

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: VIVENCIAR E REFLETIR A PRÁTICA.

Regisnei Aparecido de Oliveira Silva
Universidade Federal de Goiás
regisneioliveira@gmail.com
Elci Ferreira Mendes Piochon
Universidade Federal de Goiás
piochon2001@yahoo.fr
Susigreicy Pires de Moraes
Universidade Federal de Goiás
susigreicy@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma vivência da realidade onde exercerá sua função docente. Para tanto, as atividades de estágio devem permear ações de análises críticas, questionamentos e práticas de ensino com uma forte ligação às teorias educacionais vigentes. A Resolução CNE/CP 1/2001 assim como o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas UFG (2003), preconizam que o estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente com a instituição formadora e a escola campo.

Para Barreiro e Gebran (2006) o estágio deve ser entendido como espaço em que os saberes pedagógicos não ocorrem de forma estanque, mas sim pela interação entre as várias áreas de conhecimento. Os autores ainda argumentam que o estágio deve propiciar aos estudantes não apenas a vivência em sala de aula, mas também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos.

O Estágio deve ser um canal de ligação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Esta ligação deve proporcionar aos alunos estagiários uma reflexão da realidade escolar vivenciada para, a partir daí, contribuir com a construção de novas idéias educativas. Para Krasilchik (2008) a relação entre Universidade e escolas não pode caracterizar como cobrança ou fiscalização das ações educativas, mas uma ação cooperativa, visando a melhoria do ensino.

Diferentes autores têm argumentado sobre a necessidade de uma relação prática mais próxima entre as instituições formadoras e as escolas campo de estágio. Dentre esses autores podemos destacar Kulcsar (1991), este autor, afirma que o estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida

formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço, mas sim como uma ação prática, dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

De acordo com os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (1999) é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor para pensar ou repensar os processos de formação inicial nas Instituições formadoras. A promoção de debates em torno da temática é fundamental para a construção de propostas que desenvolva a autonomia profissional do futuro professor, bem como as competências necessárias para a boa atuação docente.

Partindo dessas considerações, o presente trabalho objetivou promover uma discussão acerca do Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG/Campus de Jataí, tendo como base a percepção dos alunos concluintes do curso em 2009. Esta discussão faz-se necessária nos cursos de formação de professores, neste caso em Ciências Biológicas, uma vez que o ensino desta área carece de mudanças substanciais diante dos novos avanços científicos e tecnológicos do mundo globalizado.

2. METODOLOGIA

O Estágio no Curso de Biologia pesquisado é realizado no 5º e 8º períodos. No 5º período, denominado Estágio I, é caracterizado pela realização da diagnose da escola campo, levantamento de problemáticas e a redação do projeto de pesquisa de intervenção na escola campo. As observações do aluno devem atentar para a situação geral da escola, política pedagógica, relação professor aluno e aspectos cognitivos e metodológicos das aulas. No 8º período, denominado Estágio II, ocorre o desenvolvimento das etapas do estágio caracterizadas pela observação, semi-regência e regência de aulas de ciências no ensino fundamental e de Biologia no Ensino Médio. E por fim em paralelo ao desenvolvimento das etapas do estágio, o acadêmico desenvolve seu projeto de intervenção pedagógica e redige seu relatório de conclusão do estágio.

Utilizou-se para a coleta de dados 15 relatórios de Estágio Curricular Supervisionado dos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Ciências biológicas da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí no ano letivo de 2009. Os relatórios foram elaborados a partir das atividades de observação e regência desenvolvidas na escola campo de estágio, tornando-se documentos oficiais do curso. Para esta pesquisa foi considerado o relato

das fases de observação e regência onde o aluno descreve sua impressão sobre a prática de ensino tanto dos professores da escola campo como de si mesmos enquanto regentes das aulas de ciências e biologia.

3. A FASE DE OBSERVAÇÃO

3.1. SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR

A prática docente foi observada pelos estagiários enfatizando os aspectos metodológicos da aula, participação dos alunos e domínio de conteúdo por parte do professor.

“a agitação dos alunos se deve a aulas cansativas e rotineiras”

De acordo com Krasilchik (2008) em aulas de biologia, geralmente, o professor fala, ocupando, com preleções, cerca de 85% do tempo. O restante do tempo é preenchido com tarefas (exercícios) que os alunos devem executar. Muitas vezes ocorre o inverso, tendo um tempo maior para tarefas e pouco diálogo ou discussão de temáticas, como afirma um aluno em seu relatório:

“uma aula inteira pra correção de exercícios da aula anterior”.

Outro ponto descrito pelos alunos está relacionado ao domínio de conteúdo por parte do professor, deixando transparecer suas dificuldades em relação à disciplina.

“Dificuldade do professor em explicar os conteúdos: fala apenas o que está no livro sem dar exemplos concretos e depois passa questionário que o aluno terá que responder de acordo com o que está no livro”.

Para Gil-Perez (2001) a falta de conhecimento da matéria a ser ensinada é o principal fator que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro didático. Nesse caso, conhecer a matéria não é apenas conhecer os conteúdos específicos, mas também as orientações metodológicas necessárias a sua aplicação.

A professora contava histórias ao invés de pedir aos alunos lerem. Eles nem ouviam a leitura, ficavam dispersos.

Percebi que não há motivação para aprendizagem e há falta de recursos diferenciados para aulas.

O atual modelo de ensino desenvolvido nas escolas está em crise e precisa ser repensado, pois tem sido eleito como um dos principais fatores da falta de motivação no processo de aprendizagem e conseqüentemente de evasão escolar. Esse fato torna evidente na observação do estagiário:

“Há desinteresse dos alunos em participar da aula. Menos da metade participa ou presta atenção”.

Nesse sentido uma nova prática de ensino deverá partir de situações concretas e ter uma forte ligação com a realidade do aluno. É possível que alunos motivados tenham maior prazer em estudar e, por conseguinte uma aprendizagem significativa. Para Pozo (2002) a motivação pode ser considerada como um pré-requisito da aprendizagem, e o ato de aprender depende em grande parte de como o professor enfrenta sua tarefa de ensinar.

De acordo com Torre (1999) a motivação escolar é uma ação complexa e pode ocorrer em inúmeros contextos, no entanto, o professor pode utilizar de diferentes mecanismos para provocar o interesse do aluno em aprender. Situação que é comprovada pela observação de outro aluno: *“a professora leva os alunos para apresentarem trabalhos fora da sala de aula”.*

Sem dúvida levar os alunos para fora da sala de aula é uma estratégia interessante para provocar motivação da turma para que ao menos participem da aula. Para tanto, as aulas extraclasse precisam de um planejamento adequado, objetivos concretos e organização, pois ao contrário poderá se tornar uma atividade cansativa ou apenas um passeio.

3.2. SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

A relação entre professor e aluno depende, principalmente, da dinâmica que o professor utiliza para conduzir a aula, orientado por uma postura em que evidencie a capacidade de ouvir, refletir e compreender os alunos, estabelecendo uma forte ligação entre o saber docente e o saber do aluno. Muitas vezes estas posturas são vistas como uma punição, situação que pode levar o aluno a se tornar passivo para não sofrer as conseqüências das medidas adotadas pelo professor:

“Quem não se comportar vou mandar para fora da sala”.

“Vou colocar o nome no quadro e descontar pontos”.

Ao agir dessa forma o professor demonstra a falta de autoridade ou domínio de sala de aula utilizando-se de autoritarismo. Para Furlani (2000) o autoritarismo caracteriza-se pela ausência do diálogo e, na maioria das vezes cria um clima de desarmonia que certamente não favorece o processo de aprendizagem. Por outro lado é importante conquistar autoridade que de acordo com Aquino (1999) se constitui a partir da aliança entre o conhecimento e experiência na condução da turma, tendo como objetivo garantir os limites das vontades individuais de cada sujeito. Embora sabe-se que a escola atual exige múltiplas capacidades dos professores no sentido de garantir aprendizagem e ao mesmo tempo autonomia e liberdade para seus alunos, é evidente que ainda há espaço para ações que torne a sala de aula um ambiente de aprendizagem.

Segundo Freire (1996: 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Os alunos são constantemente desafiados a aprender a criticar, a perguntar, responder e vivenciar novas experiências a cada aula.

3.3. SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação é uma temática extremamente necessária de ser estudada e debatida na escola e nos cursos de formação de professores. Compreender os processos avaliativos é tarefa fundamental para fazer da avaliação um auxílio na dinâmica de ensino e aprendizagem e não como um “fardo” no trabalho do professor.

“o professor afirma que avaliação em forma de textos dificulta o trabalho do professor, pois não tem tempo para corrigir”

A observação do aluno leva-nos a pensar numa característica comum entre os professores da maioria das escolas do ensino básico. Os mesmos desenvolvem um trabalho de horista, para trabalhar em várias escolas e se possível em 2 ou 3 turnos. Nessas condições de trabalho um questionamento é inevitável: Que momento esse professor terá para preparar aulas, corrigir textos, ou outras produções dos alunos e mesmo estudar?

Diante das dificuldades de tempo e necessidades de mudanças no processo de avaliação os professores têm utilizado de diferentes mecanismos para avaliar seus alunos. Dentre esses mecanismos se destaca o “seminário”, muito utilizado nas aulas atuais. É uma técnica que facilita o trabalho do professor, pois, o aluno recebe uma temática, estuda sobre ela e após alguns dias socializa na sala o que leu e discutiu em seu grupo. Ao professor cabe

apenas avaliar sua apresentação (domínio de conteúdo, forma de expressão, postura, etc.) e dar uma nota.

“No seminário “o aluno ia à frente e explicava errado, depois já era outro grupo e a informação ficava errada, não tinha interferência da professora”.

O Seminário, embora seja uma técnica importante para a aprendizagem, pode não gerar produção de conhecimento quando mal conduzido ou orientado pelo docente. O seminário permite ao aluno pesquisar uma temática ou assunto, ordenar idéias e defendê-las diante de uma platéia. Pode também preparar o aluno a receber críticas, envolvê-los em debates e exercitar a ética. A intervenção do professor durante as discussões é fundamental para o processo de aprendizagem. Para Krasilchik (2008) o professor precisa afastar o medo para que haja confiança e interesse em intervir na discussão. Para tanto, deve criar estratégias para que o aluno não assimile a intervenção como uma cobrança de conhecimentos, mas como um espaço de troca de informações e experiências para a construção do conhecimento.

Segundo Luckesi (1995) a avaliação educacional pode ser considerada como um dos temas que, ao serem abordados, sempre requerem um exercício de "olhar para o passado" para entender o que reserva o futuro. Terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Em modelos tradicionais de ensino a avaliação é entendida como fim, ou seja, o aluno terá que somar uma série de conhecimentos transmitidos pelo professor e no final dessa caminhada dizer ao professor o que guardou daquele conhecimento em sua mente. Se possível tal qual o professor falou. Situação que fica clara na observação do aluno quando escreveu:

“...na prova quase todo mundo foi mal, a professora teve que repetir a mesma prova”

Para Hoffmam (2003) a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Os currículos da maioria das escolas são propostos para atender a heterogeneidade dos estudantes. O professor não pensa a aula ou a avaliação para um aluno e sim para uma turma ou muitas turmas. Assim espera-se dessa turma uma única resposta.

4. A FASE DE REGÊNCIA

4.1. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

As informações relatadas pelos alunos da disciplina de estágio curricular supervisionado foram importantes para uma análise crítica da importância atribuída ao

estágio, bem como as estratégias de mudanças e aprimoramento desta prática no desenvolvimento do curso.

“O estágio me possibilitou aprender a ensinar, serviu para complementar a teoria”.

“É difícil colocar as teorias na prática”.

O caráter complementar do estágio supervisionado constitui a maior dicotomia existente entre teoria e prática. O conhecimento da escola, durante o desenvolvimento do estágio é um momento importante para a relação teoria e prática. No entanto, os alunos afirmaram apresentar algumas dificuldades em relacionar a realidade escolar vivenciada com os conteúdos específicos das disciplinas, não conseguindo transformar os conteúdos aprendidos em conteúdos ensináveis, ou seja, não ocorre um processo complexo denominado “transposição didática”, Chevallard (1985). Assim, torna evidente que existam diferenças significativas entre o que é entendido como saber e o que é ensinado na sala de aula.

Nesse sentido o Ministério da Educação, por meio das Referências Curriculares para a Formação de Professores (1999), nos lembra que os Centros de Formação, na maioria das vezes, deixam o futuro professor sozinho com a tarefa de integrar e transpor tudo o que aprendeu na esfera do “saber” para a esfera do “saber fazer”, negando-lhe a oportunidade de experienciar a reflexão coletiva e orientada sobre a prática educativa.

Nossos estudantes de licenciatura não recebem preparação para atuação docente nas diversas disciplinas. Recebem apenas um amontoado de informações disciplinares, que os qualifica a seguir no semestre seguinte, terminar o curso, receber um diploma e ir procurar emprego nas escolas de educação básica.

Os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores destaca que de um modo geral, as escolas de formação ou universidades, trabalham separadamente as disciplinas especializadas e propõem um espaço à parte para a experiência prática, configurando o estágio como algo com finalidade em si mesmo. Para os cursos de formação de professores é na disciplina de estágio que o futuro professor deverá aprender a como trabalhar genética, botânica, zoologia, biologia celular, etc., como se o professor de estágio fosse polivalente e tivesse uma leitura atualizada de todas as áreas. Esta situação contribui para o fracasso no processo de formação docente, pois as disciplinas específicas não participam de ações pedagógicas que auxiliem os futuros professores em suas práticas disciplinares.

Nesse sentido a Resolução CNE/CP 01/2002 destaca que a prática de ensino não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulada do restante

do curso. Para Pimenta (2009) “o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores”.

Essa posição é destacada pelo aluno abaixo:

“penso que as atividades de estágio deveriam ser desenvolvidas ao longo do curso e não apenas no último semestre”

É importante salientar aqui que o que o aluno reclama já é “lei”. A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação diz que o aluno de licenciatura deverá ter 400 horas de atividades práticas como componente curricular, vivenciadas ao longo de todo o curso e em todas as disciplinas. Vale ressaltar que o processo de vivenciar a prática pedagógica ao longo do curso enriquece a construção da identidade profissional do professor.

4.2. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O enxergar-se professor é um processo pessoal e ao mesmo tempo coletivo: pessoal porque é um sentimento interiorizado do ser humano e coletivo porque as trocas de experiências abrem os olhos para ver a realidade. O estágio tem esse significado para os trabalhos que constituíram elementos de análise desta pesquisa:

“No estágio o aluno se descobre professor”

“Aprende-se que a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula, descobrir o perfil docente de cada um”

Essa descoberta é a própria construção da identidade, dos saberes e das posturas do exercício do professor. Essa construção da identidade se dá no processo de observar, dialogar e principalmente viver o espaço escolar, com suas conquistas e seus fracassos. As experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade são fatores importantes da definição da identidade. O estágio, nesse sentido, “é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida”. (Pimenta, 2009).

4.3. DESENVOLVER A CAPACIDADE REFLEXIVA

“Desperta uma postura crítica e reflexiva.”

“O estágio permite a aproximação do licenciado com o mundo do trabalho, obtendo uma postura crítica e reflexiva”.

O estágio como espaço de reflexão garante ao aluno a possibilidade de construção de conhecimento novo, tornando-se um professor reflexivo, apto a construir novos caminhos para sua caminhada profissional. Para Imbernón (2002) a reflexão pode ser entendida como um processo mental que auxilia na compreensão da realidade e da ação dos sujeitos apontando formas de superação e mudança. Sobre o professor reflexivo Nóvoa (2001) argumenta que a reflexão sempre existiu na ação docente, no entanto, há necessidade de desenvolver essa atitude reflexiva para que construam novos conhecimentos. Schön (2000) corrobora com essa discussão afirmando que as dificuldades para desenvolver capacidades reflexivas nos cursos de formação de professores devem-se às concepções de conhecimento e às estruturas dos currículos existentes nas universidades, em que se privilegiam a aquisição dos conhecimentos e, posteriormente sua aplicação. Podemos complementar a fala de Schön, afirmando que no próprio curso de licenciatura pesquisado, quase a metade dos professores efetivos não são licenciados nem possuem formação específica na disciplina em que lecionam, por isso não vêem a importância dos fundamentos para a formação do professor educador reflexivo. O resultado da ação desse profissional fica evidente na fala do aluno:

“Aprende-se que não devemos impor regras e sim atividades de interesse do aluno”.

Aqui, percebe-se uma manifestação teórica que vislumbra mudança de postura em relação a didática de ensino por parte do formando. Compreender como se processa a aprendizagem é uma necessidade do professor e principalmente dos futuros professores para que iniciem suas atividades docentes em um contexto teórico consolidado. Paulo Freire (1987) nos lembra que nenhum aluno é uma folha de papel em branco em que são depositados conhecimentos sistematizados. Assim, o futuro professor deverá compreender que o aluno traz uma gama de conhecimentos oriundos de seu mundo social e cultural, que devem ser trabalhados pelo professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos na pesquisa podemos considerar que a melhoria da formação inicial docente passa necessariamente pela mudança de pensamento dos professores formadores e da postura político-pedagógica das instituições de formação em relação às licenciaturas e como resultado das mudanças no pensar o estágio curricular supervisionado.

O não cumprimento de diretrizes educacionais compromete o avanço das discussões em torno de uma prática de ensino inovadora que prepara o aluno com competências necessárias para o exercício da profissão de professor.

Os problemas de ensino e aprendizagem em ciências e biologia têm uma forte ligação com as deficiências na formação dos professores marcada pela dificuldade em compreender a própria ciência e os processos educativos. Há uma valorização excessiva das teorias em detrimento das práticas, esquecendo-se da transposição didática, fator primordial no processo de aprender.

O desenvolvimento do estágio, enquanto disciplina do currículo dos cursos de licenciatura, isolada das demais, apresenta-se limitado para garantir uma boa formação docente. Nesta pesquisa os alunos apresentaram o estágio como um momento rico na formação, pois além de possibilitar o contato direto com a realidade da escola, permite dialogar com os sujeitos envolvidos no processo, formando assim sua identidade profissional. No entanto, reclamam do distanciamento entre teoria e prática e da ausência de atividades didáticas desde o início do curso.

Para superar essa dicotomia é necessária uma organização curricular capaz de estabelecer uma estreita ligação entre disciplinas específicas e as práticas de ensino, bem como entre a escola campo de estágio e a instituição formadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma questão possível e necessária. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

BARREIRO, I. M. de F. e GEBRAN, R. A. *Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor*. IN: Barreiro, I. M. de F. e Gebran, R. A. *Práticas de ensino de estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique – Du savoir savant au savoirenseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HOFFMAM, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 4ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

KULCSAR, R. *O Estágio Supervisionado como atividade integradora*. In: Piconêz, S. C. B. (Coord.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 1991.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*, São Paulo: Cortez, 2009.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORRE, J. C. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas*. Goiânia, 2003.

ZACHARIAS, V. L. C. F. Avaliação: para quê? www.serprofessoruniversitario.pro.br . Acesso em outubro de 2009.