

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIO A SER CONCRETIZADO COLETIVAMENTE

Wiziack, Suzete Rosana de Castro, Machado, Vera de Mattos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: O texto apresenta os resultados de uma investigação sobre o Estágio como atividade acadêmica desenvolvida no curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 2015 a 2017. Numa perspectiva qualitativa se investiga os relatórios dos estágios dos alunos e as avaliações dos professores. Os resultados apontam para a importância da aproximação da universidade com a escola formadora e para o envolvimento de todos docentes do curso com a formação inicial dos futuros professores, de tal forma a prepará-los para a melhoria da educação básica.

PALAVRAS CHAVE: licenciatura; educação básica; estágio.

OBJETIVOS: Analisar o desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório como atividade de formação inicial docente do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul identificando suas potencialidades e dificuldades.

MARCO TEÓRICO

No âmbito da formação inicial de professores no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sobretudo a Resolução nº 2 de 2015, reforçam o papel central do estágio na construção de um processo formativo ancorado em bases teóricas e epistemológicas, com experiências práticas significativas, capaz de relacionar teoria e prática ao longo da realização dos cursos de licenciatura.

Para tanto, parte-se da concepção de que o Estágio nos cursos de licenciatura “[...] não é atividade prática, mas teórica e instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade” (Pimenta, 2012, p. 138).

A compreensão que temos sobre o Estágio como práxis docente voltada à transformação da realidade, com o aporte de Pimenta (2012), leva-nos a entender que o estágio se fundamenta em processos de busca de conhecimentos, diálogos e intervenção na realidade, devendo não se restringir, simplesmente, a uma dada unidade escolar, pois, “trata-se de tomar a unidade para compreendê-la em sua totalidade” (Pimenta, 2012, p. 138).

Com isso, a função do Estágio Supervisionado é a de aproximar o acadêmico da realidade na qual atuará (a escola de ensino básico), processo que deve estar imbuído de reflexões profundas sobre as

relações estabelecidas na escola, tais quais: pedagógicas, administrativa, gestão, sociais, culturais, históricas. Mas na maioria dos cursos de licenciatura, como no curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), este é um desafio praticamente restrito aos orientadores do Estágio Supervisionado.

Tem-se a compreensão de que todo o corpo docente responsável pela formação dos futuros professores deve-se envolver com a atividade do estágio, sobretudo em procedimentos que de fato reconhecem a escola básica como o campo de atuação profissional dos futuros professores.

A concepção da educação em sua estrutura administrativa, histórico-cultural, social, pedagógica, pautadas em valores éticos, estéticos e intelectuais, bem como, o incentivo à pesquisa na área, em seus diversos campos, se bem desenvolvidas durante o curso, colabora para um exercício profissional crítico, ou seja, o exercício da práxis desse futuro profissional, em sua atuação nas escolas de educação básica, corroborando com o experiência do estágio.

Com base no pensamento de Tardif (2007), pode-se indicar que é imprescindível na formação docente, que os conhecimentos sejam construídos, em função do contexto em que o trabalho ocorre, o que demanda “objetivos internos da ação e saberes mobilizados”, ou seja, os estagiários ao chegarem às escolas encontram uma realidade cultural já estabelecida e precisam compreender a dinâmica dessa realidade cultural da escola, ao mesmo tempo que constroem sua identidade profissional. Isso requer uma convivência intensa e prolongada na realidade escolar por parte do futuro professor.

A identidade do professor inicia-se no processo inicial da sua formação e pressupõe a compreensão sobre diversos elementos constitutivos da sua profissão como: objetivos, regulamentações, conceitos, conteúdos específicos e pedagógicos, código de ética, formas de participação nas entidades de classe, dentre outras questões (Pimenta, 2011).

Tudo isto leva a construção de saberes próprios da profissão, que muitos autores denominam saberes docentes. Nessa direção, para Tardif (2007, p.38), ao longo da profissionalização do professor “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Com isso e em sua decorrência, os docentes necessitam adquirir autonomia e coerência que lhes permitam interpretar, adaptar e/ou transformar as ações educativas na escola, de acordo com as necessidades concretas presentes na realidade escolar e dos alunos. Ou seja, o que se deseja é a autonomia desse futuro profissional para vencer processos arraigados presentes na cultura escolar.

Para Contreras (2002, p. 79), quando se quer transformar a realidade, o exercício da docência leva à tomada de decisões próprias sobre a prática que se realiza em uma dada realidade. O autor denomina consciência moral, aquilo que leva a prática do professor a um compromisso com a realidade, o que “requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações nos casos concretos com os que se deparará e que deverá resolver”. Portanto, a autonomia é um valor profissional, faz parte do trabalho da formação docente inicial, sendo o estágio, relevante *locus* para sua realização. A compreensão da construção de saberes docentes durante a formação na universidade pode levar os cursos a se responsabilizarem de forma mais coerente e verdadeira com o perfil desse profissional, preparando-o para atuar de forma crítica na educação básica.

METODOLOGIA

Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Docente e Ensino de Ciências (GEPFO-PEC), chancelado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), esta análise tem como pressuposto metodológico, a pesquisa de Natureza Qualitativa, que de acordo com Minayo (2003), promove a reflexão por meio de um conjunto de técnicas que permitem edificar uma realidade.

Neste caso, o estudo é documental e se baseia nos relatórios do estágio dos alunos e nos relatórios de avaliação dos professores. Ancorado no grupo de pesquisa em questão, realiza-se uma descrição/reflexão, que visa compreender e refletir a realidade do Estágio Obrigatório do Curso de Ciências Biológicas da UFMS.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise permite apontar alguns avanços e desafios a serem alcançados pelo curso. É possível citar como avanço, por exemplo, o processo de organização do estágio no curso que se realiza em duas etapas de aproximação da educação básica (ensino fundamental e ensino médio). Também a aproximação da universidade com a escola, realizada por visitas pedagógicas das escolas em alguns laboratórios da UFMS, além da inserção de atividades e ações escolares propostas pelas escolas no percurso do estágio realizado pelos acadêmicos e de ações que são acompanhadas pela universidade.

Além dos estudos sobre o currículo, a gestão escolar (projeto político pedagógico das escolas) e o papel do estágio na formação do docente, os alunos desenvolvem uma pesquisa sobre a realidade da escola e seu entorno, observação direta das ações escolares, observação em sala de aula, nas aulas de Ciências e de Biologia, planejamento de ensino, regência em sala, regência em projetos de ensino

O acompanhamento dos professores se faz por meio de plantões de atendimento ao acadêmico e também com visitas à escola. Também são realizadas reuniões de estudo, avaliação e trocas de experiências durante o semestre letivo e se constituem em atividades obrigatórias aos estagiários.

Verificou-se com a pesquisa que os momentos de reflexão na universidade são fundamentais para ampliar a noção dos estagiários sobre a realidade escolar, uma vez que os relatos permitem que os mesmos percebam as diferenças existentes entre redes escolares e escolas, em relação à gestão escolar, à formação e competência dos professores supervisores, em relação aos grupos sociais com os quais realizaram a experiência do estágio, entre outras questões. Com isso, o estagiário percebe que esta atividade não se restringe a sua unidade escolar, pois sua experiência deve levá-lo a “tomar a unidade para compreender-lá em sua totalidade” (Pimenta, 2012, p. 138).

O desenvolvimento da proposta do curso tem propiciado uma maior aproximação com as escolas e com os professores supervisores, embora a universidade não tenha ainda conseguido atender as diversas demandas colocadas pela escola, sobretudo a da formação continuada dos professores que manifestam o desejo de uma formação em serviço, que lhes propiciam melhorias em sala de aula.

Para os sujeitos envolvidos, o estágio tem mostrado caminhos interessantes para sua realização, mas vários desafios precisam ser alcançados, sobretudo a construção da identidade formativa do curso, de modo que todo corpo docente incorpore e também assuma o compromisso com uma formação de professores que realmente reflita a educação básica.

É importante destacar que em cursos de formação de professores em áreas específicas (História, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia, etc.), historicamente se vivencia o problema com a identidade formativa dos futuros profissionais, devido à influência dos pressupostos presentes nos bacharelados, que serviram por muitos anos de orientação geral para os projetos pedagógicos desses cursos, a despeito das pesquisas na área da formação de professores.

Tal influência ainda se faz presente no curso de Ciências Biológicas, sobretudo porque uma parcela do corpo docente é oriunda do Bacharelado e da pesquisa em áreas específicas, em alguns casos desconhecendo, inclusive, que se faz pesquisa em educação.

Um fato que comprova isto diz respeito à dificuldade que os cursos tiveram e ainda tem em inserir a Prática como Componente Curricular (PCC) nas disciplinas específicas que compõem os cursos citados. Esta ação formativa curricular se caracteriza por elo conjunto de atividades que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao

exercício da docência e de sua realidade. A PCC “é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...) É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...)” (CNE/CP, 2001, 2002).

No curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFMS se propôs que as práticas sejam desenvolvidas por profissionais da área específica em conjunto com os da área da educação/ensino com o intuito melhor identificar as necessidades formativas do futuro docente.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 186), apontam que os professores das IES devem relacionar “os conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática” de forma a relacionar e articular todos os saberes que envolvem essa formação.

Isto pressupõe que a formação não se reduza a conhecimentos científicos descontextualizados das ações a serem realizadas na escola, pois demanda teorias pedagógicas e científicas, conhecimentos da realidade escolar, num currículo com diversas práticas, inclusive as pedagógicas.

[...] a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino ‘adequado’ a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar a prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias (Pérez Gomez, 1998, p.10).

Dessa forma, toda prática docente prevista no projeto pedagógico de um curso, é atividade complexa de compreensão de processos de ensino, mas também de ideias, valores e possibilidades de usos pedagógicos que se quer realizar (Sacristan, 2000).

No Curso de Ciências Biológicas da UFMS, um grupo de docentes tem procurado compartilhar experiências, no sentido de viabilizar a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia com base na premissa apresentada anteriormente, a partir de discussões e reflexões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico. Isto coaduna com o Parecer do CNE/CP nº 9 de 2001 (p.59), pelo qual, [...] o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores”.

Diante das questões expostas, o Estágio Supervisionado exige permanência e reflexão na universidade e na escola básica. Tal atividade deve ser orientada e supervisionada por professor qualificado na área, e deve ser realizado de forma a relacionar a teoria e a prática pedagógica, com o apoio de todo o corpo discente do curso.

Por fim, é importante apontar que o Estágio deve permitir novas relações entre o futuro professor, o professor supervisor e o orientador de estágio, de tal forma que se promova a troca de experiências e de conhecimentos sobre a formação, identidade e a profissionalização desses docentes envolvidos nesse processo.

CONCLUSÕES

A reflexão realizada evidencia a necessidade de os cursos de licenciaturas relacionarem, de fato, teoria e prática pedagógica, convertendo tal processo em exercício de *práxis* para a formação de professores para o ensino básico.

O curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFMS, por meio do Estágio Supervisionado alcançou bons resultados ao rever a organização do estágio e ao aproximá-lo de uma forma mais con-

sistente da realidade escolar. Mas, ainda precisa avançar na execução de um projeto pedagógico de formação de professores de Ciências e Biologia, com identidade própria, sobretudo no que diz respeito aos saberes e fazeres da formação de um(a) professor(a) preparado(a) para lidar com a realidade da educação básica no Brasil.

O estágio e o conjunto das ações presentes na formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia coerentes com esse perfil, contemplados como proposta ou projeto coletivo tem potencial para promover a *práxis* escolar em toda sua complexidade. Espera-se com o desenvolvimento desse processo formativo inicial na universidade, que o saber e o fazer dos futuros professores se faça coerente com a necessidade de melhorar o contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Ministério da Educação. (2012) Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Resolução nº 1, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de novembro de 2016.
- CONTRERA, S. J. (2002) A autonomia dos professores. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora.
- TARDIF, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. São Paulo: ANPED, jan./fev./mar./abr. (*Revista brasileira de Educação*, n.13).
- (2007) Saberes docentes e formação profissional. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MINAYO, M. C. S., *et al.* (2003) Pesquisa social 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PÉREZ GÓMES, A. (1998/2000) A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán, J.G. e Pérez Gómez, A.I. (coord.). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. (2004) Estágio e docência. São Paulo, SP: Cortez. (*Coleção Docência em Formação*)
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C. (2011) Docência no ensino superior. São Paulo, SP: Cortez. (*Coleção Docência em Formação*).
- SACRISTÁN, G. J. (2000) O currículo – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

