

# **Por entre diálogos: significados e sentidos sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas**

## **Between dialogues: meanings and meanings about the supervised internship in the licentiate course in Biological Sciences**

**Aline Neves Vieira de Santana**

Universidade Federal de Goiás  
alinenevi@hotmail.com

**José Firmino de Oliveira Neto**

Universidade Federal de Goiás  
neto.09@hotmail.com

**Marilda Shuvartz**

Universidade Federal de Goiás  
marildas27@gmail.com

### **Resumo**

O trabalho objetiva compreender como os alunos da turma de ES I do curso de Ciências Biológicas, licenciatura, da Universidade Federal de Goiás percebem o movimento realizado na disciplina na (re)construção de suas identidades docente. O trabalho de natureza qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso. Os dados advieram de uma roda de conversa oportunizada depois da realização da ação da disciplina na escola-campo, fazendo emergir as categorias: afetividade, interação estagiários-escola e identidade docente. Revelou-se que o compromisso docente na organização e problematização dos conteúdos com intento de formar os futuros docentes como seres sociais, foi expresso pela afetividade. A partir dos relatos orais e em ações coordenadas, os alunos-estagiários puderam ampliar, aprofundar, construir conhecimentos e comunicar os resultados, abrindo as possibilidades para o desenvolvimento de outras potencialidades.

### **Palavras chave:**

Formação de professores, Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado, Roda de conversa.

### **Abstract**

This work intends to understand how scholars of the class of Supervised Internship I, from the Biological Science degree course of the Federal University of Goiás, perceive the movement done in this subject towards the (re)construction of their teaching identities. This research, of qualitative nature, is characterized as a case study. The data came from a conversation circle

provided after the realization of the subject action in the field school, provoking the emersion of the categories: affection, interns-school interaction and teaching identity. It was revealed that the teaching commitment in the organization and problematization of the contents, with the intent of forming future teachers as social beings, was expressed by affection. From the oral reports and in coordinated actions, the interns-scholars were enabled to widen, deepen and build knowledge, as well as communicate results, opening up possibilities for the development of other potentialities.

### **Key words:**

Teacher formation, Biological Science, Supervised internship, Conversation circle.

## **Introdução**

A formação de professores é permeada por inúmeros desafios, os quais possuem natureza social, histórica, epistemológica, pedagógica, política e ideológica, reportando distintas questões que necessitam serem compreendidas na complexa teia que compõe o processo formativo (SELLES, 2014). Nesse viés, podem-se citar dois destes desafios: dicotomia entre conhecimentos específicos e pedagógicos e a relação teoria-prática, estes que tem historicamente propiciado discussões no campo da docência em busca de uma formação que consiga minimizar essas disparidades em vista de uma relação em disciplinas específicas com os saberes pedagógicos e a indissociabilidade entre teoria-prática.

Nesse movimento, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), com 400h (BRASIL, 2001), caracterizado como o “ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituição de ensino superior” (BRASIL, 2008, p. 01), se constitui nos cursos de formação como o clímax tanto para os discentes quanto para os formadores, os quais muitas vezes veem o ECS como a salvação da formação inicial, como um espaço onde todos os desafios devem ser solucionados.

Na contramão dessas percepções referendadas em conversas com discentes e formadores entende-se o ECS como um dos espaços onde ocorre a relação teoria-prática, onde a identidade docente é (re)significada. Essa identidade, construída mediante um processo de mediação entre si e *outrem* (CIAMPA, 2001), é (re)construída ao longo de toda a formação nos distintos espaços que constituem a Universidade, como coloca Pimenta & Lima (2011, p. 62) “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério”, se constituindo o ECS como “um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade”.

É, portanto no ECS que a identidade docente é gerada, mediante a experiência vivenciada na escola campo em atividades de pesquisa etnográfica, com uma intervenção e a docência em aulas em consonância com processos de reflexão crítica. Como referenda Dubar (1997, p. 177) as identidades são o resultado de trajetórias, onde por intermédio de um trabalho coletivo entre formadores, supervisores e alunos em formação, dialoga-se com o experiencial, em busca de reformular concepções e constituir outro mundo de sentidos e significados acerca do ser professor, em um movimento de ruptura com visões ingênuas sobre o Ensino de Ciências/Biologia (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Neste movimento, reforça-se o papel do formador, haja vista que, sua concepção epistemológica, a qual alicerça seu fazer docente se constitui como espelho para a prática educativa dos licenciandos quando formados. Como argüi Pimenta & Lima (2011, p. 35) inúmeras vezes nossos alunos aprendem conosco por observação, “mas também elaborando

seu próprio modo de ser a partir da análise crítica” de como atuamos.

Assim, mediante o compromisso com a formação de futuros professores de Biologia desenvolveu-se o Estágio Supervisionado I (ES I) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB) da Universidade Federal de Goiás (UFG) *Campus* Goiânia pautado na epistemologia da práxis (VÁZQUEZ, 2011) dando margem a outros conhecimentos docentes, tais como a estética, a subjetividade e a afetividade.

Nesse sentido, ao pensar no elemento estética não abordamos a ideia de “educação estética”, mas tal como Rios (2010, p. 96), objetivou-se “lançar clareza sobre a presença da sensibilidade – e da beleza – como elemento constituinte do saber e do fazer docente”. Ainda com a autora, corrobora-se que considerar essa dimensão na prática docente “é trazer luz para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e da prática profissional” (p. 98).

Acerca da subjetividade entende-se que são os caminhos percorridos pelo sujeito que (re)dimensionam seu olhar sobre o mundo. “As múltiplas experiências singulares e coletivas em tempos e espaços diferenciados contribuem para o reconhecimento sobre si e sobre o seu trabalho e determinam a constituição do profissional” (OSÓRIO, 2011, p. 135). As percepções sobre o ser e estar professor estão constantemente em questão, e por sua vez ganhando expressão na prática pedagógica onde as concepções de homem, educação, escola, ensino, aprendizagem, sociedade e outras são externalizadas.

No que concerne à afetividade, pontua-se em seu sentido amplo, que se refere “às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (LEITE, TOSSONI, 2016, p. 2). Assim, é um elemento chave da constituição do professor, pois é essa dimensão que aproxima aluno-professor; professor-aluno; professor-aluno-família; escola-família, levando a percepção o espaço da escola como uma lócus onde todos são capazes de aprender.

A preocupação com os conhecimentos citados possibilitou um processo de ruptura paradigmática com o ensino tradicional, marcando as aulas e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) de outros contornos e sentidos. Recorrendo a Freire (2011, p. 26) entende-se que “[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...] a educação deve ser estética e ética”, devendo os alunos abrir as cabeças para conhecer para além do aceitável (HOOKS, 2013). Portanto, é nesse movimento que se realizou, posteriormente, ao desenvolvimento do PIP na escola campo do ECS uma roda de conversa objetivando dialogar sobre o experiencial.

Dado o exposto, este trabalho objetiva compreender como os alunos da turma de ES I do curso supracitado percebem o movimento realizado na disciplina na (re)construção de suas identidades docente.

## **Percurso metodológico da pesquisa**

Este trabalho se caracteriza mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2012) caracterizada por Oliveira (2012, p. 37) como “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo sua estruturação”, constituída mediante um estudo de caso (YIN, 2011).

Os dados que compõem este trabalho advêm da Roda de Conversa realiza, posteriormente, ao desenvolvimento do PIP na escola campo. Para o processo de diálogo os alunos deveriam escolher uma foto disposta entre várias em uma caixa e (re)contar suas vivências objetivando

detectar contribuições do processo para a (re)construção da sua identidade docente trazendo ainda elementos subjetivos e afetivos. As falas foram gravadas e, em seguida analisadas.

Para a análise dos dados fez-se uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), resultando as seguintes categorias: 1) Afetividade, 2) Interação estagiários-escola e 3) Identidade docente.

## **Por entre diálogos: significados e sentidos do estágio supervisionado**

As “primeiras aproximações” entre os estagiários e a escola foram permeadas pela interação entre esses dois elementos do processo educativo. Ressalta-se o compromisso da docente com a disciplina, que ao assumir, como colocado, uma postura pedagógica na epistemologia da práxis, possibilitou outros sentidos como a afetividade e a sensibilidade. Esta assunção que permeou as aulas de ES desencadeou a interação entre os estagiários e os atores/sujeitos da escola e corroborou com a (re)construção da identidade docente.

### **Afetividade**

À medida que se analisa o dado dá-se conta da complexidade, da singularidade e das inextricáveis imbricações que há entre a professora de estágio e os atores/sujeitos imersos na disciplina de ES I. Esta é explícita no relacionamento das partes com o monitor da disciplina e com os alunos da pós-graduação que vivenciaram o estágio docência<sup>1</sup>, a relação pode ser evidência no depoimento do estagiário da disciplina:

*“É o terceiro estágio que eu estou participando, a convivência entre a professora e eu é boa e, eu queria valorizar nessa foto o que é uma orientação. A professora não comporta como uma pessoa que fica num pedestal com um troféu. Sei que ela sabe muito mais que eu, mas, ainda assim conseguimos conversar sobre vários assuntos” (E<sup>2</sup>).*

Esse movimento único e enriquecedor entre a professora de estágio e o monitor demanda estratégias da dinâmica formativa. Logo, valorizar as diferentes contribuições e atribuir responsabilidades diferentes conforme as potencialidades permite o aproveitamento do talento individual. E, essas experiências a partir do saber adquirido de maneira significativa são imprescindíveis na formação do sujeito.

O depoimento do aluno de pós-graduação que cumpria o ED também contribui para enriquecer esta análise:

*“Que tipo de conhecimento o professor deve ter? Acredito que para além do pedagógico e do específico, esse profissional deve ter uma sensibilidade, afetividade que são coisas outras que não são evidentes e se fazem presentes nesse currículo em ação” (ED2).*

Desse modo, destaque se faz para a postura da professora de estágio que favoreceu o trabalho coletivo-cooperativo, respeitoso e afetivo. Percebe-se que a afetividade foi efetivamente desenvolvida e afetivamente assumida. Essa postura pedagógica motivou a escolha da temática do PIP por parte dos estagiários e culminou com as estações<sup>3</sup> como estratégia

---

<sup>1</sup> O Estágio Docência é um dos quesitos obrigatórios do Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás de que fazem parte os autores.

<sup>2</sup> Na transcrição da Roda de Conversa, convencionou-se que os alunos de estágio (A) seriam enumerados de 1 a 12, o monitor da disciplina de estágio seria designado (E) e os alunos do estágio docência (ED) seriam numerados com os números 1 e 2.

<sup>3</sup> A fim de desenvolver o PIP, a turma de estágio foi dividida em quatro estações, onde cada grupo abordava uma questão relacionada ao tema sexualidade. O desenvolvimento desta atividade no colégio ocorreria com a divisão das turmas em equipes de 10 a 15 integrantes que perpassavam pelas estações cujas propostas eram apresentadas num tempo de dez a quinze minutos.

didática. Algumas citações contidas na transcrição das falas dos estagiários podem elucidar melhor o afirmado:

*“Gente, eu peguei a foto da turma inteira. Embora não nos conheçamos, eu percebi que o estágio foi uma família que nós criamos aqui. Nós víamos a maioria das manhãs e ficamos muito tempo juntos. Foi uma experiência incrível” (A1).*

Nesse sentido, Favetta (2013, p. 33) corrobora ao afirmar que “para tanto, torna-se necessário o professor desenvolver atitudes e ações que propiciem a reflexão a partir de situações reais, concretas, que os levem a ser profissionais mais preparados a lidar com a complexidade e instabilidade de uma sala de aula”. Assim, o compromisso docente expresso pela professora de estágio foi transposto nas atitudes de interação estabelecidas entre estagiários e escola.

### **Interação estagiários-escola**

Sustentado em teorias o investigador interpreta a realidade e estabelece um diálogo com o problema a ser investigado. Sabe-se que, não obstante, na docência, os fundamentos teóricos são imprescindíveis. Porém, a articulação teoria-prática carece de uma atitude aberta ao diálogo. Este, por sua vez possibilita a construção de um espaço em que todos podem aprender algo e ao mesmo tempo ensinar. Portanto, uma permissão, entendida como um ponto de partida para a construção, a elaboração ou a participação da compreensão acerca de um dado fenômeno retira o estagiário de uma condição passiva e, propicia o envolvimento numa relação entre sujeitos e entre sujeitos e objeto.

Os trechos dos alunos estagiários abaixo ilustram esse momento:

*“Pelos dificuldades do primeiro contato com a escola eu não esperava que íamos ter tanta interação entre nós e os alunos do colégio. Eu pensei que seria tipo dois polos distantes um do outro, pensei que íamos falar para as paredes e foi muito diferente do que eu imaginava” (A2).*

*“Escolhi a mesma foto que tem todos os alunos da turma de estágio e as professoras da escola porque desde o início do estágio eu imaginava que ia ser aquele negócio de um professor que fala na frente e depois nós vamos embora. Mas depois percebi que nos tornamos amigos, igual uma família mesmo” (A4).*

*“Olha como está Osvaldo nesta foto. Me surpreendi com o crescimento exponencial do meu colega de faculdade. Quando eu o vi pela primeira vez ele estava ministrando um seminário, de cinco palavras, ele gaguejava 100. Esse resultado é lindo” (A8).*

Dessa forma, no percurso das estações realizadas mediante o PIP na escola, as experiências externas ao indivíduo, de uma coisa ou de um objeto, de uma situação ou de uma pessoa, intervinham na formação dos conhecimentos expressos através da linguagem verbal e não verbal transmitida. Como coloca Hooks (2013) os alunos viram que é possível uma nova forma de pensar e saber, o que ocorreu mediante o movimento entre teoria-prática, levando a transformação, os estagiários conseguem se sentirem como outros após terem desenvolvido a atividade.

### **Identidade Docente**

Uma vez que o saber é complexo e não se consolida nos conhecimentos aprendidos somente no ECS, a inclusão de elementos da afetividade outrora vivenciadas com a professora de estágio, ampliou a complexidade do compromisso docente para com a escola e com seus sujeitos/atores. Assim, se as identidades são fruto de trajetórias mediadas por si e *outrem* as aproximações com relações outras na formação transfigurou a identidade docente, em formação, dos estagiários. Os excertos postos pelos estagiários, a seguir, ajudam a perceber a questão:

*“Adquirimos novas concepções e uma nova visão de mundo. A partir de muitos*

*choques de conceitos, de desconstruções que fizeram na minha cabeça, sinto que me reafirmei. Desde que entrei na faculdade eu queria ser professor, mas depois dessa disciplina de estágio eu tive a convicção que eu quero ser professor porque o trabalho que fizemos na escola me oportunizou um sentimento de êxtase, fiquei louco” (A9).*

*“Quando eu entrei na faculdade, nunca pensei em ser professor. Nunca quis fazer licenciatura porque eu achava ridículo ser professor, eu queria Medicina. Eu queria Biologia bacharelado mas, eu não consegui passar, aí eu falei assim: sobrou essa opção aqui, vou marcar licenciatura. O estágio abriu a minha mente de um jeito que não tem mais volta” (A10).*

Destarte, “[...] as múltiplas experiências singulares e coletivas em tempos e espaços diferenciados contribuem para o reconhecimento sobre si e sobre o seu trabalho e determinam a constituição do profissional” (OSÓRIO, 2011, p. 135). E, a construção dessa identidade comprometida com as novas referências pressupõe a assunção de posicionamentos de caráter ontológico, gnosiológico, epistemológico e metodológico coerentes com uma intencionalidade pedagógica inserida na formação inicial oportunizada pela Universidade.

### **... e foram felizes para sempre: alguns apontamentos finais**

Numa análise preliminar, constata-se que o compromisso docente na organização e problematização dos conteúdos com intento de formar os futuros docentes como seres sociais, foi expresso pela afetividade. A partir dos relatos orais e em ações coordenadas, os alunos-estagiários puderam ampliar, aprofundar, construir conhecimentos e comunicar os resultados, abrindo as possibilidades para o desenvolvimento de outras potencialidades. Isto propiciou o surgimento e enlace entre as categorias denominadas interação estagiários-escola e identidade docente. Consequentemente, através da vivência oportunizada, os licenciandos incorporaram um discurso efetivo que se acredita ser transposto em atividades interpessoais posteriores. Logo, as múltiplas possibilidades que se articulam e se integram no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional permitem reorientar ações que geram novas alternativas diante dos desafios concernentes ao papel do ser professor, adequada ao contexto do ensino e da pesquisa educacional nos dias de hoje.

## **Referências**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2001. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Acessado em: 10 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Prol e Acabamento, 2011.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e desafios**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. (Org.). **Psicologia social** – o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 58-75.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto editora, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M.. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 1 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4o ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

OSÓRIO, A. M. N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). **Professores e professoras**: formação: poiésis e práxis. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SELLES, S. E. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S.; SHUVARTZ, M. **Ensino de Biologia**: experiências e contextos formativos. Goiânia: Índice editora, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.