientes de rede. Diferentes pesquisadores da temática, tais como André (2004 e 2005), Gatti (2002 e 2005), Imbernon (2002), Kuenzer (1999), Medeiros (2005), Pereira e Zeichner (2002), Zeichner (2003), Veiga e Amaral (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Freitas (1999 e 2003), apontam nesse sentido.

Cury(2001) ressalta a importância do estabelecimento de definições gerais mínimas que assegurem a formação qualificada dos professores. Para alcançar esse objetivo, o autor destaca como estratégia fundamental o fortalecimento dos cursos de Licenciatura, tanto no que diz respeito ao arcabouço legal quanto no que se refere à autonomia de Faculdades, Centros Universitários e Universidades na elaboração de projetos pedagógicos ao mesmo tempo arrojados, consistentes e flexíveis. Segundo Cury (2001), a formação para o exercício do magistério requer a conjugação de múltiplos aspectos em um todo unitário e articulado: tempo, espaço, carga horária, currículo, projetos, teoria, prática e avaliação. O padrão de qualidade, indicado na LDB de 1996, supõe formação holística obtida por meio da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do fazer docente consolidada em parâmetros que, sendo reguladores não deixam de ser flexíveis; e sendo flexíveis não deixem de regular o processo ensino, aprendizagem e avaliação.

Cury (2001) anuncia, ainda, o novo paradigma presente na LDB/96 pressupõe a idéia de que o mundo é uma sala de aula, ou seja, parte da idéia de que a educação extrapola os

---

<sup>1</sup> O autor do pôster é Professor de disciplinas pedagógicas em cursos de Licenciatura e Coordenador do Núcleo de Práticas Educativas: Estágio Supervisionado do Curso de Geografia e Análise Ambiental do Centro Universitário de Belo Horizonte, UNI-BH

muros escolares. Assim, o estágio supervisionado, por exemplo, como momento prático fundante da formação do professor, deve ser visto dentro da perspectiva de síntese dialética entre prática e teoria, pois a identidade mesma do professor depende da habilidade em manter-se equilibrado e em operar a síntese entre o pensar e o fazer, conforme afirma Cury.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado pela teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente” (Cury, 2001, p.7).

O projeto parte da problematização da realidade atual do Estágio Supervisionado: Licenciatura como momento de expressão teórica e prática da formação do futuro professor e busca enfatizar a importância da utilização de ambientes de rede (Internet e outros) como espaço de troca de experiências e socialização de relatórios e de estudos voltados para a formação do professor. A problematização do isolamento dos estagiários e do professor formador provoca a proposição de intercâmbios e encontros mediados e preparados pela utilização de ambientes de rede (Internet e outros).

A questão da importância do intercâmbio nas pesquisas educacionais e na formação de professores é largamente discutida na literatura. Gatti (2005) enfatiza que nem o professor nem o pesquisador se formam sozinhos. A boa formação se dá por meio de intercâmbios, de redes de trocas de idéias, da disseminação de propostas e achados de investigação. Por meio de diálogos, interlocuções, interfaces e participações fecundas o professor-pesquisador vai se constituindo na prática e na teoria. O intercâmbio, garante, segundo Gatti, que os mais novos possam aprender com os mais maduros e experimentados. O incentivo à comunicação e à cooperação contribui para que as instituições educacionais, seus pesquisadores e seus professores saiam do relativo isolamento em que se encontram. Isso permite que a elaboração teórica do ensino, da pesquisa e da extensão possa ser aprimorada e que as abordagens metodológicas possam ser diversificadas e enriquecidas.

De acordo com Gatti (2005), a superação da endogenia, do fechamento em si mesmo, permite o aprofundamento da reflexão sobre a prática, da revisão da direção tomada por

projetos de ensino e de pesquisa e o amadurecimento de questões teórico-metodológicas. O enfrentamento face a face, a discussão por meio de análises críticas, o acesso a bibliografias específicas, a descoberta de fontes alternativas, o estabelecimento do fluxo de trocas, o fortalecimento de contatos pessoais e em redes faz avançar a pesquisa educacional e o processo de formação de professores. A simples troca de idéias e experiências, lições mútuas, resoluções de dúvidas, o simples estímulo recíproco diante de alegrias e vacilações, obstáculos e compensações, nutrem e fortalecem o sentido da formação e da pesquisa educacional (Gatti, 2005, p. 131).

No entanto, o que pode ser observado é que a formação inicial dos professores ocorre, muitas vezes, de forma atomizada e descontextualizada. Cada Faculdade, Universidade ou Centro Universitário desenvolve seus projetos de formação sem interação e discussão com as propostas e realizações de outros profissionais de outras instituições. Esse projeto justifica-se no sentido de superar esse isolamento.

Siluk e Behar (2005) estudam o valor das redes acadêmicas virtuais para o fortalecimento da formação de professores. O estudo das autoras faz pensar sobre a possibilidade de conjugação das dimensões presencial e virtual na formação dos professores. A revalorização do estágio supervisionado, assim, pode ser pensada por meio da criação de uma rede virtual de trocas de experiências em todo território nacional no sentido de estimular a pesquisa em torno da problemática. Para as autoras, no momento histórico em que vivemos “as universidades precisarão pesquisar e utilizar novos instrumentos pedagógicos e desenvolver formas de ensino não-convencionais” (Siluk e Behar, 2005, p.1).

Como parte desses instrumentos não-convencionais, Siluk e Behar apontam a criação de comunidades virtuais para a realização de fóruns interdisciplinares que contribuam para imbuir a formação de professores de uma postura diferenciada. Com este objetivo, as instituições que mantêm cursos de licenciatura deveriam investir no fortalecimento de Redes Acadêmicas Virtuais que ampliem as possibilidades de conexões entre pessoas com suas culturas, emoções, frustrações e necessidades. Não é preciso abandonar o ensino presencial para desenvolver Redes Acadêmicas Virtuais. As duas estratégias se fortalecem reciprocamente em prol da qualidade da educação em nível superior. Processos associativos diversos permitem que grupos de pesquisa atinjam seus

objetivos, troquem informações, produzam e socializem conhecimentos. No entanto, para que haja, manejo e apropriação de diferentes fontes de referência é necessário que os pesquisadores planejem, desenvolvam, acompanhem e avaliem a sua participação nas Redes Virtuais, pois a formação de um professor reflexivo depende, conforme afirmamos, de uma prática docente reflexiva.

Segundo Siluk e Behar (2005), a Rede Iberoamericana de Formação e Atualização Docente (RIFAD), por exemplo, congrega diferentes pesquisadores da América Latina em prol do esforço comum de qualificar a formação do professor.

A RIFAD difunde experiências inovadoras na formação docente; atua na busca, localização e difusão de bibliografia especializada e de instrumentos de investigação e técnicas; provoca o debate de temas propostos pelos membros da Rede; incentiva o planejamento e desenvolvimento de projetos comuns de investigação sobre a formação do professor, além de potencializar o uso das tecnologias como suporte à formação profissional (Siluk e Behar, 2005, p.7).

O objetivo do projeto, portanto, é identificar e fortalecer experiências inovadoras na formação docente. Para isso, focaliza-se a socialização de projetos multidisciplinares voltados para o estágio supervisionado através do uso sistemático de ambientes de rede (internet e outros). Não se trata de abandonar a educação presencial. Trata-se, isto sim, de otimizar o uso das novas tecnologias, já apropriadas pelas futuras gerações de professores, para revigorar o estágio supervisionado como momento de síntese entre aquilo que se aprende na formação inicial e aquilo que já pode ser “ensaiado” pelo candidato a professor. Nesse sentido, a experiência estudada por Siluk e Behar (2005) torna-se fundamental, pois os ambientes de rede permitem agilizar a localização e a difusão de bibliografia, provocar debates, incentivar planejamentos comuns e evitar dispersão de energias.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. (2005). *Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.

- CURY, C.R.J. (2001). *Parecer CNE/CP 21: A carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica*. Brasília: MEC/CNE.
- GATTI, B.A. (2005). Formação de grupos de redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.30, pp. 124-132, Set./Out./Nov./Dez.
- HOFFMAN, Jussara (2002). *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação.
- IMBERNÓN, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. (1999). As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XX, n.68/Especial, pp. 163-183, Dez.
- LEITE, I. (2002). *Novas tecnologias, trabalho e educação: desorganizando o consenso*. Lisboa: Dinossauro.
- MEDEIROS, A. M. S. de. (2005). Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. In: *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 8, nº 11, jan.-jun, pp.195-210.
- MIRANDA, M.G. e RESENDE, ACA (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, pp. 511-518, Set./Dez.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. (2003). *Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- SCHEIBE, L. (2002). Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, p. 47-63.
- SCHNEIDER, Rosa Maria (1999). *Avaliação escolar e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, v.7, n.1, pp.107-111.
- SILUK, .A.C.P. e BEHAR, P.A. (2005). Redes acadêmicas virtuais para a formação de professores. In: *Novas Tecnologias na Educação: CINTED-UFRGS*, v.3, n.1, Mai.

- VEIGA-NETO, Alfredo (2003). Cultura, culturas e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, pp. 5-15, Mai./Ago.
- VIEIRA, S. L. (2002). Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, p. 13-46.
- ZEICHNER, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.