

Expectativas dos alunos do curso de licenciatura em química em relação ao estágio supervisionado

Expectations of students in the chemistry licensing course in relation to the supervised internship

Alexandre Leite da Silva

Universidade Federal do ABC
Alexandre.leite@ufabc.edu.br

Maisa Helena Altarugio

Universidade Federal do ABC
Maisa.altarugio@ufabc.edu.br

Resumo

O presente trabalho aborda resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, e objetivou analisar o grau de expectativa de um grupo de alunos do curso de licenciatura em química de uma universidade pública paulista, em relação a alguns aspectos do estágio supervisionado. Os dados foram coletados por meio de um jogo de perguntas sem resposta correta, seguida de discussões sobre as quais se procedeu a uma análise qualitativa. Como resultados, constatou-se que a maioria dos estagiários tem grau médio de expectativa sobre a possibilidade de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática e também sobre estabelecer proximidade com os professores supervisores da escola. A expectativa é alta para a maioria dos estagiários sobre aprender metodologias e estratégias de ensino. Concluiu-se a necessidade do curso enfatizar as expectativas valorizadas pelos estagiários e, ao mesmo tempo, dar atenção aos aspectos que ainda necessitam de ajustes.

Palavras-chave: estágio supervisionado, expectativas dos licenciandos, formação inicial, licenciatura em química.

Abstract

The present work, which addresses partial results of an ongoing master's research, and aimed to analyse the degree of expectation of a group of students of chemistry degree course at a public university in São Paulo, in relation to some aspects of the supervised internship. The data were collected through a game of questions without correct answers, followed by discussions on which a qualitative analysis was carried out. As a result, it was found the most trainees have na average degree of expectation about the possibility of applying their theoretical knowledge in practice and also about establishing proximity with the school's supervising teachers. Expectations are high for the most trainees about learning teaching methodologies and strategies. It was concluded the need for the course to emphasize the expectations valued by the interns and, at the same time, give attention to the aspects that still need adjustments.

Key words: supervised internship, expectations of graduates, initial formation, chemistry graduation.

Introdução

De acordo com Pimenta (1999), o estágio curricular é entendido como o conjunto de atividades realizadas pelos alunos, durante o seu curso de formação, junto ao seu futuro campo de trabalho e deve proporcionar momentos diferentes de aquisição de experiências da prática docente. Segundo a autora, os alunos e professores entendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objetos de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar (PIMENTA, 1999).

Mazieiro e Carvalho (2012) apontam que, no campo de estágio, os estagiários terão a possibilidade de orientarem suas escolhas quanto às metodologias e estratégias de ensino, fazer uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, além de intervirem em situações cotidianas diversas, tornando o estágio supervisionado um momento de expectativas para os licenciandos.

Sendo assim, o presente trabalho, que aborda resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, objetivou analisar o grau de expectativa de um grupo de alunos do curso de licenciatura em química de uma universidade pública paulista, em relação a alguns aspectos do estágio curricular supervisionado, que teria início naquele momento do curso. Foram sujeitos dessa pesquisa 10 licenciandos, em diferentes momentos de seu curso, matriculados em um módulo de 80 horas de estágio supervisionado. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um jogo de perguntas e respostas, pela professora orientadora do estágio, no primeiro encontro com grupo de estagiários. Este trabalho assinala, não apenas como os futuros professores concebem os estágios na sua formação e a maneira como esperam que sejam suas vivências no estágio curricular supervisionado, mas também aponta para aspectos que podem ser valorizados ou melhorados nesse momento da formação inicial.

Fundamentação teórica

Conforme o parecer nº 28/2001 (BRASIL, 2002) o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real, em situação de trabalho, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. Com isso, entre outras coisas, o licenciando poderá acompanhar e compreender algumas atividades às quais não teria acesso como aluno, tais como planejamento de aulas e elaboração de projetos pedagógicos, com a ajuda de um professor supervisor experiente.

Para Tardif (2012), a sala de aula é um espaço onde os saberes dos professores são mobilizados e validados, como resultado das interações que estes estabelecem com os alunos. Sendo assim, Pimenta e Lima (2006) advogam que o estágio supervisionado é parte imprescindível na formação docente, oferecendo aos futuros educadores, principalmente aos graduandos, uma relação próxima ao ambiente que envolve o cotidiano de um professor. Essa experiência serve como ponto de partida para que os licenciandos passem a se ver como futuros professores, encarando o desafio de aprender a conviver, falar e ouvir com linguagens e saberes mais acessíveis e apropriados ao ambiente escolar.

Pimenta e Lima (2006) defendem que, assim como várias outras profissões, a profissão de professor também é prática, cujo processo se dará a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes até da reelaboração dos modelos observados na prática consagrados como bons.

Porém, no sentido de protagonizar o papel do estagiário, Altet (2000) defende o fim do que chama de “pedagogia do modelo”, afirmando que o estagiário deve ser levado em conta como ator de seu treinamento e do desenvolvimento de sua capacidade de teorizar sua prática. Reafirma também a importância de se investir em habilidades coletivas, atitudes que podem contribuir para a criação de uma identidade de professores.

Com relação ao papel do supervisor na escola, de acordo com Gervais (2013), por meio da interação respeitosa desse agente com o estagiário, do clima de aprendizado e da relação de confiança de natureza profissional, o professor supervisor pode proporcionar experiências satisfatórias de aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo o profissionalismo do estagiário, guiando o estagiário no aprendizado de práticas de ensino, ajudando-o na aquisição de um olhar crítico sobre a prática docente.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho, no qual se pretendeu levantar as expectativas de um grupo de 10 licenciandos, futuros professores de química de uma universidade pública paulista em relação ao estágio supervisionado obrigatório, coletou dados por meio de um jogo de perguntas e respostas (ALTARUGIO, 2017) e procedeu a uma análise qualitativa das respostas e dos registros escritos dos participantes e do material videogravado. Dentre os 10 sujeitos participantes desta pesquisa, apenas 2 estavam vivenciando sua primeira experiência em estágio; 6 deles já haviam cumprido mais da metade da carga de estágios e outros 2 haviam cumprido menos da metade. O jogo, aplicado no primeiro encontro com a turma, foi uma adaptação do jogo Situação Limite*, contendo 9 perguntas (afirmações) com 3 alternativas de respostas, sem a preocupação de coletar respostas corretas. Para cada jogador foram distribuídos 3 cartões com possibilidades de respostas A, B, ou C, correspondendo ao seu grau de expectativa em relação aos temas abordados em cada afirmação: A – para alta expectativa; B – para média expectativa e C – para baixa expectativa. Para cada pergunta/afirmação enunciada, o condutor do jogo (e professor orientador da disciplina) pedia que todos os participantes exibissem simultaneamente seus cartões-resposta ao grupo. Todas as respostas eram justificadas e comentadas voluntariamente pelos jogadores, com a finalidade de induzi-los ao debate. Importante ressaltar que os enunciados de certas afirmações tinham, propositalmente, natureza provocativa ou dúbia, abrindo brechas para múltiplos entendimentos e discussões. Apesar de não se tratar de uma metodologia de grupo focal, de acordo com Flick (2013), a coleta de dados através discussões em grupo são eficazes, uma vez que os participantes de um grupo se expressam mais e vão além do que diriam em uma entrevista individual.

Neste trabalho apresentaremos e discutiremos, com base em autores que pesquisam os estágios supervisionados, os resultados obtidos em 3 das 9 questões aplicadas aos estudantes no jogo, selecionadas para atender ao objetivo deste trabalho. Com o intuito de assegurar o anonimato dos licenciandos e, ao mesmo tempo, estabelecer uma forma de identificá-los, lhes serão atribuídas aleatoriamente letras em ordem alfabética para cada um deles, como: EA (estagiário A); EB (estagiário B), até EJ (estagiário J).

Resultados e discussões

A seguir serão apresentados 3 quadros, cada um referente a uma questão do jogo contendo as respectivas frequências de respostas dos alunos. Exibiremos alguns trechos selecionados das falas dos sujeitos que julgamos mais representativos do debate que aconteceu em torno de cada questão e uma discussão apoiada em referenciais teóricos pertinentes.

* Situação Limite® é um jogo comercial de tabuleiro que consiste em perguntas e respostas de situações e conflitos, muito bom para dinâmicas em grupo.

A primeira questão do jogo, mostrada no Quadro 1, aborda a *relação entre teoria e prática* nos estágios supervisionados. Dentre as possibilidades de interpretação e de discussão dessa questão, era esperado que os licenciandos argumentassem sobre o caráter dialógico entre teoria e prática.

Quadro 1: Respostas relacionadas à questão 1.

| QUESTÃO 1 | Durante o meu estágio, espero conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. | | |
|-------------------------|---|-----------|-----------|
| FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS | A – ALTA | B – MÉDIA | C – BAIXA |
| | 3 | 7 | 0 |

É possível notar que, apesar das altas e médias expectativas dos estagiários em aplicar seus conhecimentos teóricos adquiridos na universidade no momento dos estágios, uma das perspectivas envolvidas aqui é a de que, nos estágios, não se trata de *aplicar* os conhecimentos adquiridos, mas de estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2013). Ao analisarmos as justificativas das respostas dos estagiários para esta afirmação, constatamos a ausência de discussões nesse sentido.

Conforme aponta Pimenta (1999), a atividade teórica apenas, não resulta em transformação da realidade, tampouco se traduz em práxis, e a prática, também por si só, não basta. Para a autora, teoria e prática são partes complementares e constituintes das práxis.

O estagiário EB (320 horas), que realizava, no momento dessa pesquisa, seu último módulo de estágio, afirmou ter *média* expectativa (resposta B). Ele trouxe uma perspectiva para essa questão que aborda a aplicação da teoria advinda das disciplinas específicas, destacando a necessidade de transformar o saber aprendido em saber escolarizável.

“Nem todos os conhecimentos teóricos, principalmente os pedagógicos, adquiridos aqui [na universidade], serão aplicados. Não digo que não aplicarei as teorias na escola, porém, vou usar de forma diferente lá”.

Nesse sentido, a perspectiva envolvida nesta discussão trata de *como mediar a prática docente* no sentido de abordar os conceitos aprendidos nas disciplinas específicas, assim como os conhecimentos técnicos e pedagógicos, de forma a subsidiar a transposição e mediação dos conteúdos (SCHNETZLER, 2000). Assim, a autora defende que algumas disciplinas como *metodologia de ensino de química e instrumentação para o ensino de química* devem buscar essa integração entre o conhecimento químico e o pedagógico.

Os dados do Quadro 2 se referem às expectativas dos licenciandos em relação às *metodologias e estratégias de aula* e objetivou compreender como o momento do estágio pode contribuir nesse aspecto da formação docente.

Quadro 2: Respostas dos estagiários em relação à questão 2.

| QUESTÃO 2 | No estágio, eu espero aprender sobre metodologias e estratégias de aula. | | |
|---------------------------|--|-----------|-----------|
| FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS | A – ALTA | B – MÉDIA | C – BAIXA |
| | 7 | 3 | 0 |

Esta questão aborda um tipo de aprendizagem que, segundo Baptista (2003), o estágio supervisionado deve proporcionar aos futuros docentes. Observa-se que 70% dos estagiários

afirmam ter altas expectativas sobre essa temática. O estagiário EC (240 horas), por exemplo, coloca sua expectativa sobre o professor orientador, conforme declara:

“Acho que as coisas que você [orientador] faz é tipo uma inspiração pra pensar pra fora da caixinha, entendeu?”

É natural que o professor seja “um símbolo pessoal imediato do processo educacional, uma figura com que os alunos podem se identificar e comparar” (BRUNER, 2011, p.100). Segundo Pimenta e Lima (2006, p.7), “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando”. No entanto, assim como formadores de professores podem ser “inspiração” para futuros professores ou mesmo para professores novatos, também ocorre que, muitas vezes se espera que os cursos de formação inicial ou continuada, ofereçam metodologias ou estratégias de ensino prontas que possam ser aplicadas diretamente na sala de aula. Quando provocados nesse sentido, o estagiário EE (160 horas) surpreendeu com sua resposta na direção oposta:

“Tem o orientador naquele papel de sempre incentivar a gente a sair da situação de conforto e ir em busca de uma coisa nova”.

A fala de EE em relação ao incentivo do professor orientador para que os estagiários desenvolvam ações a partir de seus próprios *insights*, nos remete a Pimenta e Lima (2006), quando inferem sobre a autonomia que o estagiário deve ter enquanto parte responsável por seu aprendizado, considerando o estágio como momento de pesquisa e não como imitação de modelos.

Uma outra discussão muito associada às metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem é a exploração dos materiais de apoio. Uma vez que nem sempre disporá dos recursos materiais mais adequados para o desenvolvimento de suas aulas, é importante que o professor saiba fazer uso dos recursos que a escola tem para oferecer, conforme expressa o depoimento de EC (240 horas):

“Falando de rede pública, a maior parte do conteúdo é passado na lousa, e uma das coisas que me chamou atenção na aula do professor que acompanhei no estágio é a capacidade dele de fazer um mapa mental muito bem elaborado na lousa. Eu fiquei olhando aquilo e fiquei impressionada. Eram coisas muito complicadas, e ele usou a estrutura que a escola tinha para oferecer”.

O relato de EC chama a atenção para o fato de que, mesmo recursos considerados tradicionais, como o giz e a lousa, podem surpreender dependendo da forma como o professor lança mão deles. Ocorre que vemos, atualmente, no imaginário escolar, uma exagerada expectativa de que a utilização de recursos e modalidades didáticas diversificadas, especialmente relacionadas ao uso das tecnologias digitais, seja capaz de suprir e superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Mas, na realidade, devido à carência de recursos, de estrutura física das instituições e de falta de tempo e planejamento por parte dos professores, o livro didático e o quadro/lousa ainda são os recursos mais utilizados, seguido da aula expositiva como estratégia metodológica (THEODORO; COSTA; ALMEIDA, 2015). A terceira e última pergunta do jogo, discutida nesse trabalho, questionou os estagiários sobre como esperam estabelecer sua relação com os seus respectivos supervisores de estágio (professores das escolas), em termos da convivência com eles e como essa convivência poderia proporcionar experiências satisfatórias durante o estágio.

Quadro 3: Respostas dos estagiários relacionadas à questão 3.

| QUESTÃO 3 | Sobre a minha relação com os professores supervisores de estágio, na escola, eu espero que seja bastante próxima, com muitas trocas de ideias. | | |
|---------------------------|--|-----------|-----------|
| FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS | A – ALTA | B – MÉDIA | C – BAIXA |
| | 1 | 8 | 1 |

Nessa questão, 80% dos estagiários afirmam ter *média* expectativa em relação a essa aproximação com o professor supervisor. De acordo com as falas dos licenciandos que optaram pela resposta B, a construção dessa relação precisa partir de ambas as partes para ser estabelecida com sucesso. Porém, essa é uma questão que gera incertezas sobre como será o acolhimento do professor supervisor, conforme a expectativa de EE (160 h):

“Afirmo ter média expectativa por não saber como é o professor supervisor que vai me receber, pode ser que ele seja superaberto e social, ou não, só me receba por obrigação, e então não teremos uma relação próxima”.

Para Gervais (2013), o estágio é um meio de aprendizagem de saberes múltiplos adquiridos no contexto universidade-escola. Ainda de acordo com a autora, a acolhida do estagiário deve mobilizar boa parte do pessoal da escola, não apenas o professor supervisor. Essa acolhida ao estagiário tem efeito não só em relação às classes do professor supervisor, mas também sobre a escola como um todo.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa revelam que os estagiários, independentemente do nível de experiência no estágio, de um modo geral, nutrem expectativas semelhantes. Em alguns casos, percebe-se uma expectativa mais madura, menos fantasiosa, por exemplo, no que diz respeito às relações com os supervisores, no sentido de compreenderem que se trata de um processo que não depende apenas do estagiário, mas de uma construção que envolve abertura e diálogo de ambas as partes. Quando se trata do papel da teoria e da prática, a ausência de discussões na perspectiva dialógica, talvez implique ainda na existência de uma concepção mais positivista por parte dos estagiários. Sobre aprender metodologias e estratégias de ensino, os estagiários se dividem, ora depositando suas expectativas sobre o professor orientador, ora apostando no apoio às suas próprias iniciativas.

Esse trabalho assinala então, a oportunidade de o curso de licenciatura reforçar os aspectos valorizados pelos licenciandos e, ao mesmo tempo, dar atenção para os aspectos que ainda necessitam de ajustes no sentido e evitar concepções não condizentes com o real sentido dos estágios e sobre as aprendizagens que são possíveis e adequadas para a formação da identidade docente.

Referências

ALTARUGIO, M. H. Concepções de licenciandos sobre o uso de debates em aulas de química. In. IX ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA – IX - EPPEQ, Sertãozinho, 2017. **Anais...** Sertãozinho, 2017.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BAPTISTA, C.S.G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências e Biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.5, n.2, p.4-12, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001.

BRUNER, J. **O processo da educação**. Lisboa: Edições 70, 1998, 103p.

FLICK, W. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, p. 130-140, 2013.

GERVAIS, C. A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p.23-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4171> . Acesso em: 02 abril 2020.

MAZIEIRO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 14, n. 1, p. 63-75, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2013). Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, V. M.; POKER-HARA, F. C. (Orgs). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios**. p.17-38. Campinas: Alínea, 2013.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THEODORO, F. C. M.; COSTA, J. B. S.; ALMEIDA, L. M. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)** Macapá, v. 5, n. 1, p. 127-139, jan/jun. 2015.