

O Estágio Supervisionado como atividade teórica da práxis docente

Dieferson Leandro de Souza¹
Calebe Lucas Feitosa Campelo²

Resumo: O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, requer um exercício intelectual e de apurada pesquisa. Nesse viés, o presente estudo tem por objetivo compreender e refletir a prática de estágio supervisionado nos cursos de ciências biológicas, enquanto componente curricular das licenciaturas, realizando uma interlocução com o Programa de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica que corroboram para a quebra da dicotomia teoria/prática persistentes nos estágios supervisionados. As análises são desenvolvidas a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Partindo das indagações: O estágio apresenta vantagens à formação docente? Quais as principais dificuldades para a realização efetiva do estágio supervisionado? O PIBID e o PRP contribuem para a formação do universitário? Com efeito, o trabalho dialoga com outros programas de formação de professores, com a finalidade de estabelecer aproximações e divergências e possíveis soluções para a efetivação da práxis docente na formação de professores de ciências.

Palavras chave: estágio supervisionado, formação docente, PIBID, PRP.

1 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA, diefersonleandro@gmail.com

2 Graduando do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA, campelocalebe@gmail.com

Introdução

Historicamente as universidades brasileiras iniciaram de forma tardia, com muitos impasses, avanços e recuos. Fato, é que a partir de 1930 com a Reforma Francisco Campos que foi criado o Conselho Nacional de Educação com a promulgação do Decreto-Lei nº 19.850/31 e estabelecida uma organização das universidades com base no Decreto-Lei nº 19.851/31. No referente à formação de professores, só se iniciou com a criação da primeira Faculdade de Ciências e Letras, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo fundada em 1934 (SANTOS e MORORÓ, 2019).

Nesse contexto, em decorrência as mudanças culturais, tecnológicas, científicas, econômicas, políticas que o Brasil vivenciou no final da década de 1950 até 1970 influenciaram os cursos de formação de professores, e mais especificamente no ensino de ciências que começou a ser visto como um importante meio para a divulgação científica mundial e para o preparo da sociedade para as novas tecnologias, ou seja, era uma disciplina cobiçada inclusive por organizações educacionais estrangeiras (NASCIMENTO *et al.*, 2010).

Nesse viés, é que surge a necessidade da melhoria da formação de professores para que a educação brasileira pudesse estar em consonância com os modelos educacionais de países desenvolvidos, surgindo o estágio supervisionado enquanto método de desenvolvimento e formação do profissional, que foi promulgado com a Lei Nº 5540, de 28 de novembro de 1968, no governo Costa e Silva.

Nesse entendimento Selma Guarrido Pimenta (1997, p.21) destaca que o estágio supervisionado compõe “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho”. Consoante, Piconez (2000, p.16) assevera que os estágios “são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus”.

Nesta perspectiva, conclui-se que o período de estágio é fundamental para que o licenciando adquira a instrumentalização teórica para a sua prática docente, levando o acadêmico a momentos e interações pedagógicas que proporcionam o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Sem embargo, desde a implementação do estágio como componente curricular, debates epistemológicos ganharam espaço nos eventos sobre formação de professores e estágio supervisionado, a fim de se chegar a um denominador comum de como os professores universitários deveriam

entender o estágio supervisionado dentro de seus cursos e assim orientarem os discentes.

Contudo, para que fosse efetivada de forma substancial a teoria e prática no estágio foram criados recentemente alguns programas voltados para a formação inicial de professores como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, e mais recente o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018, que se inter-relacionam e que criam um elo mais profícuo entre universidade e escola, graduando e professor, teoria e prática, dando a oportunidade para os bolsistas desse programa de vivenciarem a rotina de uma escola.

Assim, o trabalho apresenta a importância do estágio supervisionado enquanto formação do educador, de modo a contribuir ao licenciando uma reflexão da prática educacional, para nela fundamentada, possa cooperar com novas ideias e mudanças no processo de formação de ensino e aprendizagem.

As questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa são: O estágio apresenta vantagens à formação docente? Quais as principais dificuldades para a realização efetiva do estágio docente? O PIBID e o PRP contribuem para a formação do universitário?

Para fundamentação do campo de discussão, foram utilizadas contribuições de autores da área como: Pimenta (1997), Piconez (2000), Krasilchik (2008), Gatti (2009), Felício (2014), Pimenta e Lima (2017), Silva e Cruz (2018), dentre outros. A pesquisa está dividida em seções para o melhor entendimento e sequência historiográfica.

Ressignificar o estágio supervisionado e torná-lo instrumento para a emancipação é cláusula pétrea a todo professor universitário que assume o compromisso de formar novos docentes comprometidos com a educação de qualidade. Em tempos de obscurantismo avaliar, pesquisar, refletir e agir sobre as políticas educacionais é condição *sine qua non* na profissão docente.

O estágio como instrumento para a práxis docente.

A prática de estágio, enquanto processo de formação docente, relaciona competências e habilidades profissionais que não são estáticas, estão inseridas num processo contínuo de identidade docente, reunindo elementos que vão além do ensinar a aprender. Pimenta e Lima (2017) destacam que:

“O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da unidade

da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida do trabalho do professor na sociedade.” (PIMENTA E LIMA, 2017, p. 67)

Ainda para as autoras supracitadas, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.29).

Contudo, motivado pelo crescimento populacional das últimas décadas e com a hegemonia do neoliberalismo na América Latina que defende a educação como mais um mercado a ser explorado e vê o futuro professor como um técnico que deve executar as normativas de um currículo, fomentou uma formação aligeirada e as características de uma pedagogia *fast food*, que acompanhasse de modo rápido o novo cenário que exige não profissionais intelectuais, autônomos, mas técnicos adaptados à nova demanda do mercado. O que Gatti (2009), apresenta que

“O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos.” (GATTI, 2009, p. 11)

Logo, a formação docente sofre mudanças em seu *modus operanti* que se volta não à formação de professores autônomos, mas de técnicos. Frigotto (1999) assevera que:

“A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humana (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.” (FRIGOTTO, 1999, p.31)

Sob essa égide que a luta pela formação de qualidade deve ser constante, o profissional docente deve estar atento às políticas impostas e que impactam na sua formação. O estágio supervisionado que está inserido no componente curricular não somente da licenciatura, mas também dos bacharéis, deve ser instrumento para a práxis.

Como adoção do neoliberalismo nas políticas educacionais adotou-se recentemente a figura do notório saber na educação e a possibilidade de formação à distância no âmbito do ensino básico com a promulgação da Reforma do Ensino Médio. Questões preocupantes, pois desqualificam o processo que o licenciando teve em sua formação, desconstrói o trabalho docente no tempo em que destrói sua identidade, ou seja, as características que são específicas e em partes exclusivas do professor. É sob esse argumento, que deve ser defendida a autonomia dos cursos de licenciaturas, que deve ser travada a luta pela autonomia docente e pela a melhoria da formação e das condições de trabalho.

É nesse sentido que a educação se configura como um campo de disputa e o estágio como suporte para a formação do profissional desejado e, portanto, é disputado. Pimenta e Lima (2017) asseveram que:

“O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis dos profissionais do Magistério não se confunde com um mero praticismo; requer uma atividade intelectual de compreensão da realidade do trabalho dos profissionais do Magistério, que inclui as demandas sociais neles presentes. Ao não definir os estágios como componentes curriculares, como faz em relação às práticas, sugere uma condição com o discurso emancipatório, crítico, reflexivo.”
(PIMENTA E LIMA, 2017, p.78)

Assim, nos últimos anos houve um significativo avanço com a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio para os estudantes, apresentando compromissos legais por parte da Universidade. Com ela, foi possível nortear muitos cursos de licenciatura que tratavam seus estágios como independentes, criando regras próprias para a efetivação.

Devendo o estágio constituir uma importante conexão entre a universidade e as instituições de educação básica, não desintegrando o tripé universitário composto pelo ensino, pesquisa e extensão, fases que são intrínsecas ao processo de formação profissional. Que para a autora Krasilchik (2008) esse elo existente entre o meio universitário e as escolas não deve compreender uma exigência ou vigilância das ações educativas, mas um ato de cooperação, que leve a melhoria do ensino.

Porém, o atual cenário do processo formativo não está contribuindo como deveria. O acompanhamento efetivo do docente da disciplina, a não recepção ou aceite da prática de estágio por gestores e professores da escola, a falta ou fragilidade da parceria efetiva entre a escola e a universidade, são algumas das dificuldades encontradas por muitos estagiários, seja no que tange à universidade ou a escola que pretende estagiar.

Consoante, a fragmentação existente não é por acaso, mas possui um fundo ideológico, mais especificamente uma forte influência neoliberal que levou algumas instituições a redirecionarem seus currículos e consequentemente a formação inicial e continuada de docentes, a fim de que esses servissem as demandas do capital (NASCIMENTO *et al.*, 2010).

Os autores supracitados ainda elencam que a formação do professor de ciências deve ser entendida como uma oportunidade de reconstruir uma imagem da ciência menos fragmentada, mais humanizada e emancipatória, democrática para todos e como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país.

Dentre outras palavras, o professor de Ciências e Biologia deve ser possuidor de conhecimentos diversos acerca do local em que vive, do mundo em que habita, para formar cidadãos autônomos conscientes de suas responsabilidades e de seu lugar no mundo.

PIBID e Residência Pedagógica como alternativas de formação

Nesse bojo, surgiram programas para promover a integração entre os universitários e seu campo de atuação, a escola, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) lançada em 2007, sendo muito elogiado por colaborar significativamente na formação inicial de professores. O PIBID surgiu como forma de superação às dualidades existentes: teoria/prática, trabalho/formação, universidade/escola dentre outras (FELÍCIO, 2014; PIMENTA e LIMA, 2017).

Contudo, “o Estágio Curricular Supervisionado e o Pibid, mesmo ocupando os mesmos espaços pedagógicos, na prática, não estão em suas ações, de modo que um pudesse fortalecer o outro no projeto comum da formação de professores.” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.84). Uma afirmação que leva à reflexão: O PIBID dialoga com o estágio supervisionado em seu *modus operandi*?

Do mesmo modo, também surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP), onde as discussões tiveram início em 2007, como proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE), que tinha como base a residência médica,

no entanto, a proposta do programa não foi aceita passando assim por diversas comissões de educação, e após muitos debates acerca da clareza do que seria o PRP o seu lançamento foi apenas em 2018 pela CAPES (SILVA e CRUZ, 2018).

Ambos os programas têm como finalidade romper com a dicotomia teoria e prática na formação inicial de professores, no entanto, uma análise crítica deve ser feita nos editais dos referidos programas. Um pouco diferente do PIBID em que o aluno participa na elaboração de projetos que devem ser desenvolvidos na escola, o PRP apresenta outra proposta que é a imersão do aluno no período de um ano e meio, onde o discente deverá realizar, dentre outras atividades, 100 horas de regência em sala de aula e ao final do programa deve ter cumprido 440 horas e ser dispensado da disciplina de estágio supervisionado do seu curso.

A proposta apresentada no edital 06/2018 do PRP fere a autonomia da universidade quando exige que um curso para fazer parte do programa isente o discente de realizar o estágio supervisionado, ou seja, o PRP entra como um substitutivo do estágio supervisionado.

É sob essa égide que os professores devem sempre estar atentos ao conteúdo das políticas que não são discutidas com a Base. Ainda em relação ao PRP, de acordo com o edital, os bolsistas devem lecionar de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular que foi promulgada em dezembro de 2018 e que estavam em consonância com a Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017, ambas as reformas fortemente criticadas por parte das associações de professores.

São reformas que impactam de forma significativa na formação de professores não somente de ciências, mas de todas as áreas. Nesse âmbito, é que deve o entendimento de que a escola é um espaço de luta, seja ela social, cultural, ideológica e o professor é quem deve implementar as normativas do governo.

Destaca-se que essas reformas educacionais elencam um novo momento na formação de professores e, conseqüentemente, nas diretrizes para o estágio supervisionado que visa à preparação para o futuro profissional. De acordo com Branco *et al.* (2019)

"A formação humana tem o trabalho como condição ontológica, ela não se limita a este, estando em constante transformação e resultado da influência do homem com a natureza e com outros homens com a natureza e com outros homens, processo no qual uns atuam com/ou sobre

os outros em busca de determinar seus modos de pensar e agir.” (BRANCO *et al.*, 2019)

Com efeito, é notório que tanto o PIBID quanto o PRP na teoria têm como a melhoria da formação profissional, contudo, uma formação alinhada aos ditames do capital e não uma formação para a emancipação, para a efetiva práxis docente.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, a presente pesquisa demonstra a importância do estágio supervisionado como experiência fundamental na formação inicial de professores e mais especificamente de Ciências e Biologia, sendo o estágio um instrumento fundamental para a práxis docente.

Outro fator apontado é a mudança dentro das políticas educacionais brasileiras, que flutuam em ideologias políticas, impedindo que muitos programas avancem em seus percursos, causando uma fragmentação inclusive dentro do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas.

Pesquisar sobre os caminhos do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é condição fundamental a todo professor – pesquisador, que deve ser um crítico-reflexivo se sua prática.

Sob os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, análises sobre os impactos do PIBID e do PRP devem ser acompanhadas, para que não sirvam de instrumentos do capital, mas sirvam como importantes momentos de formação para a emancipação.

A luta por uma formação de qualidade deve ser constante, pois a luta de classes, a luta ideológica também é constante e o professor que reconhece o seu lugar não pode se ausentar da luta pela qualidade na educação, pela valorização do trabalho docente, pela humanização, pela emancipação do homem, por uma práxis transformadora.

Agradecimentos e Apoios

Aos familiares pelo apoio incondicional na formação.

Referências

BRANCO, A. B. de G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; NAGASHIMA, L. A. Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 345-363.

BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docemento-Final.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2020

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1968.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2008.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

GATTI, B. A. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 4ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 8º. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. W.; & MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, 19, e019018-e019018, 2019.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.