

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS: ANTES E DEPOIS DA SALA DE AULA

TEACHER EDUCATION AND THE SUPERVISION OF PRESERVICE BIOLOGY TEACHERS: BEFORE AND AFTER THE CLASSROOM PRACTICUM

Maria Luiza Gastal¹
Delano Moody Simões da Silva²

¹Núcleo de Educação Científica/IB – NECBIO da UnB, gastal@unb.br

²Núcleo de Educação Científica/IB – NECBIO da UnB, delanom@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho investiga o impacto da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e da atividade docente nela implicada sobre alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Para isso, investigou-se, por meio de questionários, qual a percepção que os alunos possuem sobre a disciplina e a prática docente no início e ao final do semestre. Também se buscou identificar as principais resistências ao estágio e as expectativas que cercam esse momento de formação profissional.

Palavras chave: Formação de professores, estágio supervisionado, prática docente.

Abstract

This article is about the impact the of a science teacher education undergraduate course at the University of Brasilia and its related school practicum activities on the preservice biology science teachers enrolled in it. Using a set of questionnaires, we investigated the preservice teachers' perceptions of both the course and the school practicum in the beginning and at the end of the academic semester. We also tried to identify the most salient of the preservice teachers' difficulties in doing the practicum as well as the expectations that are hold by them in relation to this phase of their professional preparation.

Keywords: Teacher's training, classroom practicum, teaching practice

INTRODUÇÃO

Nos cursos de licenciatura, é o estágio supervisionado em ensino o momento em que os futuros professores entram em contato com o ambiente escolar de forma mais próxima e no qual eles irão exercer e implementar aquilo que espera-se que tenham aprendido durante seu curso. É nele que o licenciando poderá vir a se deparar com suas dificuldades, orientado por profissionais mais experientes (KRASILCHICK, 2004). Trata-se, portanto do momento de confronto com a realidade escolar e com sua realidade pessoal como professor. Além disso, o estágio é um espaço importante de intercâmbio entre a universidade e a escola, proporcionado uma troca positiva de experiências e conhecimentos (FRANZONI *et al.*, 2000; GIANOTTO e NORIS, 2002). Apesar dos professores em exercício reconhecerem a importância dessa experiência (CAMPOS & DINIZ, 2001) em sua formação, percebemos uma resistência de nossos alunos no início do semestre em relação ao curso, resistência que reflete tanto dúvidas quanto a sua escolha

profissional como angústias relacionadas ao enfrentamento da realidade escolar e suas vicissitudes. Essa resistência também é descrita por Freitas e Vilani (2002), que citam, como atitudes prevalentes no início da disciplina de prática de ensino “maneira indolente de sentar-se na carteira, presença de um olhar distante, atrasos iniciais na entrada e nos retornos às aulas, não-participação e permanência em vários momentos das aulas”.

Na Universidade de Brasília, os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas cursam duas disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado, uma de Ciências (Ensino Fundamental) e outra de Biologia (Ensino Médio). Cada disciplina possui 90 horas/aula, divididas em quatro partes: 10 horas de observação, 10 horas de monitoria, 40 horas de regência e 30 horas de acompanhamento pelo professor da disciplina, na universidade, sob a forma de encontros coletivos semanais, a maior parte dedicada à supervisão da atividade docente dos licenciandos. Na observação, o aluno acompanha as aulas de um professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, na escola onde realizará a regência. A monitoria corresponde à preparação de aulas ou de material de apoio para os estudantes, junto com o professor da turma. Na regência, o licenciando deve exercitar a docência sob supervisão direta do professor da turma, na escola, assim como de seu professor de Estágio Supervisionado (ocorrida nos encontros semanais). Esse formato de estágio é possível graças a um convênio existente entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília.

O objetivo deste estudo foi verificar qual a percepção que os alunos possuem sobre o estágio de ensino em Ciências ao início e ao final do semestre. Também se pretendeu identificar as principais resistências ao estágio e as expectativas que cercam esse momento de formação profissional.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no primeiro semestre de 2007 na disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências, nas turmas dos turnos diurno e noturno. A turma do turno diurno era composta por 14 alunos, enquanto a do turno noturno possuía 35 alunos. Para este estudo não será feita nenhuma distinção entre elas, sendo tratadas como um único grupo de 49 alunos.

Para alcançarmos os objetivos propostos para este estudo, foram elaborados dois questionários, sendo um aplicado no início e outro no final do semestre, quando o aluno já havia terminado seu estágio. No primeiro questionário era perguntado ao aluno se ele desejava ser professor ou não e quais os motivos que o levaram a essa escolha, tanto positiva quanto negativa. Também constavam nesse questionário perguntas referentes à contribuição das disciplinas do eixo pedagógico do seu curso de licenciatura, porém este aspecto não será tratado nesse trabalho.

No segundo questionário perguntamos novamente ao aluno se ele queria ser professor, porém fizemos a distinção dos níveis (fundamental, médio e superior). Nas outras perguntas, o aluno era questionado quanto à contribuição do estágio supervisionado para a sua formação profissional, se ele se sentia preparado para ministrar aulas antes de iniciar o estágio e se depois de concluído o estágio ele se sentia preparado para ser professor. Outra questão abordada foi sobre as expectativas iniciais dos alunos quanto ao estágio de ensino e se estas se confirmaram ao longo do semestre.

A opção de assinar ou não o questionário foi deixada aberta, de forma que não foi possível acompanhar as variações individuais transcorridas desde o início até o final do semestre. Os resultados descritos referem-se aos conjuntos de alunos que responderam ao primeiro e

segundo questionários, conjuntos que apresentam pequenas diferenças entre si, uma vez que alguns alunos faltaram às aulas nos dias de aplicação do instrumento.

As perguntas contidas no questionário eram todas abertas para que o aluno pudesse explicitar de maneira mais livre suas idéias. Para análise dessas questões, procuramos agrupar as respostas pelas suas semelhanças em padrões, de forma a facilitar a discussão dos resultados. Algumas respostas foram transcritas, de modo a exemplificar melhor a percepção dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento, analisaremos as respostas fornecidas a cada um dos questionários, separadamente.

Em relação ao instrumento aplicado no início do semestre, a maior parte dos alunos que respondeu ao questionário (46,2%) afirmou que não deseja ser professor e que escolheu um curso de licenciatura em função das possibilidades de emprego (27,8%) ou em virtude da nota de corte no vestibular (27,8%). Dentre os 41% dos alunos que afirmaram ter o desejo de ser professor, 35% o dizem tê-lo feito por se tratar de uma escolha voltada para a realização pessoal e 25% alegaram ter escolhido o curso em virtude das possibilidades de emprego. Apenas uma pequena parcela (12,8%) declarou-se em dúvida com relação à possibilidade de ser professor.

A análise do questionário aplicado ao final do semestre revela que a percepção dos alunos a respeito da profissão de professor sofreu alterações com a experiência do estágio. Somente 28,2% dos alunos afirmaram que não gostariam de ser professor, contra os 46,2% do início do semestre. Dentre os que responderam que gostariam de ser professores, a maioria (33,4%), entretanto, afirmou que o faria nos ensino médio e superior. Somente um aluno escolheria ensinar exclusivamente no ensino fundamental e 15,4% deles afirmaram que ensinariam em qualquer dos níveis (fundamental, médio e superior).

Quando os alunos foram questionados quanto à importância do estágio para sua formação profissional, todos responderam que a experiência foi importante, não somente pela prática em si, mas também por proporcionar uma modificação na percepção que alguns tinham quanto à profissão de professor. Essa mudança de percepção é confirmada pela resposta à segunda pergunta, que inquiria a respeito das expectativas iniciais (positivas ou negativas) em relação ao estágio, e se elas se confirmaram ou não. Dentre os alunos entrevistados, 55,6% responderam que suas expectativas iniciais eram negativas, mas, dentre estes, somente 15% disseram que essas expectativas negativas se confirmaram. Quanto aos demais, 8,4% dos alunos declararam que não tinham expectativas iniciais e 33% desses afirmaram que o resultado do estágio foi positivo. Abaixo estão transcritos alguns relatos dos alunos sobre as expectativas com relação ao estágio:

Aluno 1: Estava apreensiva com a reação dos alunos em me ter como professora. Ao longo do estágio, eles me respeitaram e me trataram com muita consideração.

Aluno 2: Eu acreditava que o estágio não serviria para nada, mas me surpreendi. Acho que ele me serviu muito, principalmente para refletir minha postura em sala de aula.

Aluno 3: Creio que era não conseguir dar aulas direito, no entanto meu entusiasmo era que me motivava. O entusiasmo se confirmou, o medo foi vencido ao longo do estágio.

A maioria dos alunos (67%) não se achava preparada para iniciar o estágio, devido à falta de experiência de sala de aula. Após o estágio a maioria (57%) continuou não se sentindo preparado para ser professor, porém se sentia mais segura, como evidenciam os exemplos transcritos abaixo:

Aluno 4: No início não me sentia preparada e, para falar a verdade, ainda não me sinto. Hoje me sinto um pouco mais segura, porque sei que só a prática poderá me preparar.

Aluno 5: Não me sentia preparada e a apesar de estar um pouco mais confiante, continuo não me sentindo preparada. Apesar disso, o estágio foi uma grande superação pessoal minha.

Aluno 6: Não, mas o esforço pessoal, a ajuda de amigos e dos professores da UnB me ajudaram a ficar mais segura durante as aulas. O retorno dos alunos e da professora da escola, também foi importante, para que a minha regência se tornasse numa experiência viva de superação pessoal e desejo de mudar a realidade.

Alguns dos alunos que se achavam preparados ao iniciarem o estágio mudaram e sua percepção, como nos exemplos transcritos abaixo:

Aluno 7: Me sentia preparado porque achava que dar aula era bem simples. Além disso, sempre tive facilidade para ensinar os meus colegas e por isso achava que seria um bom professor. Agora acho que falta em mim uma didática para conseguir que os alunos fiquem mais calmos em sala.

Aluno 8: Sim, mas a visão da realidade mudou minha opinião. Hoje estou mais humilde com relação ao que sei e ao que preciso reforçar em mim. Tanto com relação ao meu curso, quanto como ser humano.

Maricato et al. (2002), em estudo realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) entre 1996 e 2000 com os alunos do curso de Ciências Biológicas dos turnos diurno e noturno, encontraram que apenas 6% dos alunos do diurno gostariam de ser professores, enquanto no turno noturno 12% demonstraram esse desejo. Outra pesquisa, realizada entre os anos de 1987 e 1993 com estudantes de graduação e alunos egressos do curso de Ciências Biológicas na mesma instituição encontrou resultados ligeiramente mais favoráveis. Nela, 15% dos alunos afirmavam que gostariam de ser professores ao concluir seu curso enquanto que aproximadamente 43% dos ex-alunos já trabalhavam como professores de ensino fundamental e/ou médio (BENEDITO-CECÍLIO et al, 2001). Resultado semelhante foi encontrado por Passos et al. (2005) num estudo realizado com professores de matemática. Chaves (2002) também encontrou essa resistência nos diários de aula de seus alunos da disciplina de Prática de Ensino de Biologia.

Os motivos que levaram os alunos a almejem serem professores são extremamente variados. Bejarano e Carvalho (2004) ressaltam que as crenças educacionais se originam, sobretudo, do período em que o futuro professor é aluno da educação básica, período que também corresponde ao da escolha da profissão de professor, para muitos deles, baseados em identificações com seus professores. Os dados que obtivemos indicam que a carreira docente parece atrativa não somente aos alunos que escolheram essa atividade por razões de afinidade,

mas também a uma parcela (25%) que não prefere exercer essa atividade, mas que considera a possibilidade de exercer a profissão por razões de mercado de trabalho. Isso talvez se deva a forte demanda de professores de ciências e biologia no Distrito Federal e arredores. Muitos desses alunos costumam declarar sua intenção de se tornarem professores universitários e pesquisadores – ou seja – muitos deles, ainda que não venham a ser professores da educação básica, serão responsáveis pela formação de professores de ensino fundamental e médio, nos cursos de licenciatura. Neste sentido, essa mudança de percepção a respeito da atividade docente pode ter conseqüências de longo prazo para a qualidade da formação de professores.

Carvalho (2001) chama a atenção para a falta de disciplinas práticas ao longo da formação dos professores e faz uma analogia com a formação de um médico, na qual, de um total de seis, ele passa dois anos com disciplinas básicas sem entrar num hospital, dois anos com disciplinas com grande interação entre as aulas da faculdade e as aulas no hospital e dois anos com aulas no hospital sob a supervisão de um médico mais experiente. A mesma autora reforça a idéia que as disciplinas do eixo pedagógico deveriam ser mais práticas e que tal tendência deveria constar na grade horária das próprias disciplinas, não sendo somente resultado da iniciativa de professores isolados, mesmo que isso resultasse na redução da carga horária de algumas disciplinas do eixo biológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesse trabalho apontam para uma modificação da percepção dos estudantes em relação à atividade docente em decorrência da experiência adquirida no estágio. A maioria dos alunos relatou que o estágio foi, efetivamente, uma experiência transformadora, o que corresponde a nossa impressão, ao final do semestre. Este nos parece ser um argumento adicional para que a formação inicial de professores deixe de ser majoritariamente teórica e torne-se mais prática, conduzindo os licenciandos mais precocemente a situações de docência e de convívio com a escola e sua realidade. Somente assim seus conhecimentos e crenças, adquiridos tanto em sua vida escolar quanto em sua formação teórica, poderão ser confrontados com o dia-dia do ambiente escolar, desfazendo mitos e preconceitos a respeito da realidade escolar. Isso também permitirá uma melhor articulação da teoria a sua prática docente. A formação inicial de professores ainda se baseia na estratégia de distanciar a fundamentação teórica a respeito da prática docente, adquirida no início do curso, do momento em que se essa prática efetivamente ocorre, normalmente nos últimos semestres. Como resultado, os licenciandos ressentem-se do fato de que estudaram conteúdos pedagógicos que lhes pareceram inúteis quando cursaram as disciplinas teóricas, mas que, ao fazer o estágio, lamentam-se de não ter dado a devida atenção a esses conteúdos.

Um dos motivos que parece levar a esse descompasso entre a formação de professores e a prática de ensino é a falta de projetos que fortaleçam os vínculos entre a educação superior de instituições de formadores de professores e as instituições responsáveis pela educação básica, tornando essa formação mais teórica e pouco realista (BARCELLOS & VILLANI, 2006). Além de contribuir para a resistência dos professores em relação ao trabalho dos estagiários, essa falta de articulação também proporciona ao estagiário uma sensação de que seu trabalho não tem um valor social, constituindo-se, meramente, no cumprimento de uma tarefa de sua formação. Mesmo quando implementa práticas inovadoras em seu período de regência, conclui o estágio com a impressão de que essas práticas não serão incorporadas pela escola, que considera, com frequência, tais propostas inviáveis ou predominantemente “acadêmicas”.

Articular ações e iniciativas entre escolas e universidade e articular a teoria à prática pode ter o múltiplo efeito de reduzir as dificuldades institucionais, dar um sentido mais completo ao

estagiário a respeito da razão do estágio e, adicionalmente, levar ao professor uma oportunidade de aperfeiçoamento e diálogo com a universidade, por meio do trabalho do estagiário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelos, N. N. S. e Villani, A. 2006. A troca entre Universidade e escola na formação docente: Uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência e Educação**, 12(1): 73-97.
- Bejarano, N. R. R & Carvalho, A. M. P. 2003. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, (3).
- Benedito-Cecílio, E. *et al.*, 2000. Caracterização e perspectivas profissionais dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UEM e a realidade profissional dos egressos. **Teia**, v. 2.
- Campos, L.M.L. & Diniz, R.E.S. 2001. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem os professores de Ciências e de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, 6 (1), p. 10-14.
- Carvalho, A. M. P. 2001. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, 7(1): 113-122.
- Chaves, S. N. 2002. Diários de aula: uma experiência na formação docente. In: **Coletânea do 8º. Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia**, São Paulo, FEUSP. 1 CD-ROM.
- Franzoni, M. *et al.* 2000. Estágio Supervisionado: a contribuição do aluno na formação do futuro professor. In: M. Marandino, A. C. Amorim e C. S. Kawasaki. In: **Coletânea do 7º. Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia**, São Paulo, FEUSP.
- Gianotto, D. E. P e Noris, D. M. A. 2002. Parceria na prática de ensino: estágio supervisionado a partir de um trabalho integrado entre escola pública, professores e estagiários. In: L. F. Trivelato, R. M. Silveira e C. R. Domingues (Coords.). **Coletânea do 8º. Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia [CD-ROM]**, São Paulo, FEUSP/EDUSP.
- Krasilchick, M. 2004. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo, EDUSP.
- Maricato, F. E. *et al.* 2002. O porquê da escolha do curso de Ciências Biológicas e as perspectivas profissionais, segundo os acadêmicos da UEM. In: L. F. TRIVELATO, R. M. Silveira e C. R. Domingues (Coords.). **Coletânea do 8º. Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia [CD-ROM]**, São Paulo, FEUSP/EDUSP.
- Passos, M. M. *et al.* 2005. Ser professor de matemática: escolha, caminho e desejos... **Ciência e Educação**, 11(3): 471-482.\
- Vilani, A. & D. Freitas. 2002. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, 7 (3), p. 10-14.