

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: INVESTIGANDO PERSPECTIVAS DE ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Renato Eugênio da Silva Diniz (Instituto de Biociências de Botucatu/Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP)

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar concepções sobre o papel do estágio supervisionado de um grupo de alunos de um curso de Ciências Biológicas. Participaram 48 alunos de um curso de licenciatura que responderam a um questionário com questões abertas. Foram identificados 4 agrupamentos das ideias dos alunos sobre o papel do estágio supervisionado: “Treinamento profissional” que reuniu 15 alunos participantes, “Aprendizado com a prática” e “Interação com a realidade escolar”, que reuniram, cada um, 12 alunos participantes e “Desenvolvimento de habilidades pessoais”, que reuniu 6 alunos. Observamos que houve um predomínio de uma concepção técnico-instrumental do estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Licenciatura em Ciências Biológicas, Formação Inicial

Introdução:

A formação inicial de professores de Ciências e Biologia, assim como das demais licenciaturas, enfrenta dilemas históricos que interferem de modo concreto tanto nas configurações curriculares quanto nas práticas pedagógicas dos cursos de graduação da área.

Dentre os dilemas enfrentados temos a questão do estágio supervisionado e seu papel para o processo de formação dos futuros professores. É neste campo que se insere o presente trabalho, cujo objetivo principal foi identificar e analisar concepções sobre o papel do estágio supervisionado de um grupo de alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Como justificativa para a investigação destacamos a relevância da temática e, conseqüentemente, a necessidade de promovermos análises e discussões sobre o mesmo. Além disso, vale salientar também o enfoque na discussão do tema a partir das ideias (concepções) dos alunos. No caso específico do presente estudo, de concepções de alunos de

graduação que ainda não haviam vivenciado a experiência dos estágios no seu curso. Deste modo, acreditamos que muitas das ideias apresentadas por eles possam refletir o que denominaríamos de “senso comum” das considerações sobre esta temática. Para os professores da área de Prática de Ensino esse é um conhecimento relevante, para se pensar em estratégias e processos de ensino que levem em consideração tais conhecimentos.

Formação inicial: algumas considerações

Ao longo dos últimos anos, particularmente das décadas de 90 e de 2000, vimos surgirem novas proposições legais para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, tanto no âmbito do governo federal quanto do estadual. Particularmente na década de 90 muitos documentos oficiais foram elaborados (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, entre outros), nos quais, novas perspectivas para a formação de professores da Educação Básica foram apresentadas, principalmente no sentido de melhor prepará-los para incorporarem a inovações científicas e tecnológicas e para o redimensionamento sua atuação na atual configuração da nossa sociedade.

Além disso, do ponto de vista da formação de professores como um campo de pesquisa, novos enfoques e temáticas ganharam ênfase neste período como, por exemplo, a prática, a reflexão e os saberes docentes, sustentadas por autores como Schön, Zeichner, Nóvoa, Alarcão, entre outros, pautados, principalmente, na compreensão de que a formação profissional do professor deve se dar como uma ação contínua de reflexão crítico-investigativa sobre a realidade educacional, e não pelo simples acúmulo de informações em cursos preparatórios.

Para Pereira (2000), mesmo que se considere que houve uma intensificação dos debates sobre formação de professores a partir da década de 90, deve-se atentar para alguns aspectos relevantes sobre as principais discussões e temáticas que predominaram nas produções teóricas brasileiras, nessa área, nos últimos 30 anos. Segundo o autor, por exemplo, a década de 70 foi marcada por uma visão técnico-formalista da formação de professores, ou seja, a preocupação básica centrava-se na preparação (treinamento) do professor para melhor executar os procedimentos do processo de ensino-aprendizagem. Destaca porém que, já na segunda metade dessa década, novos estudos filosóficos e sociológicos passam a refletir sobre a questão do papel da escola e a defender a ideia da mesma como uma prática social, inserida no sistema político e econômico mais amplo.

Schnetzler (2000), ao analisar e discutir a formação inicial do professor de Ciências e Biologia destaca que, embora se almeje que os cursos de Licenciatura da área forneçam uma demanda profissional que se enquadre nas perspectivas inovadoras que vem sendo apresentadas, alguns problemas persistem. Dentre outros aspectos possíveis, de modo semelhante às demais licenciaturas, a autora destaca os seguintes problemas básicos: a dicotomia ou distanciamento entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas; a ausência de vínculos efetivos e concretos entre os conteúdos disciplinares da graduação e a realidade escolar (dicotomia entre teoria e prática) e a frequente valorização do Bacharelado, em detrimento da Licenciatura.

A mesma autora, ao abordar o tema das práticas de ensino nas ciências naturais, menciona primeiramente as limitações dessas disciplinas, caso se configurem unicamente como treino e aplicação de teorias vistas anteriormente, dentro de uma concepção técnica e instrumental. Critica não só as disciplinas de conteúdos específicos, mas também as de conteúdos pedagógicos que, muitas vezes, se reduzem a transmitir as teorias e prescrever métodos genericamente (SCHNETZLER, 2002).

Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

Abib (2002), ao discutir a contribuição da disciplina Prática de Ensino para a formação inicial de professores de Física, também reforça a crítica em relação à organização curricular ainda preponderante nas licenciaturas, ou seja, de apresentação inicial dos conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento, para depois apresentar os conteúdos pedagógicos. Segundo a autora, isso gera, nos alunos, a expectativa de que, somente ao cursar as disciplinas pedagógicas, vão, de fato, aprender a ensinar, reforçando o modelo baseado na racionalidade técnica. Para a autora, soma-se, a isso, o agravante de que as propostas de formação da área pedagógica acabam privilegiando um aspecto técnico-instrumental, ou seja, um rol de procedimentos e métodos a serem aplicados pelos futuros professores nas escolas.

Ao apresentar sua proposta de configuração da Prática de Ensino, Abib (2002) salienta a relevância de uma postura investigativa do professor (idéia do professor-investigador), no sentido da interação a ser estabelecida por ele com a prática pedagógica que desenvolve.

Em outro estudo, em que aborda expectativas e concepções de professores e futuros professores de Física, Abib e Tedeshi (2004) ressaltam que a formação inicial é um processo complexo, tendo em vista as inúmeras relações entre o pensamento docente, a prática docente e o contexto escolar. Indicam essa fase como aquela em que se deve propiciar ao licenciando

oportunidade de vivenciar e desenvolver conhecimentos, práticas e atitudes que possibilitem uma busca contínua de aprimoramento profissional.

Pimenta e Lima (2004) apontam de forma clara algumas perspectivas de configuração das práticas pedagógicas e como tais perspectivas acabam influenciando no modo como os estágios se constituem.

A primeira perspectiva apontada é a da “prática como imitação de modelos”. Focaliza-se a realidade escolar como sendo fixa (imutável) e a existência de modelos de ensino que sejam eficientes para que o professor realize seu papel. Segundo as autoras: “o estágio, nesta perspectiva, reduz-se a observar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.36).

Já a “prática como instrumentação técnica” valoriza a dimensão instrumental e operacional da profissão. Sendo assim, cabe ao professor desenvolver as habilidades necessárias para operar de modo eficiente as técnicas de ensino. Deste modo: “nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas...” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.37)

Por fim, ao discutirem as possibilidades dos estágios superarem a histórica dicotomia entre a teoria e a prática, as autoras destacam duas dimensões que julgam primordiais:

- a necessária aproximação entre a realidade e a atividade teórica, ou seja, a necessidade de uma aproximação da realidade para analisá-la, questioná-la e agir sobre a mesma;
- a ênfase na dimensão de pesquisa no âmbito dos estágios, visando destacar a importância de se desenvolver a postura investigativa nos alunos e de problematizar a realidade.

Metodologia

A pesquisa realizada situa-se no campo das abordagens qualitativas de pesquisa, tendo em vista tanto a natureza dos dados (concepções de alunos), quanto a natureza da análise (Análise de Conteúdo – tendo como unidade de registro o “tema”). Como destaca Bardin (1988, p.131) “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendência, etc.”

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário para alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo. O instrumento de coleta de dados era composto de 8 questões

abertas sendo que, no presente artigo, serão analisadas as respostas dos alunos para a seguinte pergunta:

“Como o estágio supervisionado nas escolas pode auxiliar o(a) estudante de Biologia a se tornar um bom professor ou uma boa professora de Biologia?”

Tendo em vista que o objetivo foi investigar as concepções expostas pelos alunos sobre o papel do estágio supervisionado em um momento que antecederesse a vivência dos mesmos em seu curso, todos os participantes, no momento de coleta dos dados (segundo semestre de 2012), encontravam-se no segundo ano do curso, ou seja, em período anterior à vivência dos estágios supervisionados.

Conforme mencionado, para fins de análise das respostas dos alunos tomamos como referência a Análise de Conteúdo. Sendo assim, diversas leituras das respostas dadas foram feitas e, com a preocupação de encontrar possíveis ideias (temas), que pudessem originar categorias que reunissem e expressassem diferentes perspectivas das respostas dos participantes, chegamos a quatro agrupamentos que destacaremos a seguir:

- **“Aprendizado com a prática”**: neste agrupamento foram reunidas as respostas dos alunos cujas respostas, a nosso ver, indicavam de forma preponderante duas ideias interligadas. A primeira é a de que o estágio poderia ajudar porque tal aprendizagem (ser professor) de fato só se dá no momento da prática, e a segunda ideia é a de que o estágio é importante nesse processo porque é o momento de colocar em prático tudo aquilo que foi visto na universidade.

- **“Treinamento profissional”**: neste caso, embora a ênfase na ideia da prática também esteja evidenciada, consideramos que, no caso das respostas aqui reunidas, havia outra perspectiva preponderante. Trata-se da ideia de que o estágio se configura como um período de treinamento, de preparação prévia, de testar possibilidades e acertos.

- **“Interação com a realidade escolar”**: aqui foram agrupadas as respostas que, a nosso ver, remetiam à perspectiva de que o estágio se configure como uma oportunidade de contato, de vivência da realidade escolar, permitindo seu entendimento, sua compreensão e a busca de formas como lidar com ela.

- **“Desenvolvimento de habilidades pessoais”**: por fim, neste agrupamento foram reunidas as respostas dos alunos que tinham como enfoque a ideia de que o estágio se configura como oportunidade para os alunos melhorarem, aperfeiçoarem habilidades pessoais necessárias ao exercício profissional, tais como, saber se expressar, saber lidar com situações difíceis, entre outras.

Resultados e discussão

Conforme já mencionado, o questionário foi aplicado a 48 alunos. Visando garantir o anonimato os alunos serão identificados unicamente a partir da abreviação da palavra sujeito (suj.) seguida da numeração de 1 a 48. Os questionários foram aplicados durante horário de aula dos alunos, com o consentimento prévio dos professores. Só responderam ao questionário os alunos que aceitaram participar e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os sujeitos cursavam o segundo ano letivo do curso sendo que, aqueles relacionados entre o intervalo de 1 a 30 cursavam o período noturno, e os relacionados no intervalo de 31 a 48 o período integral. Embora seja possível desenvolver análises comparativas, salientamos que, no presente trabalho optamos por uma análise do conjunto dos alunos.

Quanto ao gênero, o grupo era composto por 30 mulheres e 18 homens.

Em termos de faixa etária se distribuíam de acordo com a tabela 1 abaixo:

Idade	Número de sujeitos
19	11
20	24
21	7
22 ou mais	6

Tabela1: agrupamento dos alunos participantes na pesquisa por faixa etária

Dos 48 alunos que responderam ao questionário, um (sujeito 4) não respondeu à questão aqui analisada e outros dois sujeitos (23 e 27) disseram que não responder pois não haviam ainda passado pela experiência do estágio no curso. Deste modo, como sujeitos respondentes à questão em análise tivemos 45 participantes. As respostas foram analisadas em seu conjunto, ou seja, não foram desmembradas. Deste modo cada sujeito da pesquisa foi alocado em um único agrupamento, naquele que continha o tema central da resposta apresentada. Conforme já mencionado as respostas foram reunidas em 4 grandes agrupamentos, que serão apresentaremos a seguir de modo decrescente, ou seja, do agrupamento em que foi reunido o maior número de alunos, até o de menor número.

O agrupamento “**Treinamento Pessoal**” foi aquele que reuniu o maior número de alunos, 15 no total, sendo que alguns exemplos das respostas dadas são apresentadas a seguir:

-“Eu acho que você se torna um bom professor com muito treinamento, se durante o estágio você conseguir dar bem aulas acho que pode ajudar, mas se a sala não colabora fica complicado, e acho que só o estágio supervisionado não nos torna aptos para dar aulas.”

(Suj.6)

-“Com os erros que podem surgir, e um bom professor na universidade para me auxiliar, o estágio vai me amadurecer e dar base para ser um bom professor.” (Suj.10)

-“Os estágios vão ser um treinamento, onde vamos poder testar nossas ideias e ver qual funciona melhor tudo isso tendo um professor acompanhado e dando conselhos”. (Suj.21)

-“Acredito que pelo fato da supervisão, assim além da prática, o estudante tem a possibilidade de avaliar, conversar sobre seus erros e dificuldades com o professor e corrigi-los. Isso eu penso, mas sem saber como na realidade funciona tal supervisão, se é apenas uma avaliação ou não”. (Suj.39)

-“Acredito que uma das funções principais do estágio supervisionado em escolas é adquirir experiência em como ministrar uma aula, e como já disse anteriormente, é importante também para “treinar” a didática, saber como passar os conteúdos da maneira mais clara possível”. (Suj.42)

Observamos que a ideia de que o estágio se configura como um período de “treinamento”, de preparo prévio para uma atuação futura é bem acentuada pelos alunos desse agrupamento. Ou seja, as respostas dadas sugerem que o que importa é o dominar as técnicas e fazer um bom “treinamento” ou preparo, inclusive separando simplesmente o que funciona e descartando o que não funciona. A nosso ver, tal ideia se relaciona com a perspectiva da “instrumentação técnica” apontada por Pimenta e Lima (2004). Não importam as particularidades e complexidades de cada contexto escolar, mas sim a necessária aquisição de uma “experiência” genérica que decorre desse “treinamento prévio” no qual o estágio supervisionado se configura.

Tivemos em seguida, dois agrupamentos que reuniram o mesmo número de alunos respondentes, 12 no total. Foram eles os agrupamentos **“Aprendizado com a prática”** e **“Interação com a realidade escolar”**.

No caso do agrupamento **“Aprendizado com a prática”** alguns exemplos de respostas foram:

- “O estágio supervisionado coloca o aluno na prática, assim ele já consegue aprender como se portar e os desafios que vai enfrentar quando estiver trabalhando com alunos.” (Suj. 24)

- *A melhor maneira de se aprender é sempre na prática, com o auxílio de um supervisor essas vivências podem ser a melhor maneira de se tornar um professor.*” (Suj. 30)
- *“O estágio supervisionado tem como objetivo nos preparar de forma prática para o ambiente de sala de aula, sendo também um método de aproximação professor/aluno. Ao termos as aulas teóricas podemos assim colocar em prática tudo o que nos foi passado, podendo assim nos adaptar”.* (Suj.33)
- *“Ao dar uma aula, você sabe precisamente o que disse à seus alunos. Ao questioná-los sobre o assunto, você consegue perceber o que eles aprenderam sobre tudo o que você lhes mostrou. Dessa forma você pode tentar novas metodologias para ver qual é mais adequada para aquele assunto. Ou seja, é dando aula que você aprende a melhor maneira de dar aula”.* (Suj.41)
- *“É uma oportunidade prática para os estudantes, pois eles podem aplicar o que foi aprendido até então durante a faculdade, e vivenciado a realidade dentro de uma sala-de-aula, aprender a lidar com diferentes alunos e diferentes situações.”* (suj. 47)

Para os alunos reunidos aqui, a relevância do estágio parece se configurar a partir do fato de que se trata de uma oportunidade de praticar, de realizar o trabalho de professor. Sendo que, para alguns deles, esta seria a maneira correta, a única maneira de se aprender o ofício de professor. Trata-se também de aplicar, na prática, o que foi visto anteriormente na teoria, ou seja, o campo da prática é visto como um campo de aplicação, de execução do que foi previamente estudado e elaborado teoricamente. Tais considerações se aproximam das ideias apresentadas por Abib (2002).

No caso do agrupamento **“Interação com a realidade escolar”**, alguns exemplos de respostas foram:

- *“Este estágio pode servir para o aluno conhecer o ambiente de uma escola e a responsabilidade de ter que ensinar.”* (Suj. 3)
- *“Pode ajudar porque o estudante pode conhecer os reais problemas da educação pública no Brasil. Além de conhecer outros métodos de ensino com outros professores.”* (Suj. 15)
- *“Como estágio supervisionado o estudante de Biologia passará a ter maior vivência com os diversos desafios que irá enfrentar quando estiver realmente vivendo a carreira de docente. Com isso poderá se preparar melhor e até mesmo ir melhorando o nível de didática de suas aulas, sempre visando o objetivo de passar o que sabe para os alunos.”* (Suj.36)

- *“O estágio deve ser visto como uma oportunidade de vivenciar a realidade para que o futuro professor reflita o seu papel e como transformar a educação que é uma das piores do mundo.”* (Suj.44)

Embora os alunos reunidos nesse agrupamento também evidenciem a dimensão prática do estágio, consideramos que algumas distinções relevantes ocorrem em relação aos dois agrupamentos anteriormente apresentados. A principal delas, a nosso ver, é o posicionamento de que na situação do estágio se estará entrando em contato com uma determinada realidade que precisa ser conhecida e compreendida como tal. Não unicamente uma realidade que seja vista como um campo de treinamento ou aplicação de técnicas de ensino.

Deste modo, mesmo que ainda de forma não muito elaborada esses alunos dão indicativos de que consideram a complexidade da situação real das escolas, bem como indicam a necessidade de conhecê-la, ou seja, produzir conhecimentos a partir dessa interação com a realidade, de modo semelhante ao que destacam Pimenta e Lima (2004) ao mencionarem a postura investigativa e a necessidade de aproximação entre a realidade e a atividade teórica.

Por fim, o último agrupamento foi o de **“Desenvolvimento de habilidades pessoais”**, que reuniu 6 alunos respondentes. Alguns exemplos de respostas desse agrupamento foram:

- *“Uma ótima oportunidade de desenvolver as habilidades de se relacionar com os alunos e ter mais fluência ao falar em sala de aula.”* (Suj. 1)

- *“Além de lidar com situações, as vezes, estressantes, e perder a timidez, ganhar experiência para conseguir passar o conteúdo para os alunos”.* (Suj. 22)

- *“Na experiência de falar em público e de como preparar uma aula.”* (Suj. 26)

No caso desse último agrupamento verifica-se que também prevalece a ideia da “instrumentação técnica”, pois o desenvolvimento das habilidades visa a realização mais eficaz das atividades de ensino.

Considerações finais

Pelos dados apresentados observamos que entre os alunos participantes desta investigação prevaleceu uma visão do estágio supervisionado como um processo prioritariamente técnico-instrumental, onde o contato com a escola tem valor unicamente para servir como “treinamento prévio” para a futura atuação como professores. Visão essa que está presente nos nossos cursos de graduação há muito tempo.

Por outro lado cabe destacar que, mesmo não tendo sido a maioria, pudemos observar alunos que indicam uma compreensão inicial do estágio já como um processo de entrada numa realidade complexa que precisa ser compreendida para que se possa atuar na mesma.

Para os formadores de professores, particularmente da área da Prática de Ensino, permanece o desafio de desenvolver processos formativos que permitam aos alunos da licenciatura questionar e rever concepções de “senso comum” como as que foram apontadas aqui.

Referências Bibliográficas

ABIB, M. L. V. S. A contribuição da prática de ensino na formação de professores de física. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino: interface com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 188-204.

ABIB, M. L. V. S.; TEDESHI, W. Expectativas e concepções de professores e futuros professores de física. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), IX, 2004, Curitiba, PR. **Expectativas e concepções de professores e futuros professores de física**. Curitiba, 2004, p. 3353-3364

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988. 225p.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. 167p

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 296p.

SCHNELZER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNELZER, R.P e ARAGÃO, R. M. R. de A. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/ UNIMEP, 2000.

SCHNELZER, R. P. O. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições da pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino: interface com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 205-222.