



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: ARTICULANDO SABERES NA ESCOLA.

Autores: Ana G. Rocha, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-ULBRA

Simara Gheno, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-ULBRA

Rossano A. Dal-Farra, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-ULBRA

Resumo: A formação inicial de professores no ensino de ciências se caracteriza tradicionalmente pela dificuldade em vincular o conteúdo específico do curso com o conhecimento educacional. Neste cenário, o estágio supervisionado surge como a oportunidade de vivenciar a docência articulando estes saberes adequadamente. Diante desta questão, foram analisados os relatórios de estágio em Biologia de 22 licenciandos com o objetivo de analisar as formas pelas quais os estudantes buscam congregar os distintos saberes que convergem para a construção de práticas educativas relevantes e, principalmente como manifestam seus olhares em relação a tal articulação diante da comunidade escolar na qual realizam o seu estágio. Foi verificado que, embora os estagiários apresentassem uma intencionalidade em relação a determinados princípios educacionais, ocorreu, em muitos casos, um processo de adaptação metodológica visando atender as necessidades dos alunos e as peculiaridades da escola e/ou do professor titular.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Ensino de Ciências. Ensino de Biologia.

Introdução

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Biologia é de grande importância nos cursos de Licenciatura, pois é através dela que se constituem as oportunidades das vivências específicas da docência. Além da experiência profissional, o estágio proporciona uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Para Nóvoa (1995), a formação precisa estimular o aspecto crítico-reflexivo para que os professores desenvolvam o pensamento autônomo, uma vez que a formação não se constitui por acumulação, mas através da reflexão sobre a prática.

Diante de tais premissas, este estudo objetiva analisar os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado em Biologia buscando, principalmente, ponderar as articulações entre os saberes através da análise das metodologias planejadas e a execução das mesmas, especialmente a avaliação utilizada, analisando as subjacências das concepções dos licenciandos a respeito da atuação docente.

Estágio Supervisionado na Formação de Professores

O estágio supervisionado é subdividido em: observação, participação e regência. A observação é de extrema importância para o estagiário compreender a escola como um todo, conhecer os alunos e, principalmente, observar a metodologia do professor titular e o efeito desta sobre a turma. A participação deve ser o primeiro contato do licenciando com a sala de aula e ele deve ocorrer através de atividades em conjunto com o professor regente, neste momento são determinados o conteúdo e a metodologia a serem trabalhados. Durante a regência, o acadêmico tem a oportunidade de conhecer melhor sua profissão, colocar em prática seu planejamento além de refletir e avaliar a mesma.

Segundo Mendes (2006), o estágio proporciona um domínio limitado na instrumentalização do fazer docente. Se não houver reflexão quanto a atividade realizada em sala de aula pelo professor em formação, o docente acaba por repetir hábitos e atitudes dos professores regentes. Para Santos (2004), o período de estágio é período fundamental de articulação entre teoria e prática, desta forma, é inegável sua contribuição na formação profissional.

A vivência do licenciando na sala de aula e no ambiente escolar propiciam uma percepção mais apurada quanto à complexidade da realidade escolar e educacional, bem como as dificuldades e entraves encontrados na educação (BEHRENS, 1991), articulando teoria e prática pautadas pelos fundamentos da educação, contextualizando sua *práxis* e optando por metodologias adequadas às várias nuances de uma sala de aula (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Material e Métodos

O relatório de estágio é um registro de todas as atividades realizadas na disciplina e durante a prática, nele são detalhados os dados da escola em que o aluno realizou sua prática caracterizando-a quanto a localização, estrutura, funcionamento, edificações, comunidade escolar, bem como planos de aula, forma de avaliação e relatos do período de estágio. Foram analisados vinte e dois relatórios de estágios, entregues como atividade de conclusão da disciplina de estágio supervisionado em biologia nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Analisou-se a narrativa dos relatórios a fim de obter um panorama amplo quanto à prática docente, identificando as experiências vividas pelos alunos durante o estágio e de que forma elas podem contribuir para sua formação profissional. Procurou-se identificar qual a percepção dos estagiários quanto a sua metodologia, de que forma eles avaliaram os alunos, como foram recebidos na escola, como foi a relação deles com os professores regentes e com os alunos, além de verificar como perceberam e consideraram o funcionamento geral da escola. Em relação às análises qualitativas, levou-se em conta as informações manifestadas pelos alunos, relatando os anseios, as dificuldades, realizações, crenças, atitudes e percepções, tanto no que diz respeito à profissão quanto na atividade de estágio. Os dados quantitativos foram obtidos a partir dos planos de aula construídos pelos estagiários, incluindo a forma de trabalho, recursos e estratégias adotadas.

Os relatórios foram analisados com base no método misto, em que são combinados os aspectos qualitativos e quantitativos (DAL-FARRA e LOPES, 2013, CRESSWELL, 2013 e CRESSWELL e CLARK, 2011).

Resultados e Discussão

A análise dos relatórios apontou que os conteúdos abordados pelos estagiários seguem a sequência didática proposta pelos planos de estudos de cada escola de acordo com a contingência e são elaborados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os recursos utilizados foram: vídeos, livros didáticos, reprografias, data show, laboratório de ciências, cartazes, entre outros. Foi verificado que os estudantes procuravam utilizar recursos que articulassem as temáticas com o cotidiano do educando a

fim de contextualizar o ensino. Foram observadas quatro categorias no âmbito das metodologias cuja intencionalidade foi depreendida da análise dos relatórios (Figura 1):

- 1) Predominantemente centrada no professor “transmissor de conhecimento”.
- 2) Parcialmente centrada no professor e utilizando recursos variados.
- 3) Buscando a mediação a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e com recursos didáticos variados.
- 4) Predominantemente centrada no aluno como agente de seu processo de aprendizagem e responsável pela busca do conhecimento.

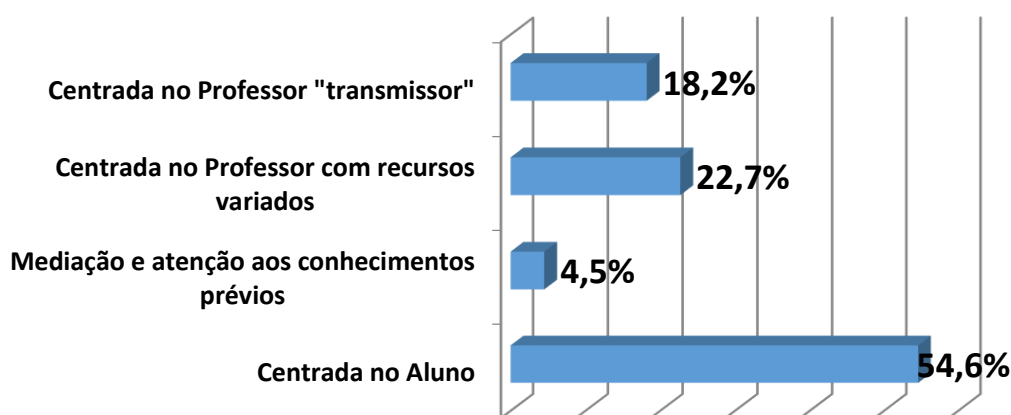


Figura 1: Metodologia utilizada durante as práticas

A metodologia centrada no professor remete-nos à aprendizagem na qual novas informações apresentam pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Desta forma, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária (MOREIRA, 2011), uma tendência comumente observada em práticas educativas no ensino de ciências.

É possível observar que a maioria dos licenciados buscou realizar as suas práticas educativas centradas no aluno, procurando fazer conexões com temas que permeiam a comunidade na qual o aluno vive. Estes professores priorizaram a construção da aprendizagem, uma vez que esta abordagem possibilita que os alunos façam conexões do novo conhecimento como o que já existente, desta forma o novo saber é ancorado sobre informações já fixadas em sua rede cognitiva. De todos os relatórios analisados, 22,7% dos professores mantiveram uma metodologia centrada no professor, porém, utilizando mais recursos

didáticos, o que de certa forma demonstra preocupação destes quanto a qualidade de suas aulas, já que os recursos podem ser vistos como formas diferenciadas de transmitir a informação além de fazer com que os alunos demonstrem mais interesse pelas aulas. Apenas 18,2% dos professores ministraram suas aulas adotando postura de possuidor do conhecimento. Dos relatórios analisados, apenas 4,5% dos professores procuram identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para abordar novos aprofundamentos.

A Figura 2 busca articular a metodologia utilizada pelos estagiários com a sua percepção quanto ao papel do professor, em virtude do corrente discurso que idealiza a profissão docente, imaginando o professor ideal, o que seduz os professores a dizer como realizam suas práticas, buscando salientar as características que os tornam perfeitos em seus ofícios (GARCIA et al, 2005).

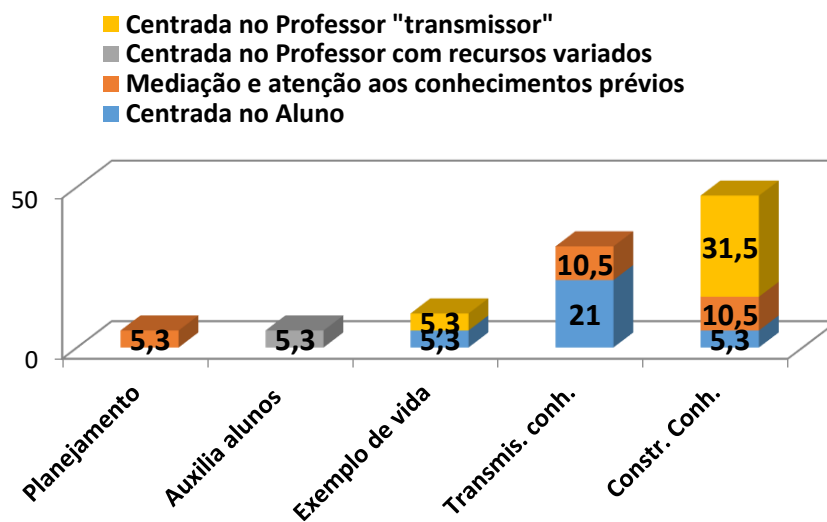


Figura 2: Relação entre a metodologia utilizada durante as práticas e a percepção do papel do professor

Observa-se que 31,5% dos licenciandos acreditam que o papel do professor é auxiliar o aluno a construir o conhecimento através de processos reflexivos, estes professores ministraram suas aulas procurando identificar os conhecimentos prévios dos alunos, e a partir daí a nova informação passou a ser transmitida. Em análise ao discurso contido nos relatórios de estágio destes professores, ficou evidente que eles julgam importante que ocorra a aprendizagem significativa no aluno demonstrando ser este um pressuposto teórico abordado ao longo do curso. Segundo Moreira (2011), quando a

aprendizagem significativa ocorre, o aluno transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico. A aprendizagem significativa exige que o aprendente esteja empenhado em conectar, de forma não arbitrária e não literal, o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente.

Aproximadamente 20% concebem a ação educativa a partir da transmissão do conhecimento pelo professor o que se coaduna com as metodologias manifestas nos seus relatórios, centrada no professor e com escassez de recursos empregados, traduzindo-se, tal como aduz Mizukami (1996) em uma postura passiva do aluno em relação à aprendizagem.

Em uma pequena parcela dos relatórios (10,5%) não houve sintonia entre as concepções de ensino dos estudantes e as práticas educativas relatadas no documento. Mesmo que entendam ser relevante auxiliar o aluno na construção do conhecimento através da reflexão, suas aulas apresentaram metodologias tendendo ao processo de transmissão de conhecimentos, porém, utilizando recursos didáticos diversos. A este respeito pode-se supor que este grupo de professores ainda está em processo de aprimoramento de sua prática docente visto que, utilizando variados recursos didáticos, demonstram preocupação buscando diferentes formas de fazer com que o aluno compreenda o conteúdo.

Há um aspecto a ser considerado em relação ao processo de construção das atividades que, muitas vezes segue as práticas usuais realizadas na escola, sobrepondo-se, inclusive, ao desejo dos licenciandos e suas inclinações pedagógicas. Perrenoud (2002), enfatiza a importância do processo de adaptação das estratégias utilizadas pelos professores de acordo com as necessidades dos alunos, visto que, a heterogeneidade surge como um desafio diário no esforço do professor. Saliencia-se que, mesmo utilizando reduzidos recursos, em alguns casos há aulas nas quais o engessamento no planejamento pode privar o aluno da descoberta que o processo de experimentação propicia.

A Figura 3 demonstra a relação entre a metodologia e a forma de avaliação aplicada. Percebeu-se a necessidade desta análise visto que, quando o professor elabora seu plano de aula, ele delimita o que espera desenvolver no aluno. Desta forma, a avaliação se constitui em grande possibilidade para verificar se tais aspectos foram alcançados pelos educandos.

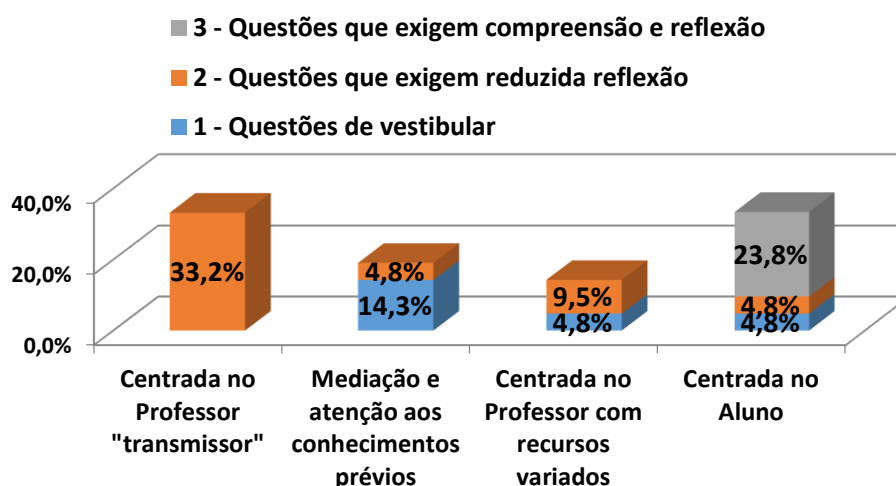


Figura3: Relação das metodologias utilizadas e a forma de avaliação

Quanto às questões elaboradas pelos professores para as atividades avaliativas, algumas foram abertas, em que o aluno pode dissertar livremente sobre o que lhe é questionado, outros licenciandos elaboraram questões fechadas, onde o professor oferece uma série de opções para que o aluno escolha a que lhe parece responder corretamente a pergunta. Assim, as avaliações foram classificadas em: 1 - Questões de vestibular; 2 - Questões que exigem reduzida reflexão; 3 – Questões que exigem compreensão e reflexão, como mostra o gráfico acima. Nem sempre questões abertas exigem que o aluno reflita sobre o tema, muitas vezes estas questões acabam exigindo que o aluno responda exatamente o que está em seu caderno ou livro didático. Da mesma forma, considera-se que as questões fechadas, ou seja, as de múltipla escolha, podem ser elaboradas para que seja necessário um certo nível de compreensão e/ou reflexão sobre o que foi abordado em aula. Classificou-se na categoria 2, tanto as questões dissertativas quanto as de múltipla escolha, que não exigiram do aluno compreensão e/ou reflexão quanto ao que foi estudado. A maior parcela dos licenciandos (33,2%) adotaram uma prática centrada no docente e utilizando avaliações que pouco exigiam compreensão e/ou reflexão do tema por parte dos alunos, já 23,8% adotaram uma postura didática tendendo ao construtivismo, inserindo o aluno como agente da aprendizagem, incentivando-o a participar e a ponderar sobre os temas abordados em aula. Estes professores elaboraram avaliações que exigiam compreensão e reflexão por parte dos alunos, uma vez

que, para realizá-las ele necessitava fazer articulações entre o conteúdo e suas vivências no cotidiano.

Em 14,3% dos relatórios havia menções de práticas centradas no professor utilizando recursos didáticos variados, com questões de reduzido espaço de reflexão por parte dos alunos. Percebeu-se que as questões fechadas, retiradas de vestibular, foram usadas por um percentual elevado de estagiários (23,9%), tais questões foram usadas nas avaliações exatamente da forma como encontravam-se nas provas aplicadas pelas instituições de ensino em seu processo seletivo. Os professores que utilizaram este método de avaliação relataram que os alunos apresentaram muita dificuldade durante a avaliação, tanto que muitos licenciandos mostraram-se decepcionados com os resultados obtidos pelos alunos, informando que a grande maioria das turmas não atingiu a nota média da avaliação.

Existe, atualmente, um discurso no ambiente escolar no que tange a necessidade de preparação dos alunos para as provas de vestibular, em muitos casos, essa preparação é restrita ao uso de questões de vestibular em avaliações refletindo-se em contingências nas quais os estagiários precisavam se adequar na escola.

Freire (1996) e Luckesi (2002), enfatizam que a avaliação deve ser o momento em que o professor identifica o que o aluno aprendeu e quais são os pontos do conteúdo que ele demonstra dificuldade e devem ser abordados novamente, além de ser o momento em que o professor pondera sobre a metodologia utilizada, assim, a avaliação deve estar em consonância com suas aulas. Questões elaboradas por outros docentes podem não abordar aspectos do conteúdo que ganharam foco em suas aulas, estas questões também apresentam linguagem diferente da que foi utilizada em aula, tendendo a deixar os alunos inseguros durante a realização da avaliação podendo refletir no desempenho. É muito importante que o professor elabore a avaliação de acordo com a metodologia utilizada em aula, uma vez que, quando o professor elabora um planejamento para a aula, ele traça metas e objetivos que espera que o aluno alcance, assim, avaliações que não são elaboradas por ele não identificarão aspectos referentes ao crescimento cognitivo do aluno (MORETTO, 2002). Nesta perspectiva, a avaliação tem o papel de fazer com que o professor avalie

também sua prática, o que é necessário para seu crescimento profissional (LUCKESI, 2002). Segundo Franco (2001) a avaliação também tem um papel fundamental no que diz respeito a aprendizagem do aluno, é a partir dela que o professor verificará as necessidades que cada aluno possui, podendo então, reorganizar sua intervenção pedagógica.

Conclusão

O estágio curricular supervisionado é uma etapa fundamental para que os licenciandos percebam a complexidade do funcionamento das instituições de ensino e das práticas didáticas, uma vez que a educação deve ser vista como forma de desenvolvimento e transformação dos indivíduos e da sociedade. Assim, é importante que o professor perceba o impacto que suas aulas e sua metodologia exercem sobre os estudantes, construindo as suas práticas de forma harmônica com as vivências dos alunos, sendo comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

Observou-se que alguns estagiários planejaram uma metodologia para as aulas, e quando perceberam que ela não estava sendo eficiente para a aprendizagem do aluno, realizaram as adaptações necessárias. Julga-se importante essa adequação metodológica, uma vez que o estágio é o momento em que o professor testa seu conhecimento quanto às práticas docentes, é importante esse olhar crítico quanto a sua metodologia, para saber que ela esta conduzindo o aluno para o processo de aprendizagem.

Percebe-se entre os licenciandos uma grande dificuldade em ajustar a metodologia ao conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula, o que pode ser decorrente, muitas vezes, das injunções e circunstâncias particulares da escola e/ou do professor titular da disciplina cujos métodos acabam por ser seguidos. Desta forma, acredita-se que as atividades práticas na formação docente devem ser concomitantes ao curso de licenciatura. Assim, o aluno terá mais contato com a sala de aula e com o funcionamento da escola, e o saber docente será construído e fortalecido neste processo.

Agradecimentos

À CAPES pela concessão de bolsas.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1991.

CRESSWELL, J. D. **Research Design. Thousand Oaks**: SAGE Publication, 4th edition, 2013.

CRESSWELL, J. D., CLARK, V. L. P. **Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks**: SAGE Publications, 2nd edition, 2011.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez. 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: **MOROSINI, Marília Costa. (org)**. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

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

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **NÓVOA, A. (Org.)**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, M.M.A.; HIPOLYTO, A.M. & VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, B.M.M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: **MENDES SOBRINHO, J.A.C.; CARVALHO, M. A.**

(Orgs.). Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: **REALI, A M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.)** Formação de professores: tendências atuais. São Carlos, SP.: Editora da UFSCar, 1996.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física. (2011a).

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ºed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002b. 234 p.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.