

A CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA TEÓRICO-PRÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO INVESTIGATIVO

The constitution of a theoretical-practical problem in the development on investigative supervised practicum

Alexander Montero Cunha

Faculdade SESI-SP de Educação

amcunha@sesisp.org.br

Maria Lucia Vital dos Santos Abib

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

mlabib@usp.br

Resumo

Neste trabalho, pretendemos contribuir para o entendimento da inserção de licenciandos em física em um processo de investigação sobre sua prática docente. Para tal, analisamos o problema de pesquisa proposto por dois licenciandos em física que realizaram conjuntamente o estágio supervisionado investigativo em uma escola pública. Com uma perspectiva qualitativa, realizamos uma análise de conteúdo das reuniões de supervisão de estágio e da entrevista individual com os licenciandos. Como aporte teórico, utilizamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) conforme a proposta de Shulman (1987) e a revisão realizada por Grossman (1990). Como resultado, percebemos um movimento, durante o estágio, do problema de pesquisa proposto pelos licenciandos, primeiramente, focando o conhecimento do conteúdo para, posteriormente, caminhar para um enfoque mais pedagógico. Esse movimento foi entendido como decorrente da percepção pelos licenciandos, durante o estágio supervisionado investigativo, de que o ato de ensinar pode ser um problema de pesquisa.

Palavras chave: Formação inicial de professores, Estágio supervisionado investigativo, Formação teórico-prática, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

Abstract

In this paper we intend to contribute to understanding the inclusion of preservice teachers in an investigation on teaching practice. To do this, we analyzed the research problem proposed by two undergraduates in physics who jointly conducted the investigative supervised practicum in a public school. With a qualitative perspective, we conducted a content analysis of the supervised practicum meetings and individual interviews these undergraduates. As theoretical contribution, we use the Pedagogical Content Knowledge (PCK) as proposed by Shulman (1987) and a review by Grossman (1990). As a result we noticed a movement, during the supervised practicum, the research problem proposed by the licensees, primarily focusing on content knowledge to subsequently move towards a more educational approach. This move was seen as arising from the perception by licensees, during the investigative supervised practicum, that the act of teaching can be a research problem.

Key words: Initial teacher education, Investigative supervised practicum, theoretical-practical formation, Pedagogical Content Knowledge (PCK).

Introdução

Nos últimos anos, a formação inicial docente possui um destaque central nas discussões sobre a qualidade da educação. Com um discurso voltado para a responsabilização dos professores, a formação inicial está sendo criticada pela sua baixa qualidade. Ainda que consideremos essa qualidade como dependente de fatores mais amplos, não podemos descartar a existência de uma crise na formação inicial. Entendemos, entretanto, que essa crise não é específica da carreira docente.

Schön (2000) se refere a uma crise das profissões relacionada ao modelo de formação e à ação dos futuros profissionais frente aos problemas demandados pela sociedade. A inabilidade dos recém-formados na atuação profissional estaria em sua falta de preparação para lidar com as incertezas e as singularidades presentes na prática. Essa inabilidade seria decorrente de uma formação baseada na transmissão de conhecimentos sistematizados e no entendimento de que o exercício profissional é a aplicação desses conhecimentos “dignos” de estarem nos manuais de ensino. Entretanto, para Schön (2000), a prática profissional, como a do médico ou a do arquiteto, envolve situações que não estão previstas nesses grandes manuais. Os profissionais de sucesso são, justamente, os que conseguem nessas situações produzir conhecimentos de forma a superar as incertezas e singularidades presentes na prática profissional.

A formação docente inicial também se encontra nesse contexto. O maior espaço destinado às teorias específicas (física, história etc.) e educacionais é reflexo da ainda persistente dicotomia entre teoria e prática na formação docente. As práticas de ensino e o estágio supervisionado, nessa perspectiva, estão relegados a um segundo plano (GATTI; NUNES, 2009).

Entretanto, numa perspectiva mais crítica da formação docente, a aproximação entre teoria e prática possibilita que o professor consiga lidar melhor com as incertezas e as singularidades presentes em sua profissão. Afinal, a prática docente como espaço de produção de conhecimentos permite ressignificar a teoria. Além disso, a teoria permite um aprofundamento na reflexão sobre o trabalho pedagógico e a educação em geral (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Na formação inicial de professores, o estágio supervisionado é um *locus* privilegiado para essa aproximação teórico-prática. Nesse caso, o estágio não pode ser entendido somente como o momento da prática profissional, devendo ser um espaço de produção de conhecimentos sobre o trabalho docente a partir da própria prática (PIMENTA; LIMA, 2010). No estágio supervisionado investigativo, a prática docente é entendida como objeto de análise, sendo o estudo de um problema teórico-prático o desencadeador dessa produção de conhecimentos.

Neste trabalho, buscamos aprofundar o entendimento sobre a constituição de um problema teórico-prático investigado durante o estágio supervisionado. Para tal, analisamos o movimento desenvolvido pelo problema investigado por uma dupla de licenciandos em física durante o estágio.

Estágio Supervisionado Investigativo

A pesquisa realizada no estágio supervisionado investigativo não possui o objetivo de iniciação à pesquisa acadêmica, ainda que esta possa servir-lhe de inspiração. Esse estágio visa in-

serir o futuro professor em um processo de reflexão sobre a ação docente, tendo como base uma aproximação teórico-prática. Nesse sentido, as práticas investigativas envolvidas nesse estágio devem perpassar a sua duração. A reflexão teórico-prática, assim, deve ser entendida como uma postura metodológica intrínseca ao trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2010). Essas práticas investigativas devem envolver problemas significativos aos licenciandos (ABIB, 2010). Assim, o problema a ser investigado no estágio deve advir dos anseios dos próprios estagiários em relação ao trabalho docente.

Já a instância de supervisão do estágio deve orientar a prática pedagógica de forma que considere o licenciando como munido de um futuro de possibilidades e um passado de experiências (ALARCÃO; TAVARES, 1987). A supervisão é entendida, assim, como um processo que ocorre durante um período contínuo na formação do licenciando.

Base de Conhecimentos Docentes de Shulman

Na análise realizada nesse trabalho, iremos fazer referência à tipologia de conhecimentos docentes proposta inicialmente por Shulman (1987). As definições utilizadas baseiam-se na proposta inicial de Shulman e a revisão realizada por Grossman (1990). Destacamos o uso que estamos fazendo para os quatro conhecimentos de base para o trabalho docente:

Conhecimento do conteúdo: conhecimento dos fatos e conceitos da disciplina a ser ensinada, além dos paradigmas que organizam e relacionam esses fatos e conceitos.

Conhecimento pedagógico: conhecimentos relacionados ao gerenciamento da sala de aula, do currículo, das técnicas de ensino e dos objetos educacionais.

Conhecimento do contexto: conhecimento do contexto socioeconômico e cultural dos alunos, da comunidade e da escola em que está inserido.

Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): conhecimentos relacionados à organização, representação e adaptação de tópicos e conteúdos específicos para o ensino. É também uma articulação entre os conhecimentos do conteúdo, pedagógico e do contexto.

Contexto e Metodologia de Pesquisa

Neste trabalho, exploramos o processo de constituição de um problema teórico-prático estudado pelos licenciandos no estágio supervisionado investigativo. Para tal, focamos um caso específico que envolveu dois licenciandos em física na realização conjunta do estágio. O pesquisador foi um observador participante do processo de formação dos licenciandos, atuando como supervisor de estágio, características essas que tornou pertinente uma abordagem metodológica qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública paulista. Especificamente, os dados da pesquisa foram coletados durante o acompanhamento da disciplina “Metodologia do Ensino de Física II” oferecida pela Faculdade de Educação aos alunos da licenciatura em física, no segundo semestre de 2012. Essa disciplina possui uma carga horária de 120 horas, sendo 60 horas de estágio supervisionado. A professora responsável pela disciplina propôs a realização de reuniões de supervisão de estágio de uma hora semanal, considerando-as como carga horária de estágio. Os encontros de supervisão foram idealizados para ocorrerem em grupos menores de alunos, com vistas à maior possibilidade de todos se expressassem.

O estágio foi realizado em duplas, sendo uma delas escolhida para a análise nesse trabalho. As reuniões de supervisão foram filmadas com autorização de todos os licenciandos para fins de pesquisa. A seguir, apresentamos um pequeno resumo da experiência docente dos licenciandos envolvidos na análise desenvolvida:

Camilo estava com 24 anos na entrevista final. Possuía experiência com aulas particulares com alunos do ensino fundamental e médio. Também já havia trabalhado como professor substituto e em monitoria.
Joaquim estava com 27 anos na entrevista final. Trabalhou como professor com aulas particulares por 3 anos, ministrando principalmente aulas de física e matemática.

Tabela 1: Experiência docente dos licenciandos envolvidos na pesquisa

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Neste trabalho, o foco de análise foi a constituição do problema teórico-prático pelos licenciandos durante o estágio supervisionado, centrando-se no que eles nos disseram sobre esse problema, tal como uma mensagem, o objeto da análise de conteúdo.

Análise dos Dados

A análise dos dados foi centrada nos diálogos desenvolvidos entre os dois licenciandos e o supervisor de estágio durante as reuniões de supervisão e a entrevista final individual. Na primeira reunião de supervisão (29/08/2012), os licenciandos Camilo e Joaquim expressaram o foco do problema de pesquisa que pretendiam estudar.

16min28s	Camilo	A gente está pensando em utilizar experimentos [...] de baixo custo, coisas que eles possam perceber no dia-a-dia.[...]
17min38s	Supervisor	Tem uns artigos que trabalham o tipo de autonomia dos alunos nos experimentos. [...]Tem os graus de experimentos. Por exemplo, tem os experimentos que a gente faz...
18min11s	Joaquim	Mais liberdade, mais fechado...
18min14s	Supervisor	Sim, mais fechado, mais aberto. Isso é interessante colocar como variável. Ver se vão ser mais fechados ou mais abertos.
18min25s	Joaquim	Sim, sim... [...]
18min57s	Supervisor	É uma sugestão, pode ser um problema de pesquisa de vocês.
19min00s	Camilo	Nosso foco é verificar... como é que colocamos? [pergunta olhando para Joaquim].
19min03s	Joaquim	A ideia de temperatura, de condução de calor, da mão como termômetro... no ferro, a madeira, o termômetro numa temperatura, explique a diferença...

Tabela 2: Trecho da primeira reunião de supervisão

Nessa primeira reunião de supervisão, os licenciandos Camilo e Joaquim expressaram o desejo de trabalhar com experimentos de baixo custo (16min28s). O supervisor de estágio explorou esse desejo a fim de considerá-lo como possibilidade de objeto de pesquisa do estágio dos licenciandos (17min57s). Entretanto, os licenciandos enfatizaram que o foco da pesquisa era verificar a ideia que os alunos têm de temperatura, de condução de calor e outros conceitos físicos (19min00s e 19min03s). A centralidade do problema de pesquisa encontrava-se, portanto, no conhecimento do conteúdo a ser ensinado durante o estágio.

Na quinta reunião de supervisão (03/10/2012), logo após a primeira aula que os licenciandos ministraram, um novo objetivo para a pesquisa começou a se desenhar.

23min15s	Camilo	A gente ministrou a primeira aula ontem.
23min19s	Supervisor	E como é que foi?
23min21s	Joaquim	Foi bem interativa.[...]
25min54s	Camilo	Tem o pessoal que gosta. (...) pra escrever, eles estavam com dificuldades. Eles sabiam o que era, mas não sabiam falar. Aí num primeiro momento a gente falou “não use termos científicos”.
26min14s	Joaquim	“Use termos de vocês”, aí começou a fluir melhor. “Não use termos científicos”. Daí a gente foi fazendo uma discussão e eles foram desenvolvendo.
26min29s	Supervisor	É interessante essa questão da dificuldade deles escreverem. Já que na parte de discussão eles já são muito salientes, não é preciso fazer muita coisa para eles discutirem. Vocês leram no semestre passado aquele texto das aulas dialógicas?
27min11s	Camilo	Eu não estava no semestre passado. [não fez a disciplina de Metodologia do Ensino de Física I no semestre anterior].
27min14s	Joaquim	Sim, eu lembro.[...]
27min49s	Supervisor	Me parece que vocês estão caminhando para isso, para aula dialógica...
27min53s	Joaquim	Ah sim, pra aula dialógica...
27min55s	Supervisor	Isso serviria também de base teórica...
28min00s	Camilo	Eu acho que a nossa ideia é mais ou menos isso na pesquisa... na parte de ensino e pesquisa. Esse “dialógica” seria muito importante.

Tabela 3: Trecho da quinta reunião de supervisão

Nessa quinta reunião de supervisão, Joaquim expôs que a primeira aula fora bem interativa (23min21s). O supervisor associou essa interação a uma aula dialógica (26min29s e 27min49s). Camilo expressou, pela primeira vez, que a aula dialógica poderia ser importante para a pesquisa que estavam realizando (28min00s). Na sétima reunião de supervisão (17/10/2012), esse assunto voltou a ser abordado, agora tendo como referência um texto acadêmico.

15min07s	Joaquim	É, a ideia é tentar ver se eles diferenciam calor e temperatura, termômetro. [...]
15min31s	Supervisor	E vocês estão utilizando pra isso...o quê?
15min35s	Joaquim	Estamos levando problemas pra discussão em sala. Temos até um roteiro que eu mostrei com as questões.
15min48s	Supervisor	Eu lembro disso. No seu caso eu não sei se sugeri a questão do discurso dialógico.
16min02s	Joaquim	A sim, você sugeriu...do discurso dialógico.
16min06s	Supervisor	Vocês chegaram a ver esse texto em Metodologia I?
16min09s	Joaquim	Sim.
16min11s	Supervisor	Dá uma olhada nele, às vezes para ter uma base pra pesquisa em educação. Para tentar enquadrar o que vocês estão fazendo, se é mais dialógico, mais retórico...
16min24s	Joaquim	Tá mais com cara de mais dialógico.

16min30s	Supervisor	Tá com cara de mais dialógico? Então tenta fazer isso, tenta justificar o porquê. Pega o texto e tenta ver lá porque está com mais cara de dialógico. Pode ser isso?
16min44s	Joaquim	Pode...

Tabela 4: Trecho da sétima reunião de supervisão

Nessa sétima reunião, Joaquim fez referência ao objetivo de se ensinar determinados conteúdos aos seus alunos (15min07s) e o supervisor direcionou a discussão para os aspectos pedagógicos presentes em suas aulas (15min31s). O supervisor incluiu na discussão a importância de um texto acadêmico como base para a pesquisa em educação (16min11s) e propõe que Joaquim utilize o texto sugerido para analisar suas aulas (16min30s).

A quinta e a sétima reunião de supervisão são exemplos de como o discurso dialógico foi sendo incluído gradativamente nas discussões que os licenciandos estavam realizando em seu estágio investigativo. Na entrevista final individual (05/12/2012), Joaquim expressou a mudança que ocorreu em seu problema de pesquisa durante o estágio.

3min54s	Supervisor	Que experiência o estágio te proporcionou?
3min59s	Joaquim	Ouvir o aluno. Não ficar só no foco do meu conhecimento. Isso que me mostrou.
4min09s	Supervisor	Você já tinha uma ideia de tentar isso antes? Ou, como que foi?
4min14s	Joaquim	Não, foi assim. Tanto é que a gente mudou a questão. A gente queria aplicar experimentos e questionários, mas aí a gente viu que havia pouco diálogo nas aulas e a gente tentou, vamos tentar fazer ela dialogada com questionário, vamos ver se eles sabem. Primeira aula foi um pouco tensa, mas aí aquela história, porque eles pensam que estão sendo avaliados, [...]. A gente falou “calma gente, vamos fazer, não é avaliação, vocês não vão ser reprovados”. [...]. Isso deu uma acalmada neles. [...] Assim, a experiência que eu tenho é diálogo, ouvir o aluno.

Tabela 5: Trecho da entrevista final individual de Joaquim

Para Joaquim, essa mudança foi caracterizada não somente pela inclusão do diálogo, tal como afirma, mas também por considerar que as atividades experimentais faziam parte desde o início, como objeto a ser investigado. É perceptível que, para Joaquim, o conhecimento pedagógico é que deve agora fazer parte de seu objetivo de pesquisa, um posicionamento distinto da primeira reunião de supervisão. A mudança no problema de pesquisa para Joaquim teve relação direta com uma dificuldade não prevista que ocorreu na primeira aula, tal como a incerteza presente na prática profissional referida por Schön (2000).

Em sua entrevista final individual, Camilo expressou um posicionamento parecido com o de Joaquim em relação à mudança no objetivo do estágio.

6min48s	Supervisor	E qual é o objetivo inicial previsto do seu estágio?
6min52s	Cauê	O objetivo era ver a significância do experimento na sala de aula para o ensino de física. A gente tinha alguns roteiros, já tinha alguns questionários. Com as aulas, com as observações de aulas, a gente percebeu que o diálogo não estava incluído na nossa questão. Então a gente falou “o quanto significativo é o experimento junto com o diálogo... problemas e experimentos dialogando com os alunos”.

Tabela 6: Trecho da entrevista final individual de Camilo

Camilo também relatou a mudança no objetivo do estágio, caracterizando essa mudança, tal como Joaquim, como decorrente da experiência vivenciada durante o estágio.

Temos, assim, duas características importantes relacionadas à mudança no problema de pesquisa investigado pelos licenciandos durante o estágio. A primeira está relacionada ao tipo de conhecimento investigado. Na primeira reunião de supervisão, os licenciandos disseram que o objetivo de sua investigação era a aprendizagem de determinados conteúdos. Ainda que as atividades experimentais tivessem sido sugeridas pelo supervisor como problema de pesquisa, os licenciandos afirmaram que já possuíam outro problema relacionado ao conteúdo a ser ensinado. Já, ao final do estágio, os licenciandos expressaram que desde o início o problema investigado estava relacionado às atividades experimentais, um conhecimento relacionado ao ato de ensinar. Há, assim, uma mudança de percepção dos licenciandos de qual seria o tipo de conhecimento investigado durante o estágio.

Uma segunda característica está relacionada a essa mudança no problema de pesquisa. Joaquim e Camilo expressaram após a prática docente algumas dificuldades não previstas que os fizeram perceber a importância do diálogo como estratégia de ensino. É possível perceber, entretanto, que o supervisor teve um papel importante nessa mudança. Foi ele quem primeiro sugeriu a possibilidade de se colocar o diálogo como problema de pesquisa. A sugestão do supervisor partiu da prática dos licenciandos, porém não havia ainda uma percepção dos licenciandos que este poderia ser o problema de pesquisa. O supervisor trabalhou a problematização do diálogo como objeto de pesquisa durante as reuniões de supervisão fazendo referência, inclusive, a um texto acadêmico. Na sétima reunião de supervisão, o supervisor foi enfático ao buscar direcionar o problema de pesquisa para o conhecimento pedagógico, e não para o conhecimento do conteúdo, como Joaquim voltará a se referir.

Essas duas características nos ajudam a compreender melhor a relação teórico-prática na constituição de um problema de pesquisa a ser investigado durante o estágio supervisionado. Ainda que não salientado pelos licenciandos, aportes teóricos, tanto na presença do supervisor, quanto no uso de um texto acadêmico, foram determinantes para a percepção do discurso dialógico como objeto de pesquisa.

Considerações Finais

A constituição de um problema teórico-prático a ser investigado pelos licenciandos durante o estágio supervisionado não é uma ação simples. Nesse nosso caso, o problema estudado foi proposto pelos licenciandos e teve como característica primeira o foco no conhecimento do conteúdo. Isso pode ser associado à falta de familiaridade dos licenciandos com problemas de ensino, somado à ênfase dos cursos de licenciatura nas disciplinas específicas (Gatti e Nunes, 2009, relatam essa ênfase nos cursos de licenciatura).

A prática desenvolvida pelos licenciandos durante o estágio contribuiu para que eles percebessem o ato de ensinar como um problema a ser investigado. Uma consequência coerente com a preocupação de “sobrevivência” característica nos professores iniciantes, tal como relatado por Huberman (1992), ou seja, a preocupação com a gestão da aula.

Assim, o estágio supervisionado investigativo desenvolvido a partir de um problema de pesquisa significativo para o licenciando, tal como defendido por Abib (2010), associado à preocupação de sobrevivência dos professores iniciantes (HUBERMAN, 1992) e a possibilidade de problematização da prática docente no desenvolvimento do estágio (PIMENTA; LIMA, 2010), permite pensarmos que a mudança de foco no problema para o conhecimento pedagógico não seja uma peculiaridade do caso estudado. Essa mudança pode ser uma tendência decorrente da associação dessas características.

Neste caso, não podemos desprezar a ação do supervisor, que nas reuniões de supervisão foi enfático no direcionamento desenvolvido em prol do conhecimento pedagógico como foco do problema de pesquisa. O supervisor, entretanto, baseou suas propostas nas pretensões e nos anseios que os licenciandos relatavam nas reuniões de supervisão.

Outro fator também foi preponderante para o caráter teórico-prático do problema de pesquisa. Mesmo tendo origem nos anseios da prática docente, a proposta do discurso dialógico como objeto de pesquisa ressoou positivamente para os licenciandos quando este foi compreendido, a partir de um texto acadêmico, como variável passível de ser estudada. A teoria permitiu, assim, uma forma de olhar para o diálogo como objeto de pesquisa.

Esmiuçar as relações e características aqui expressas para a constituição de um problema teórico-prático a ser investigado durante o estágio supervisionado nos permite perceber a complexidade existente na tentativa de se incluir uma relação teórico-prática na formação de professores. Além disso, uma melhor compreensão dessas relações e características contribui para uma aproximação entre a formação inicial docente e a realidade da prática profissional. Consideramos que esse trabalho traz elementos para essa melhor compreensão, mostrando que é representativa a potencialidade do estágio supervisionado investigativo para o desenvolvimento de uma abordagem teórico-prática da formação docente.

Referências

- ABIB, M. L. V. dos S. A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias na formação de professores. In: Garcia, N. M. D. **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Sociedade brasileira de Física, 2010, p. 227-238.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GATTI, B. A.; NUNES, M.M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /DPE, 2009.
- GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York and London: Columbia University, 1990.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 01, fev, p.1-21, 1987.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.