



REVISTA INTERDISCIPLINAR ENCONTRO DAS CIÊNCIAS
V.2, N.3, 2019

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ESPAÇOS DE REFLEXÃO E AÇÃO

SUPERVISED INTERNSHIP AND INITIAL TEACHING TRAINING:
SPACES OF REFLECTION AND ACTION

Isiaiany Costa Neri¹ | Vitória Araújo de Cerqueira² | Norma Suely Ramos Freire Bezerra³ |
Cicero Magerbio Gomes Torres⁴

RESUMO

No decorrer dos anos, o ensino de Ciências tem sido trabalhado de forma tradicional, favorecendo a passividade dos alunos e o desinteresse pelas disciplinas científicas. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado assume sua importância no âmbito da formação inicial de professores, haja visto os licenciandos planejarem suas atividades docentes na perspectiva de articular a teoria e a prática, possibilitando assim refletir sobre as dificuldades e perspectivas no contexto da profissão docente. O objetivo do presente trabalho consistiu em analisar o estágio supervisionado enquanto espaço de reflexão no contexto da formação docente, considerando para isso a percepção dos professores de estágio supervisionado, bem como a ótica alunos, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) e suas perspectivas docentes. A pesquisa trata de um estudo exploratório, de cunho qualitativo. Utilizou-se como instrumento para a coleta dos dados a aplicação de doze questionários e sua análise deu-se a partir da transcrição dos dados coletados e apresentados em blocos temáticos. Com base nos resultados percebeu-se que as principais dificuldades dos estagiários consiste na ausência de recursos didáticos, saber relacionar a teoria com a prática, e a dificuldade de conciliar o trabalho com as horas do estágio, em termos de perspectivas os participantes destacam a importância de investimentos para a melhoria da qualidade da educação. Pode-se concluir que o estágio supervisionado contribui para o processo de construção e identidade do professor, além de permitir entender o cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente. Estágio Supervisionado. Professores. Alunos.

ABSTRACT

Over the years, science teaching has been worked in a traditional way, favoring students' passivity and disinterest in scientific disciplines. In this context, the Supervised Internship assumes its importance in the context of initial teacher training, having seen the undergraduates plan their teaching activities in the perspective of articulating theory and practice, thus allowing to reflect on the difficulties and perspectives in the context of the teaching profession. The objective of the present work was to analyze the supervised internship as a space for reflection in the context of teacher education, considering for that the perception of supervised internship teachers, as well as the students perspective, considering the difficulties faced by the students of the Licentiate Course in Biological Sciences at the Regional University of Cariri (URCA) and their teaching perspectives. The research deals with an exploratory study, of qualitative nature. Twelve questionnaires were used as an instrument for data collection and their analysis took place from the transcription of the data collected and presented in thematic blocks. Based on the results, it was noticed that the main difficulties of the interns

consist of the lack of didactic resources, knowing how to relate theory with practice, and the difficulty of reconciling work with the internship hours, in terms of perspectives, participants highlight the importance investment to improve the quality of education. It can be concluded that the supervised internship contributes to the process of construction and identity of the teacher, besides allowing to understand the school's daily life.

KEYWORDS

Teacher training. Supervised internship. Teachers. Students.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, o ensino de Ciências tem sido trabalhado de forma tradicional, baseando-se na transmissão e memorização de conhecimentos já elaborados por teorias definidas, proporcionando assim a passividade dos alunos e o desinteresse pelas disciplinas científicas. Além disso, pode-se observar nesse contexto uma desmotivação dos alunos com relação aos assuntos da disciplina de ciências, pois a forma que comumente os professores tem abordado os referidos conteúdos, vem ocorrendo de forma descontextualizada e distante da realidade social, cultural, política e econômica no qual os alunos estão inseridos.

Nesse sentido, a formação docente para o ensino de Ciências deve buscar proporcionar um ensino significativo ao longo da formação de professores, pois as experiências vivenciadas, as práticas e discussões realizadas ao longo da formação de professores, afetam diretamente a postura e no desenvolvimento do discente em formação quando estão atuando em sala de aula.

De acordo com Torres (2017, p. 107),

A formação docente, ao buscar superar o modelo tradicional de ensino, busca propor um caminho que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes implícitas ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigativos (TORRES, 2017, p. 107).

Nesta perspectiva, a disciplina de Estágio Supervisionado assume uma grande importância no âmbito da formação de professores, visto que os licenciandos poderão planejar práticas e estratégias de ensino para articular a teoria e a prática, possibilitando ao docente em formação refletir acerca da sua própria prática pedagógica. Nessa conjuntura, “a formação do professor através do estágio supervisionado deverá propiciar condições para que o docente em formação possa observar, refletir e criticar a sua própria atuação” (SOUSA; TORRES; CARNEIRO, 2016, p. 123).

Sendo assim questiona-se, como o estágio supervisionado, compreendido como sendo um espaço de reflexão para a formação inicial se apresenta em termos de dificuldades e perspectivas para os alunos e professores?

Na perspectiva de buscar encontrar elementos que possam desvelar as implicações desta problemática, justifica-se, aqui que a referida pesquisa apresenta-se dentro de uma problemática bastante pertinente, tendo em vista que essa discussão poderá contribuir para a melhoria da qualidade

do Ensino de Ciências e Biologia, além de demonstrar a importância do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores para o desenvolvimento do trabalho docente na escola, bem como os desafios enfrentados nesse processo formativo e suas respectivas possibilidades formativas. O objetivo do presente trabalho consistiu em analisar o estágio supervisionado enquanto espaço de reflexão no contexto da formação docente, considerando para isso a percepção dos professores de estágio supervisionado, bem como a ótica alunos, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) e suas perspectivas docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores para atuar no ensino secundário¹ é tão recente quanto a consolidação da universidade brasileira. É nesse contexto que o Estado brasileiro estabelece parâmetros para a existência de um processo de formação de professores para o ensino secundário, uma vez que, até então, os cargos docentes eram ocupados por provisão² (ANDRADE; AYRES; SELLES, 2004).

Dessa forma, a partir da década de 1930, “um novo profissional, vai começar a ser forjado, imbuído do espírito modernizador” para ensinar Ciências e Biologia (AYRES, 2005, p. 185). Tal processo implicava no domínio da alta cultura obtida no mesmo local responsável pela formação dos cientistas e intelectuais responsáveis por desenvolver a também incipiente ciência brasileira.

No modelo então instituído, ser professor significava, antes de tudo, dominar a matéria a ser ensinada. Esse objetivo era alcançado nos três primeiros anos do curso, nos quais se formavam os bacharéis em diferentes carreiras que tinham paralelo com as disciplinas da escola secundária. A esta formação somava-se a formação pedagógico-profissional obtida no curso de Didática, onde se aprendiam os fundamentos de como ensinar (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, “o professor seria o sujeito da aplicação prática, um sujeito desprovido de saber próprio, e sua formação profissional implicaria uma apropriação hábil e sem questionamentos de

¹ O ensino secundário abrangia, no início do século XX, toda a educação pós-primária. Nesta fase da escolarização havia a disciplinarização do currículo, requerendo a atuação de professores específicos para as diferentes disciplinas. Na década de 70, o primeiro ciclo do ensino secundário foi fundido ao ensino primário, constituindo o ensino de 1º grau (hoje denominado de ensino fundamental). O segundo ciclo passou a se chamar 2º grau (hoje denominado de ensino médio) (ROMANELLI, 2010).

² Isso significa que os professores contratados pelo Estado para lecionar as disciplinas do ensino secundário eram submetidos a um exame que os provinha no cargo. Para se submeter a esse exame, não era necessário ter formação específica para a disciplina que estavam lecionando.

prescrições acerca do ‘que’ – a ciência – e do ‘com’ – a técnica – ensinar” (ANDRADE; AYRES; SELLES, 2004, p. 6). Este modelo passou a ser chamado de racionalidade técnica³.

Para suprir essa situação, um novo perfil de professores de Ciências e Biologia emerge no país: o formado nos cursos de licenciatura curta em Ciências. Com a criação desses cursos, foi estabelecido o primeiro modelo de curso de nível superior para a formação de professor direcionado para conduzir a disciplina de Ciências.

No entanto, Krasilchik (1987) relata que as licenciaturas curtas em Ciências não preparavam bons professores devido ao breve tempo de curso, resultando em profissionais com baixo conhecimento de conteúdo, deficiências na formação experimental e dependentes do livro didático. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), extinguiu essa modalidade e passou-se a exigir que a formação de professores fosse realizada em cursos de Licenciatura Plena.

Candau (1999) destaca que, desde a origem dos cursos de licenciatura nas antigas Faculdades de Filosofia até a contemporaneidade, a problemática continua sendo a mesma, ou seja, o currículo e a formação do professor. Para a autora, o ponto crítico desses cursos consiste na inexistência de uma proposta global unitária e integrada e na articulação entre a formação de conteúdo específico e o pedagógico, que ainda continua sem solução.

Assim, a formação de professores de Ciências/Biologia tem se constituído um campo profícuo de investigação na área da didática. Esse campo de investigação tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas da formação inicial, diretamente correlacionadas às questões de ordem didático-pedagógica, que se interligam à ação docente universitária.

Nesse contexto, o estágio supervisionado deverá ser o “[...] *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida, volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica [...]” (BURIOLLA, 2009, p.13), dessa forma, o estágio vai além da visão simplista de cumprimento das horas prescritas nos documentos oficiais e, de aplicação da teoria na prática, devendo se configurar como espaço de formação importante para a reflexão da prática pedagógica do professor em formação.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação – MEC, a Legislação Federal para os estágios, a Lei 11788 de 25 de setembro de 2008, define em seu artigo 1º que:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação

³ Para uma compreensão maior da Racionalidade Técnica sugere-se a leitura de Kant na obra **Crítica da Razão Pura e Crítica da Razão Prática**, articulada com a leitura de Habermas na obra **Teoria e Práxis** e Henry Giroux na obra **Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1).

Percebe-se dessa forma que, a proposta do estágio supervisionado objetiva a preparação para o trabalho produtivo dos futuros docentes, visando o aprendizado de competências para o desenvolvimento das suas atividades profissionais e, uma contextualização do currículo no âmbito das salas de aula, ou seja, o estágio supervisionado deverá configura-se como principal articulador entre teoria e prática na formação dos estudantes/futuros profissionais.

Porém, o que se observa na prática é que somente “[...] por intermédio dos documentos oficiais que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos [...]” (THIESEN, 2012, p. 132) que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas, ou seja, a partir das diretrizes e orientações curriculares, os futuros docentes deverão desenvolver suas ações no âmbito das salas de aula, sendo essas prescrições apresentadas como sugestões de melhorar a prática pedagógica.

Entretanto, é necessário compreender que “[...] as mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou apenas porque se deseja” (SCHNETZLER, 2000, p. 30), ou seja, o que se busca é uma real articulação entre teoria e prática que possa ser capaz de “[...] resolver problemas educacionais e de melhorar a prática da educação e o desenvolvimento profissional docente.” (SCHNETZLER, 2000, p. 30).

Neste sentido, o estágio supervisionado poderá propiciar alternativas que favoreçam a formação dos professores de Biologia para a práxis pedagógica, deste modo este passa a articular teoria e prática sem dicotimizá-las estabelecendo um processo de diálogo com a ação docente, a partir da investigação e reflexão, num contínuo processo capaz de tornar a ação docente mais efetiva.

[...] há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2002, p 133).

É no cotidiano das aulas que ações simples se consolidam e ganham força na prática pedagógica tais como, a interação com os alunos, a construção do conhecimento de forma participativa, os aspectos operacionais de cada ação, o material didático, além da definição dos objetivos e fins, bem como os mecanismos para alcançá-los, podendo a observação da prática, alicerçar mecanismos de crítica e reflexão, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1997, p. 25).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo exploratório, com abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A pesquisa foi realizada com os estudantes que vivenciaram o estágio supervisionado e professores que lecionam a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) no período de 2019. 1.

O instrumento utilizado para coleta dos dados consistiu na aplicação de doze questionários aos participantes da pesquisa, sendo dois aos professores da disciplina de estágio supervisionado e dez aos alunos que vivenciaram o estágio, e sua análise deu-se a partir da transcrição dos dados coletados e apresentados em blocos temáticos.

RESULTADOS

A partir dos dados coletados serão apresentados nesta seção a análise derivada da transcrição dos questionários, uma vez que os dados que foram analisados são considerados essenciais para a compreensão do trabalho.

Participaram da pesquisa, os alunos do VIII semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri, cuja maioria possuem entre 20 a 30 anos, sendo que apenas um apresenta idade entre 30 a 40 anos. Quanto aos professores da disciplina de estágio supervisionado um apresenta entre 30 a 40 anos e outra mais de 40 anos, totalizando com isso doze participantes na pesquisa.

Os participantes da pesquisa ao serem questionados sobre a importância do estágio supervisionado na formação do licenciando, relataram de modo geral que o estágio contribui para o processo de construção, formação e identidade do professor, possibilitando experienciar a docência no cotidiano da escola, compreender os processos pedagógicos, políticos e educacionais que permeiam a vida do professor, permitindo assim conhecer os desafios e dificuldades da escola e da profissão docente.

Diante disso, Pimenta e Lima (2012, p. 67) argumenta que:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 67).

Desta maneira, pôde-se perceber que os participantes entendem que as contribuições do estágio para a formação da identidade docente, vai além dos aspectos teóricos, pois consideram ser este um espaço de reflexão em que se observam os desafios e se estabelecem perspectivas quanto a ação docente.

Quanto a relação entre universidade e escola básica na articulação teoria e prática, um dos professores abordou que ocorre por meio de processos burocráticos, tais como, assinatura de termos, seja por parte da escola ou da universidade assumindo o compromisso com a execução, acompanhamento e realização do estágio, ocorrendo ainda por meio de parceria e realização de projetos nas escolas, e a realização de um evento integrativo. O segundo professor relatou que a relação entre as duas instituições deve ser de grande parceria e que a articulação teoria e prática vem ocorrendo de forma favorável.

Quanto aos alunos que vivenciaram o estágio, pode-se perceber uma várias nas respostas apresentadas nos questionários. Cinco enfatizaram que consideram essa relação ainda muito distante pois deveria ter mais contato com a educação básica ao longo da graduação, quatro salientaram a dificuldade de aplicar a teoria na realidade escolar, e apenas um apontou que ocorre de forma satisfatória.

Em relação as dificuldades enfrentadas durante a realização estágio supervisionado, os alunos relataram em sua maioria a ausência de recursos como principal dificuldade, três destacaram a dificuldade para conciliar o trabalho (emprego) com as horas do estágio. Dois, dos participantes da pesquisa enfatizaram a dificuldade em saber relacionar a teoria com a prática, e um relatou o controle da turma e desinteresse dos alunos, como principal obstáculo enfrentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados colhidos e interpretados e com base na revisão de literatura realizada, pode-se concluir que o estágio supervisionado contribui para o processo de construção e identidade do professor, além de permitir entender o cotidiano da escola. Percebeu-se que os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da URCA tiveram como principais dificuldades no seu estágio a ausência de recursos, saber relacionar a teoria com a prática, e dificuldades em conciliar o trabalho com as horas do estágio, demonstrando que é necessário repensar o estágio de modo a suprir essas necessidades de acordo com as realidades dos alunos da URCA, da própria universidade e da escola.

Nesta perspectiva, acreditamos que a formação inicial do professor nesta perspectiva venha superar aquilo que por vezes é excessivamente teórica ou que outras vezes é excessivamente metodológica. A luz da teoria da reflexividade, pudemos perceber que existe um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer, ou seja, torna-se

necessário que o professor perceba que o essencial é refletir na e sobre a prática e a partir desta reflexão constituir-se um investigador dela. Dessa forma entendemos que não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática.

Nesse aspecto, torna-se essencial uma melhor articulação entre todos os envolvidos, como os professores da instituição, os supervisores do estágio e estagiários, em prol da melhoria do Estágio Supervisionado e da necessidade de ampliação da relação entre universidade e escola básica, através de um contato contínuo com a escola ao longo de toda a graduação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. P. de, AYRES, A. C. M & SELLES, S. E. Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Política, Conhecimento e Cidadania**. Rio de Janeiro: ANPEd/FCPGERS, p. 1 – 11, 2004.

AYRES, A. C. M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da faculdade de Formação de Professores / UERJ**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicado, Faculdade de Educação. Niterói, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Legislação Federal para os estágios. **Lei 11788 de 25 de setembro de 2008**.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. SP: Cortez, 2002.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129 – 149.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: UCA, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 396 p.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2006.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: FEEVALE, 2013. 276p.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P; ARAGÃO, R. M. R. de (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/Unimep, 2000. P. 12 – 41.

SOUSA, R. F; TORRES, C. M. G; CARNEIRO, C. C. B. S. Estágio supervisionado como espaço na formação do professor de Química e Biologia: reflexões e desafios. In: DIAS, A. M. L; MAGALHÃES, E. B; FERREIRA, G. N. L. (Orgs). **A aprendizagem como razão do ensino: por uma diversidade de sentidos**. Fortaleza: Imprece, 2016.

THIESEN, J. S. O que há “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129 – 136, jan./abr. 2012.

TORRES, C. M. G. **O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017)**. 2017. 351 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

Recebido em: 13 de Maio de 2019.

Aceito em: 24 de Agosto de 2019.

¹ Universidade Regional do Cariri – URCA.

² Universidade Regional do Cariri – URCA.

³ Universidade Regional do Cariri – URCA.

⁴ Universidade Regional do Cariri – URCA. Doutor em Educação pela UFC.

E-mail: cicero.torres@urca.br