

AS DISCIPLINAS DE ESTAGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA REFLEXÃO SOBRE OS FATORES GERADORES DE INSEGURANÇA EM FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS.

Jeane Cristina Gomes Rotta (Faculdade UnB de Planaltina- FUP/UnB)

Aline Firminio Sampaio (Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC/UnB)

Franco Salles Porto (Faculdade UnB de Planaltina- FUP/UnB)

Resumo: Essa pesquisa foi realizada com licenciando das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 2 e 3 e buscou identificar e refletir, juntamente com esses licenciandos, os principais fatores geradores de insegurança para atuarem como futuros docentes. O instrumento de pesquisa utilizado foi o grupo focal e a partir dos relatos dos licenciandos podemos concluir que a maioria não tem segurança para atuarem como docente, devido a fatores relacionados à ausência de articulação da teoria com a prática. Entre o pequeno número de licenciando que afirmaram se sentirem seguros para lecionar, podemos relacionar essa postura a participação em projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem atividades didáticas em parceria com professores das escolas públicas.

Palavras Chaves: Formação de professores, estágio supervisionado, ensino de ciências.

Introdução:

A necessidade de formar professores de Ciências Naturais no Brasil surge a partir dos anos de 1970 com a democratização do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do ensino de Ciências nesse segmento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961. Inicialmente os professores de Ciências para atuarem no Ensino Fundamental eram formados em cursos de Licenciatura Curta. No entanto, a partir da nova LDB, lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), tornou-se obrigatória a formação de professores em nível superior e em cursos plenos. Para atender a essa resolução muitos curso de licenciatura curta, que formavam professores de Ciências, passaram a curso de licenciatura plena em Biologia. A partir desse ponto, o professor de Biologia começa a atuar como docente de Ciências Naturais nas Séries Finais do Ensino Fundamental. No entanto, muitos estudos têm apresentado a discussão sobre a importância do professor desse segmento ser um docente com uma formação ampla e

interdisciplinar, capaz de abranger além dos conhecimentos biológicos e relacioná-los com as áreas que compõem as Ciências Naturais, ou seja, Física, Química e Geologia. (MAGALHÃES JUNIOR; PIETROCOLA, 2011). Para autores como Garcia; Fazio e Panizzon (2011) a formação do professor de ciências em programas que estão centralizados na área de ciências biológicas carece de distinção filosófica e metodológica entre os tipos de formação para o Ensino Médio e Fundamental, posto que há diferenças de especificidade de objetivos na formação do profissional que irá atuar nesses segmentos.

Com o objetivo de atender, mais adequadamente, às necessidades formativas de professores de Ciências para as Séries Finais do Ensino Fundamental existem hoje no Brasil cerca de uma dezena de cursos de Licenciatura Plena em Ciências Naturais. No entanto, ainda não existem Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação deste profissional (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011).

Muito se discute sobre a importância do Estágio Supervisionado para formação inicial docente, sendo essa preocupação pertinente devido a uma grande quantidade de professores que possuem uma visão muito simplista da sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, há licenciandos e licenciados que não se consideram bem preparados e seguros para trilharem suas jornadas como docentes (PIMENTA; LIMA, 2004; ROSA; SCHNETZLER, 2003). Neste contexto, Schnetzler (2002) observa que há uma ineficiência dos cursos de Licenciaturas, que ainda formam seus professores baseados em uma racionalidade técnica, que se caracteriza pela separação entre a teoria e a prática. Piconez (2008) ressalta que a dicotomia entre a teoria e a prática fica evidente quando a abordagem teórica é realizada no começo do curso e a prática fica ao final na forma de estágios supervisionados. Também alertam para a ausência de integração entre as instituições de ensino, que tem sido considerado em âmbito mundial, como uma das principais causas da ineficiência da formação inicial de professores, pois os conhecimentos recebidos pelos docentes, em cursos iniciais ou em formação, não foram produzidos ou legitimados pela prática docente.

Em pesquisa realizada, Paganini (2012) discute que professores recém-formados demonstram insegurança em seus primeiros anos de carreira e isso está relacionado a uma formação inicial que não privilegiou a prática docente desde os primeiros anos de formação. Em geral, essa insegurança ocorre quando o professor tenta aplicar o que aprendeu na teoria e o resultado é insatisfatório e, nesse momento, passa a acreditar que é culpa dos resultados negativos de sua ação docente é devido aos alunos que não aprendem. A autora relata que a

atuação do professor reflete no fracasso escolar, sendo a formação docente um dos aspectos responsáveis por esse fracasso.

Nesse contexto, estamos a cerca de dois anos desenvolvendo uma pesquisa nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 2 e 3, com o objetivo de investigar se os licenciandos sentem segurança para atuarem como docentes e quais fatores, durante a graduação, propiciam essa segurança.

O estágio supervisionado e a formação de professores de Ciências.

Pimenta e Lima (2004) discutem a importância do estágio no processo de formação do professor, pois este deve ser um campo onde ocorra análise, investigação e interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (interdisciplinaridades), buscando responder às situações que desafiam o aluno estagiário na educação, além de auxiliar o professor a reconhecer-se ou não na profissão

A proposta para as atuais práticas de estágio não devem se parecer em nada com as antigas, que caracterizam por desvincular a teoria da teoria e prática, reflexos do modelo positivista. Para Barbosa e Amaral (2009), é importante que o professor tenha uma concepção de educação comprometida com a formação humana, onde haja uma articulação das disciplinas de conteúdos específicos com as de conteúdo pedagógico para que haja significado na docência e resulte em uma prática consciente e transformadora. O período de estágio supervisionado, de acordo com as autoras, seria um momento propício para essas articulações e onde os licenciandos podem vivenciar as situações reais de sua futura profissão docente.

Teixeira e Oliveira (2005) relatam que licenciandos de Biologia durante o estágio não sentiam segurança para preparar os planos de aulas para os estudantes do Ensino Médio e Fundamental, pois não conseguiam mediar, de forma clara e objetiva, os conteúdos científicos que aprenderam durante o curso de Biologia com para a realidade da escola e dos alunos. Os resultados dessa pesquisa constataram que há uma dissociação entre a teoria e a prática, tornando o currículo fragmentado e não coerente com a realidade das escolas de Educação Básica.

Pesquisa realizada por Martins (2009) discute a necessidade dos cursos de formação de professores proporcionarem a oportunidade dos licenciandos aprenderem e vivenciarem metodologias alternativas a do tradicional ensino “quadro e giz”, desde o início da formação. O autor também discute a importância das instituições terem estrutura e capacidade para

receberem os estagiários, a fim de que as atividades desenvolvidas possam ser significativas para esses estagiários. Outro ponto, também apresentado, pelo autor está relacionado às temáticas que podem ser discutidas nas aulas de estágio:

É preciso contemplar, de algum modo, a necessidade de refletir conjuntamente com os licenciandos acerca de questões como: a insegurança diante da regência, a preocupação com a própria imagem, as dificuldades da transformação da prática, o que significa ser professor etc. A literatura mostra que professores em início de carreira têm muitas dificuldades em lidar com essas questões (pg. 3402-6)

Consciente dessas limitações as aulas de estágio supervisionado em Ensino de Ciências do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, tem buscado discutir, refletir e buscar soluções que possam amenizar essa dicotomia entre teoria e prática. Nesse curso o estágio supervisionado curricular atende as leis de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2001 que estabelece 400 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2001). Essa carga horária está dividida em quatro semestres, começando a partir do quinto semestre para o Diurno e sexto no Noturno, nas disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1, 2, 3 e 4. (X, 2010). Nesses estágios os licenciandos precisam desenvolver atividades de observação e regência nas escolas e registrarem suas observações e reflexões em portfólios. Durante as aulas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 2 e 3 há momentos para discussão e reflexões coletivas e individuais com os professores regente do estágio.

Metodología:

Investigamos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 2 e 3 que são oferecidas no quinto semestre para o curso diurno de Licenciatura em Ciências Naturais os motivos que causam insegurança nos licenciandos frente a sua prática docente. O instrumento de pesquisa foi a entrevista de grupo focal com os alunos que cursaram as disciplinas. A pesquisa foi realizada no primeiro e no segundo semestre dos anos de 2012 e 2013, somando um total de 50 alunos entrevistados nesse período.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite a aproximação do investigador com os sujeitos da pesquisa, além de permitir uma maior flexibilização na condução da entrevista. O fato dos entrevistados participarem de um grupo de iguais da segurança para expressarem suas opiniões, proporcionando respostas mais genuínas e

espontâneas. Isso ocorre devido à interação que estimula a participação e o debate dos membros do grupo (Gomes, 2005),

...Nas investigações em educação, as entrevistas de grupo focal oferecem ainda a oportunidade de armazenar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados. Se aplicadas adequadamente, o investigador poderá captar informações preciosas sobre os pensamentos e sentimentos dos participantes, em tempo relativamente curto. (Gomes, 2005, pag 182)

Nessas disciplinas o uso da entrevista com grupo focal foi considerado adequado, pois as turmas apresentavam no máximo de onze alunos, uma vez que para a aplicação dessa técnica de pesquisa a quantidade de membros do grupo pode variar entre dez e seis participantes.

De acordo com Gomes (2005) o papel do moderador nesse tipo de entrevista é muito importante, cabendo a ele proporcionar um ambiente agradável para a discussão fazendo várias perguntas abertas sobre o tema, estimulando e limitando a participação de todos os integrantes do grupo. De acordo com o autor:

Para análise dos dados, deve-se levar em consideração palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, concordância entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas decorrentes de experiências pessoais de maior relevância e não impressões vagas, idéias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, dificuldades de compreensão das perguntas feitas, entusiasmos, dificuldades no enfrentamento de desafios, aproveitamento dos espaços de liberdade etc.

É recomendável e desejável que o moderador participe do processo de organização, interpretação e análise dos dados, pois ele possui as melhores informações sobre as expressões faciais, sobre o tom usado pelos participantes, o contexto das falas e o clima da discussão (Gomes, 2005, pag 187)

Nessa pesquisa o moderador foram os docentes da disciplina e as questões levantadas para o grupo de alunos versavam se sentiam segurança para atuar como docentes e quais as principais dificuldades e medos que enfrentavam cada vez que tinham que a lecionar. Os alunos não precisaram de muito estímulo para relatarem seus receios e para proporem soluções para vencerem essas inseguranças. Posteriormente os pontos abordados nas falas foram analisados e categorizados.

Resultados:

A análise dos dados indicou que a maioria dos alunos, que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 2 e 3, não se sentem seguros para atuarem como docentes. O fator mais apontado como causador dessa insegurança, foi a falta de integração entre as disciplinas de cunho específicos e as pedagógicas. Os licenciandos relataram que não poderão ensinar os conteúdos específicos na Educação Básica, com a mesma metodologia que estão aprendendo em seu curso. Pois há uma carência de espaços que abordem metodologias e recursos didáticos onde essa “transposição ou mediação didática” dos conhecimentos específicos para a realidade das salas de aula possam ser mais exploradas. Sendo abordado em poucas disciplinas obrigatórias, como as de Estágio e Didática e as algumas optativas oferecidas pelo curso.

A desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos e a separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas são dois pontos críticos na formação do professor de acordo com pesquisas dessa área (ZIMERMANN; BERTANI, 2003). As autoras discutem que para os professores terem um bom desempenho em sala de aula de ciências, de acordo com as mais atuais propostas pedagógicas, é importante não somente um profundo conhecimento sobre as disciplinas de conteúdo específico e pedagógico bem como a interação entre elas.

Pela análise das falas dos licenciandos, observamos que a maioria teme não conseguir fazer a mediação didática dos conteúdos científicos e que seus futuros alunos, conseqüentemente, não aprendem esses conteúdos. Um grupo menor de licenciandos temem não terem o “domínio de sala”, ou seja, não saberem como lidar com a indisciplina dos alunos e afirmaram que ficam inseguros quanto a possibilidade de não saberem responder aos questionamento dos alunos. Na fala de três alunos podemos identificar que se sentem inseguros para saber utilizar uma avaliação adequada a metodologia.

Essa ausência de articulação entre as disciplina pode ser explicada em função da dificuldade do processo de transformação do saber de referência em saber escolar. Para Teixeira e Oliveira (2005) “...no processo de mediação didática, o termo mediação como processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com profundo sentido de dialógica...”. Pois os conhecimentos escolares são incorporados de saberes do conhecimento científico e de valores sociais, assim

as disciplinas e conhecimentos escolares se diferem das disciplinas e conhecimentos científicos.

Apesar do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências prevê aspectos importantes da articulação entre as disciplinas das áreas específicas e pedagógicas observamos pela fala dos alunos que essa relação precisa ser fortalecida. De acordo com Teixeira e Oliveira (2005):

sentido, a teoria não é apenas retratadora ou constatadora do existente, é também orientadora de uma ação que permita mudar a realidade. Quanto à prática educacional, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. Desta forma, todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos (pag 4.).

Na fala de um pequeno número de licenciandos, observamos que dois afirmam sentirem-se seguros porque já ministraram ou ministram aulas e essa experiência faz com que não temam mais as questões, anteriormente debatidas, relacionadas à docência. Os demais que se sentem seguros para atuarem como docentes, acreditam que isso seja devido a participarem de projetos de extensão e de pesquisa (PIBID e PRODOCENCIA) que desenvolvem atividades em parcerias com as escolas e professores de instituições públicas. Pois as atividades desenvolvidas nesses projetos favorecem um contato com a escola, *locus* de sua futura atuação profissional.

De acordo com os licenciandos, a metodologia desenvolvida nesses projetos visa a elaboração de atividades didáticas baseados na realidade das escolas públicas e em parceria com os professores dessas instituições. Da interação dos licenciandos com o ambiente escolar surgem demandas de atividades sugeridas pelos professores da educação básica. A construção coletiva desse experimento, com os professores da escola e da universidade, é um desafio aos futuros professores á pesquisarem propostas de experimentação investigativa, contextualizada, envolvendo aspectos da história das Ciências e uma abordagem ciência/tecnologia/sociedade/ambiente (CTSA). Nesse contexto, perceber-se a possibilidade de integração do trinômio ensino, pesquisa e extensão, pois os licenciandos precisam mobilizar todo o seu arcabouço de conhecimentos teóricos para pesquisarem respostas advindas da comunidade escolar, com a orientação do professor universitário (Rotta *et al* 2012).

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o desenvolvimento de projetos coletivos que envolvam alunos, professores universitários e da educação básica e que resultem de um processo de problematização e compreensão das situações observadas nas escolas, contribui para a formação de um professor reflexivo e pesquisador da sua prática pedagógica, minimizando as situações causadoras das inseguranças enfrentadas pelos futuros docentes. Nesse contexto, o aluno que participa de projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos de acordo com a metodologia descrita acima, se sente mais seguro para desenvolver sua prática docente. Martins (2009) argumenta para a existência de programas governamentais que podem contribuir para a melhoria do ensino e cita o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Conclusão:

A partir da realização dessa pesquisa, podemos concluir que o estágio supervisionado está sendo um ambiente propício para a discussão sobre os problemas e dificuldades que os futuros licenciandos temem enfrentar na sua futura vida profissional. A partir dessas discussões, importantes reflexões podem ser feitas sobre a necessidade de integração entre as disciplinas do curso de formação de maneira a minimizar esses aspectos que são geradores de inseguranças.

Em contrapartida, projetos de extensão e pesquisa que privilegiam abordagens metodológicas que estimulam os licenciandos a criarem e produzirem seus recursos didáticos, a partir da realidade escolar, tem sido um ponto de apoio para os futuros professores vencerem esses medos. Esses projetos onde os licenciandos desenvolvem atividades didáticas com alunos e professores da Educação Básica favorecem um ambiente profícuo para conhecerem os saberes escolares e docentes necessários para a sua formação; propiciando uma maior articulação entre a teoria e prática docente. Percebe-se assim que a teoria influencia prática, podendo modificá-la, da mesma maneira que a prática fornece subsídios para a teorização que a transforma, estabelecendo assim “*a prática da reflexão*”.

Bibliografia:

BARBOSA, A. M., AMARAL, T. A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In Congresso Nacional de Educação - EDUCARE, 2009, Curitiba-PR, IX EDUCARE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 Jul 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. (2001). Parecer nº. CNE/CP 009/2000, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/basica>>, Acesso em: 18 dez. 2010.

GARCIA, P. S.; FAZIO, X.; PANIZZON, D. Formação inicial de professores de ciências na Austrália, Brasil e Canadá: uma análise exploratória *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, p. 1-19, 2011.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. & PIETROCOLA, M. Análise de propostas para a formação de professores de ciências do ensino fundamental. *Alexandria*, 4, p. 175-189, 2011.

MARTINS. A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... *Rev. Bras. Ensino Fís.* vol.31, no.3, 2009.

PAGANINI, E. L. Superando (in)seguranças no início de carreira docente. IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul-RS.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PICONEZ, S. C. B. (2001). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 15-38). Campinas: Papirus.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R.. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 9, (1), p. 27-39, 2003.

ROTTA, J. C. G.; RAZUCK, R. C. S. R.; VIVEIRO, A. A.; PORTO, F. S. Um Projeto de Extensão Universitária Como Perspectiva para a Realização das Práticas de Ensino em um Curso de Formação de Professores. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (org.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. 1ed. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 8425-8436

TEIXEIRA, L. C. R. S.; OLIVEIRA, A. M. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 7, n. 3, pp. 1-23, 2005.

ZIMMERMANN, E; BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores, *Cad.Bras.Ens.Fís.*, v.20, n.1: 43-62, abr. 2003.