

CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DAS LICENCIATURAS DA UFRPE SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

DESIGN OF STUDENTS OF UNDERGRADUATE OF THE UFRPE ON CURRICULAR SUPERVISED

Maria Elizabete Pereira dos Santos¹, Suely Alves da Silva²

Universidade Federal Rural de Pernambuco^{1,2}

earecife@gmail.com¹

Resumo

Esse artigo tem como objetivo, analisar a concepção dos licenciandos das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas, da sede da UFRPE, sobre o componente curricular estágio curricular supervisionado. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso. A amostra foi constituída por 71 estudantes do último semestre da disciplina de estágio curricular supervisionado. Para construção dos dados, utilizamos como instrumento, o questionário. Os dados apontaram três concepções de estágio: aplicação da teoria à prática; vivência no ambiente escolar e experiência em sala de aula. A base teórico-metodológica foi a análise de conteúdo de Bardin. Partindo do princípio de que o estágio curricular supervisionado, geralmente, é entendido como a parte prática do curso, consideramos um avanço quando a maioria dos sujeitos concebem este componente curricular como vivência no campo de atuação. Isto pode significar a possibilidade de articulação entre teoria, prática e contexto escolar.

Palavras chave: estágio curricular supervisionado, formação inicial de professores, relação teoria-prática.

Abstract

This article is intended as an objective, to analyze two areas of nature, mathematics and agricultural science areas, under the auspices of the UFRPE, on the curricular component of supervised curriculum. A approach to research qualitative, case study type. The sample consisted of 71 students in the last semester of supervised internship. For construction of the data, we use as a tool, the questionnaire. The data showed three conceptions of training course: application of theory to practice; experience in the school environment and classroom experience. The theoretical-methodological basis was the analysis of content of Bardin. Assuming that the supervised internship usually is understood as the practical part of the course, we consider a breakthrough advancement when the majority of the subjects design this curricular component as experience in the field. This can mean the possibility of links between theory, practice and school context.

Key words: supervised curricular internship, initial teacher training, theory-practice relationship.

Introdução

Tratar sobre a formação de professores no Brasil vem constituindo-se em desafio e preocupação ao longo da história dos cursos normais e das licenciaturas. Agregue-se a isso o fato de que, historicamente, ser professor é uma profissão visivelmente pouco valorizada. Tal postura sugere pouco interesse em se oferecer educação de qualidade à maioria da população. Se, no tempo do Império, a educação era bastante aristocrática, hoje nos deparamos com uma educação, na maioria das vezes, alienadora, visto que não contempla o desenvolvimento da capacidade crítica e transformadora das camadas populares.

Piconez (2015), afirma que um dos aspectos fundamentais na problemática da formação do educador está na dificuldade de se estabelecer a relação prática-teoria-prática de forma reflexiva e dialógica. A propósito disso, Freire (2011 e 2011a) nos situa muito bem: o homem precisa ser capaz de agir e de refletir para sua ação constituir-se em algo comprometido e, assim, capacitá-lo a atuar de modo a transformar a própria realidade, o que nos remete ao aspecto político da formação dos formadores.

Assim, tratar sobre a formação de professores nos remete, invariavelmente, à relação teoria-prática, a qual, nos dias atuais, apresenta dimensões bastante críticas, sobretudo, quanto ao estágio curricular supervisionado nas licenciaturas.

Apesar dos vários conceitos e valores dados ao estágio na formação docente, existe certa convergência de opiniões sobre o papel dessa etapa: é o momento em que os estagiários põem em prática os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares antecedentes. Entretanto, tal olhar, aparentemente ingênuo, carrega, enquanto conteúdo oculto, diversas concepções ideológicas entre os formadores.

Ao observar o conceito de estágio curricular supervisionado nos pareceres CNE/CP nº 28/2001 e nº 2/2015, percebemos a primazia da prática, visto que não fica explícito o estabelecimento da relação teoria-prática, em que conhecimento, prática e contexto deveriam construir o tripé fundamental para aprendizagem mais efetiva, tendo por base o processo investigativo (BRASIL, 2001; 2015).

Ao longo da história da formação do professor, o estágio curricular supervisionado era reservado para o final do curso. Mas, a fim de ampliar o tempo de inserção dos estagiários nos espaços escolares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, educação plena, expressas no parecer CNE/CP 9/2001 e na resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, apontaram para a obrigatoriedade de o estágio curricular supervisionado começar no início da segunda metade do curso e ter carga horária mínima de 400h (BRASIL, 2001; 2002). Tais determinações poderiam facilitar o aprofundamento da relação teoria-prática e realidade escolar.

Entretanto, apesar da legislação ampliar a carga horária e apontar a metade do curso como marco para iniciar o estágio curricular supervisionado, estagiários continuam com as mesmas dificuldades em articular os conhecimentos pedagógicos e o contexto escolar, em estabelecer a articulação teoria-prática com consciência crítica, análise, reflexão e intervenções mais efetivas no campo de estágio, em superar a insistente dicotomia e a concepção de bacharelismo.

Diante do exposto, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: qual a concepção de estágio curricular supervisionado dos discentes estagiários do último semestre desse componente curricular?

Esta pesquisa originou-se das inquietações como docente da disciplina estágio curricular supervisionado, predominantemente, no curso de licenciatura em ciências agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desde a década de 1990, exercemos a docência da referida disciplina. Mesmo com todo o empenho legislativo em busca de melhoria e significação para o estágio, temos percebido que a relação teoria-prática entre os conhecimentos advindos dos demais componentes curriculares e a realidade escolar encontra dificuldades para se efetivar. O conhecimento sobre o contexto escolar continua a ser limitado aos documentos e números apresentados pela escola. É um levantamento burocrático que inviabiliza, na maioria das vezes, o repensar sobre a escola.

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar a concepção dos licenciandos das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas, da sede da UFRPE, sobre o componente curricular estágio curricular supervisionado. Sendo parte da tese da autora.

Tratar sobre estágio curricular supervisionado nos remete invariavelmente aos anos de 1930, quando se criaram as licenciaturas pela necessidade de preparar, organizar o ensino de professores para a escola secundária. Elas surgiram a partir do modelo “3 + 1”. Segundo Diniz-Pereira (2006), a formação docente seria composta por três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas de natureza pedagógica estando estas justapostas àquelas, sem nenhuma articulação entre elas. Somada a esta desarticulação, típica deste modelo, faltava articulação entre a formação de professores e a realidade. Por consequência se estabelecia a dissociação entre teoria e prática. Nos dias atuais, as licenciaturas ainda sofrem com tal fragmentação, que repercute fortemente no estágio curricular supervisionado dos cursos de formação inicial de professores.

Fazendo uma breve retrospectiva, com a queda do Estado Novo (1937-1945), foi promulgada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61 (BRASIL, 1961). Em sua vigência, foi baixada a portaria 292/62 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo para as licenciaturas e instituiu a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. A Lei acima referida foi reformulada e sancionada, em 11 de agosto de 1971, a Lei 5692/71 que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

A partir desta última Lei a prática de ensino foi incluída sob a forma de estágio supervisionado, passando a ser desenvolvido em escolas oficiais. Esta Lei não apresentou mudanças significativas em relação ao estágio. Vale ressaltar que, a partir da sua vigência a formação de professores foi guiada fortemente pela concepção tecnicista, visando à demanda do processo de industrialização (BARREIRO e GEBRAN, 2016; PIMENTA e LIMA, 2012).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quanto ao estágio curricular supervisionado, avançou-se por meio de resoluções e pareceres. O parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e sua respectiva resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituíram a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. O parecer 28/2001 estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tanto a resolução 2/2002 quanto o parecer 28/2001 estabeleceram para o estágio curricular supervisionado a carga horária de 400 horas, com o seu início a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2001; 2002).

Atualmente, temos o parecer CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e sua respectiva resolução 2/2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Esse novo parecer, que está em fase de implantação, mantém a carga horária do estágio curricular supervisionado de 400 horas, mas não estabelece a obrigatoriedade de iniciá-lo na segunda metade do curso.

Apesar das mudanças legais aqui expostas, mais especificamente, em relação ao estágio curricular supervisionado, não reduziram os dilemas nele vivenciados. Este componente curricular, continua sendo considerado como a parte prática do curso. Esta concepção pouco tem contribuído para se superar a compreensão burocrática do estágio e, como consequência, a desarticulação entre teoria, prática e contexto escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012), a prática instrumental descortina os problemas da formação de professores, visto que resulta no empobrecimento das práticas desenvolvidas na escola pela dificuldade de se compreender que o estágio é teoria e prática. Considerando a docência enquanto prática social convém à formação considerar a inserção e a intervenção na realidade; logo, não cabe a dicotomia entre teoria e prática no estágio. Na mesma linha de pensamento, conforme Martins (2009), a busca por formas de ação mais efetivas e teoricamente orientadas só será possível na formação de professores, quando nos basearmos na realidade concreta, refletirmos sobre a prática e superarmos a dicotomia entre teoria e prática.

Percurso Metodológico

A pesquisa foi desenvolvida na sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), situada no bairro de Dois Irmãos, Recife-PE.

Considerando a busca de relações e significados por parte do pesquisador em relação aos sujeitos participantes, neste trabalho a nossa abordagem da pesquisa foi qualitativa. Optamos pelo procedimento de estudo de caso, a fim de conhecer o como e o porquê de uma dada situação, exploratória e explicativa.

A nossa população foi composta por 85 estudantes dos cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza, matemática e ciências agrícolas da sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco, do segundo semestre do ano de 2017, matriculados no último semestre da disciplina estágio curricular supervisionado. A nossa amostra resultou em 71 sujeitos e o instrumento de coleta de dados foi o questionário.

Tomamos como base teórico-metodológica, para a análise dos dados coletados, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, para se fazer a análise dos dados, algumas etapas precisam ser seguidas. Propõe três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação.

A primeira, pré-análise, corresponde à fase de organização dos dados. Ela se dá em duas outras etapas. Uma é a leitura flutuante, em que se estabelece contato inicial entre o pesquisador e os dados, o que ocorre por meio de leituras – no caso das entrevistas, pela transcrição delas. Nesta etapa, há o contato inicial com o *corpus* construído. Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante auxilia o pesquisador na escolha dos documentos a serem analisados, o que remete à outra etapa da pré-análise, escolha dos documentos.

Finalizada a pré-análise, inicia-se a exploração do material. Essa fase, caracterizada por ser demorada e cansativa, é formada pelo processo de codificação, decomposição ou enumeração dos dados em função de regras previamente formuladas. A codificação dos dados é o processo no qual o *corpus* é transformado, de forma sistemática e agregada, em unidades, permitindo a descrição e características pertinentes aos dados. No nosso caso, utilizamos a seguinte

codificação: Q1 – questão1; A – categoria (estágio curricular supervisionado); T – tema (unidade de registro) e L – licenciando.

Concluída a codificação dos dados, pode-se iniciar a terceira e última fase da análise de conteúdo: tratamento dos dados, inferências e interpretação.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos apontaram para três concepções sobre estágio curricular supervisionado oriundos da unidade de contexto. Dos 71 sujeitos 18 conceberam o estágio como aplicação da teoria à prática; 33 como vivência no ambiente escolar; 15 como experiência, exclusivamente, em sala de aula e 5 não responderam.

Podemos observar na resposta do licenciando a concepção de estágio como aplicação da teoria à prática. Q1AT1L16 – *O estágio curricular supervisionado é a disciplina que aplicamos na prática toda a teoria do curso.* Essa visão torna explícita, nas narrativas das respostas, uma concepção aplicacionista da teoria sem qualquer reflexão sobre o seu papel no contexto escolar, como se a teoria fosse válida para todos em qualquer situação da prática educativa. Tratando sobre o potencial transformador da prática quando articulada à teoria, Ghedin (2006) salienta que a esta é fundamental, pois possibilita a percepção e a análise de diversos pontos de vista a respeito de determinado contexto, de forma mais abrangente – considerando os aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais – bem como a respeito dos futuros profissionais. Afinal, conforme salienta o mesmo autor, a docência não está restrita à prática; se assim fosse, esta seria inexpressiva e pouco contribuiria na formação docente. Pimenta e Lima (2012), por sua vez, dizem que o estágio sempre apresentou problema na relação entre teoria e prática; por consequência, a dissociação dessa relação empobrece as práticas nas escolas, pois o estágio deve ser considerado teoria e prática como exercício da prática social. Entretanto, é na teoria que vamos buscar suportes capazes de questionar tanto as práticas institucionais quanto as ações dos sujeitos inseridos no contexto educacional, onde, segundo as citadas autoras, a teoria deve ter o papel de iluminar e subsidiar esquemas que viabilizem a análise das práticas institucionais. Segundo Diniz-Pereira (2006) a visão dicotômica entre a teoria e a prática impossibilita, na formação de professores, o verdadeiro sentido que essa relação deveria ter para que esse processo formativo proporcionasse ao profissional da docência formação que buscasse promover mudanças com base na reflexão crítica sobre a sua prática social.

A concepção do estágio como experiência em sala de aula, resumindo-se a regência, pode ser observada na narrativa do licenciando, Q1AT3L12 – *É uma disciplina que nos permite ter o contato direto com uma sala de aula para podermos realizar as regências.* As atribuições do professor, sabemos, não se resumem à sala de aula, embora seja a atividade predominante na docência. Entretanto, parece que a experiência em sala de aula, no entendimento dos referidos sujeitos, não é parte de um processo, e sim uma ação pontual que resume o estágio nas licenciaturas. De acordo com Barreiro e Gebran (2016), além de ser considerado a parte prática do curso, o estágio ainda carrega a visão burocrática de preenchimento de fichas. Quase não se percebe processo de investigação que provoque discussões mais fecundas; resume-se o estágio à observação, à participação e às regências. Estas, por sua vez, não ultrapassam a imitação de modelos, os quais persistem como herança da vida acadêmica do estudante e da postura de parte dos professores.

A concepção reducionista sobre o que se entende por estágio curricular supervisionado, considerando-o como a mera aplicação da teoria à prática e ou resumindo-o à regência de aulas, infelizmente, ainda está bastante presente quando os licenciandos chegam ao estágio. Segundo Gatti (2013-2014), tal forma de pensar é resquício de formação consolidada desde o início do século XX, quando as licenciaturas foram geradas com base nos bacharelados.

Entretanto, ao lado disso, boa parte dos licenciandos o conceberam como vivência no ambiente escolar – reconhecimento importante, pois aponta para a necessidade de o aludido componente curricular permitir entender os problemas, as contradições, as limitações e potencialidades do futuro campo de trabalho. Vejamos nas respostas dos licenciandos: Q1AT2L3 – *É um estágio que tem por finalidade colocar o discente em contato com o ambiente de trabalho e colocar o mesmo frente ao mundo da educação com seus problemas e desafios para pensar em como atuar* e Q1AT2L25 – *O estágio supervisionado é o primeiro momento no qual o estudante poderá ter contato com o ambiente profissional, vivenciando a vida real da escola.* Vivenciar não se resume a “ir” à escola; abrange “estar” envolvido com a atmosfera escolar, com preparo e sensibilidade para olhar reflexivamente para o que acontece, como acontece, por que acontece e quais alternativas viáveis para o que se evidencia na escola. Entretanto, segundo Piconez (2015) o estágio curricular supervisionado não consegue, junto aos licenciandos, promover tal articulação. Isso tem se constituído numa das dificuldades enfrentadas por parte dos professores da aludida disciplina. A capacidade de refletir e interpretar o contexto escolar, quando ocorre, se dá de modo bastante elementar e, conseqüentemente, pouco aproveitado como material de discussão e aprofundamento na academia. Acrescenta ainda que um dos aspectos fundamentais na problemática da formação do educador está na dificuldade de se estabelecer a relação prática-teoria-prática de forma reflexiva e dialógica. A propósito disso, Freire (2011 e 2011a) nos situa muito bem: o homem precisa ser capaz de agir e de refletir para sua ação constituir-se em algo comprometido e, assim, capacitá-lo a atuar de modo a transformar a própria realidade, o que nos remete ao aspecto político da formação dos formadores.

Conforme Martins (2009), as pesquisas em educação têm contribuído para se superar a racionalidade técnica no processo formativo dos professores, dando lugar a um modelo formativo cuja profissionalização se baseie na reflexão sobre a prática e busque nas teorias suporte para tal reflexão. Essa mudança de concepção ajudará licenciandos e professores a identificarem entraves, problemas e novas possibilidades de atuação – postura que nos conduzirá a novas compreensões, intervenções e produção de novos conhecimentos. O estágio, então, deixará de ser concebido como mera transferência de conteúdos e permitirá discussões e análise sobre a prática das escolas.

Considerações Finais

Consideramos um avanço a concepção do estágio curricular supervisionado como vivenciar o campo de estágio. Isto significa ir além de uma visão do manifesto; busca, de forma investigativa, o que subjaz àquele contexto aprofundando a sua análise, articulando a realidade e a teoria como suporte, à procura de alternativas de ações refletidas para problemas evidenciados bem como de possíveis propostas de intervenção.

Recomendar aos docentes das disciplinas da área pedagógica que antecedem o estágio que encaminhem os estagiários às escolas com atividades que partam de situações problematizadoras, para que eles percebam que a profissão docente vai além não se resume às regências e/ou aplicação da teoria à prática.

Investigar se os licenciandos que entendem o estágio como vivência escolar participaram de programas de iniciação à docência e ou têm experiência docente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 225p.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024**. Brasília, DF, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692**. Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação- **Parecer CNE/ CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação- **Parecer CNE/ CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação- **Resolução CNE/ CP, nº 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação- **Parecer CNE/CP nº.2/2015 aprovado em 9/6/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos Professores do magistério da educação Básica. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação- **Resolução CNE/CP nº.2/2015 aprovado em 01/7/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, 4. ed. Editora: Cortez, p. 129-150, 2006.

MARTINS, A. F. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.31, n. 3, 2009.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática reflexiva. In: FAZENDA, I. C. A. *et al.*; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2015. Livro digital.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.