

## **O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO PUNTO DE ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Guilherme Augusto Maciel Ribeiro - Campus Vitória - Ifes, gamribeiro@gmail.com  
Theophilo Rosa Rodrigues Braga - Campus Piúma - Ifes, theobga@gmail.com

### **RESUMO**

*A pesquisa em questão visa a discussão sobre o auxílio que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Estágio Supervisionado exercem na formação de futuros docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no sul do Estado do Espírito Santo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória, com fundamentação bibliográfica, a partir do contato com licenciandos em Ciências Biológicas em atividade no estágio supervisionado de licenciatura e no PIBID. Foram realizadas entrevistas com estes sujeitos mediadas por questionários semiestruturados. Os principais resultados apontam para a importância do Estágio Supervisionado e do PIBID enquanto oportunidade de interlocução entre a teoria e a prática educativa. Além disso, atua como ponto de partida para construção do perfil profissional dos futuros docentes a partir, da reflexão sobre as práticas pedagógicas observadas durante as atividades de estágio supervisionado e/ ou de PIBID.*

**Palavras-chave:** Formação Inicial Docente; PIBID/Estágio Supervisionado; Práxis educativa.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação do professor está em constante discussão nos mais diferentes meios de comunicação acessíveis às pessoas envolvidas em Educação. Nesses debates destaca-se sempre o papel do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e nos currículos acadêmicos visando assegurar uma formação inicial ética e responsável da docência por meio de estudos teórico-práticos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Ao fornecer uma bagagem teórica específica, que exige uma visão crítica da sociedade vigente, parece que as Instituições de Ensino Superior não conseguem formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática. Não obstante, torna-se evidente uma inadequação teórico-prática explicitada pelos cursos de formação de professores no que diz respeito à construção de habilidades didático-pedagógicas básicas em docência.

Por isso, no que tange às licenciaturas, cada vez menos estudantes de ensino médio visam à inserção nestes cursos, o que contribui para a redução do número de professores nas mais variadas áreas de conhecimento. Como contraponto a este fator, além das atividades curriculares obrigatórias do estágio supervisionado de licenciatura, o Ministério da Educação criou um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no intuito de que os estudantes de licenciatura permaneçam na carreira docente.

Diante do exposto, este trabalho destina-se a questionar e investigar em que medida o PIBID contribui para a formação de futuros docentes dos cursos de licenciatura em ciências biológicas nas instituições de ensino superior do sul do Estado do Espírito Santo, levando-se em consideração como este momento de iniciação à docência pode se tornar espaço proporcionador da articulação teórico-prática do conhecimento. A partir da necessidade de investigação

acadêmica mediada por entrevistas a alunos de licenciatura em Ciências Biológicas atuantes no estágio supervisionado e no PIBID, propomos uma análise qualitativo-descritiva, com pesquisa bibliográfica fundamentada em Freire (1996), Kuenzer (1999), Cury (1997), Silva (2005), Santos (1987) entre outros, assim como em documentos legais.

## **2. OBJETIVOS**

- Discutir sobre o auxílio que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Estágio Supervisionado exercem na formação de futuros docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no sul do Estado do Espírito Santo (ES).

## **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Os objetivos de se fazer educação e, concomitantemente, de se formar docentes, vem caminhando nos últimos anos para uma mentalidade crítica que se coloca acima de alguns conceitos tradicionais até então vigentes.

Por isso,

“a centralidade dos conhecimentos nos processos de produção e de organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem relevância, em face das novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.” Brasil (2002).

Este novo paradigma, que se firma nas competências necessárias ao pleno desenvolvimento humano, ainda que abarcando questões relativas à profissionalização, torna-se maior que esta, pois concebe o que Santos (1987) admite ser o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais que ocorre paralelamente às demandas sociais e econômicas imbricadas nas

atividades produtivas exigidas pelos sistemas de desenvolvimento humano, em especial àqueles impostos pela classe dominante (DURKHEIM, 1978).

Diante desses posicionamentos os ambientes formadores de agentes atuantes no mundo do trabalho e, em especial, na formação docente, devem garantir o conjunto de informações e práticas mínimas para o exercício autônomo, ético e responsável, ainda que diante das vicissitudes do mercado de trabalho.

Essa concepção articula-se com as perspectivas defendidas por (CANDAU e LÉLIES, 2002; PICONEZ, 1994; PIMENTA, 1994, PIMENTA e GHEDIN 2002; MONTEIRO, 2000; TARDIF, 2002) que sinalizam a necessária articulação entre o que se veicula nos espaços acadêmicos ao contexto real de atuação profissional, através da importância da relação teoria e prática na formação de profissionais mais competentes.

Em síntese, face às mudanças que veem ocorrendo no mundo do trabalho e nas relações sociais, os debates envolvendo o conhecimento produzido no campo da educação requer que, na formação atual de professores, sejam contemplados os seguintes eixos:

- contextual: em que são articulados conhecimentos sobre educação, economia, política, sociedade e complexidade de suas relações na marcha de seu desenvolvimento histórico;
- institucional: em que contemple as formas de organização dos espaços, tempos e processos educativos escolares e não escolares;
- teórico-prático: em que sejam integrados conhecimentos concernentes a teorias e práticas pedagógicas, em âmbito geral e específico, incluindo aspectos como cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- ético: em que sejam refletidas questões que dizem a respeito aos objetivos e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, como também a relação entre esta e as relações sociais e produtivas, em busca da defesa de princípios como solidariedade, democracia e justiça social;
- investigativo: em que, tendo por meta o avanço conceitual na área educacional, invista-se no desenvolvimento das competências em pesquisa (SILVA, 2005 *apud* KUENZER, 1999).

A formação docente aqui referida está ligada, especificamente, às Instituições de Ensino Superior (IES), quer sejam universidades ou institutos de ensino superior, regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.

9.394/96 e responsáveis pela garantia da formação mínima para o exercício do magistério, notadamente em nível de licenciatura.

Apesar de vinculadas às políticas educacionais vigentes, o insumo legislativo confere autonomia política às IES para instituir sua estrutura curricular, salvaguardadas as diretrizes gerais da União, o que não afasta a possibilidade de disciplinas de caráter teórico-prático, de maneira que sejam proporcionadas condições favoráveis para a transposição didática dos conhecimentos teóricos específicos veiculados pelos centros acadêmicos (CURY *et al.*, 1997).

Candau e Lelies (2002) enfatizam que todas as teorias invocadas no âmbito acadêmico são aplicadas na prática educativa sem que, antes, tenham sido refletidas, questionadas, interpretadas e modificadas, constituindo-se numa concepção tradicional e reducionista da relação teoria e prática, o que as autoras caracterizam como *visão dicotômica*. A visão mais radical dessa observação é o entendimento de que na prática a teoria é outra. Para tanto, defendem a *unidade* entre ambas as ações, definindo-as como componentes indissociáveis da práxis.

Entretanto, para Gatti (1997) as licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso.

O ponto de partida, então, reside sobre a (in)formação. Ela deve deter-se sobre aspectos teórico-práticos, sempre indissociáveis, consubstanciando, pela educação, os atos de aprender e ensinar como parte integrante um do outro, em especial se considerarmos a presente discussão – licenciaturas, aprender para ensinar. Qualquer posição de formação de formadores que não se firme sobre este viés tenderá a cair no que fora classificado por Freire (1996) como educação bancária.

À consubstanciação entre teoria e prática, considerada a LDB, temos o estágio curricular supervisionado. Nos termos formais, de acordo com o Parecer

CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001), o estágio supervisionado é entendido como

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender alguma prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama de estágio curricular supervisionado.

Sob enfoque da construção reflexiva da prática profissional docente, Gómez (1995) defende que

no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre realidade e simulação: por um lado, deve-se representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação a ação racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis de sua ação (GÓMEZ, 1995, p 110).

Assim, a teoria de sala, antes desassociada, dados os momentos claros e precisos do estágio curricular supervisionado vai se transformando em coisa contínua, em constante processo de devir e, acima de tudo, transformadora – a práxis (VÁZQUEZ, 1968 *apud* PIMENTA, 1994).

Em Paquay & Wagner (2001) o estágio constitui o lugar privilegiado da formação prática, pois os iniciantes adquirem habilidades do ofício na companhia de um prático experiente e moldam-se às práticas tradicionais na medida em que adquirem os “saberes práticos”, permitindo sua adaptação a um contexto real de trabalho. Através do estágio, prosseguem, os “saberes escolares” experimentados pela formação teórica são transpostos para novas situações de organização e gerenciamento do espaço escolar.

O profissional é autônomo não só na medida em que é capaz de auto-regular sua ação, mas também na medida em que pode orientar seu próprio aprendizado através de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados destas (PAQUAY & WAGNER, 2001).

### **3.2. O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Em paralelo ao desempenho do estágio supervisionado de licenciatura na formação inicial de professores, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Legalmente amparado pelas Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 12.796/2013 e pelo Decreto nº 7.219/2010, o PIBID é desenvolvido por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Da análise dos objetivos oficiais do programa, expressos pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, temos que a inserção dos estudantes de licenciatura no mundo do trabalho, aproximando-os da realidade que será vivenciada num futuro breve, favorece a formação inicial do docente, que extrapola as práticas exercidas pelo estágio curricular supervisionado de licenciatura exigido pelas IES. Mais que isso, permite ao graduando acompanhar os desafios pedagógicos de ensinagem desde o planejamento, a preleção de materiais e conteúdos até a sua real aplicação no contexto de aprendizagem.

Por isso, o PIBID encontra sua expressão maior exatamente na aplicação prática dos conceitos teóricos estudados em sala, uma vez que, para o aluno em formação, estar no ambiente escolar também como expectador é primordial para assunção de posturas individuais.

Nesta perspectiva, Sartori informa:

A observação sistemática dos problemas que encontra em sua docência e dos seus efeitos constitui elemento para a reflexão permanente que favorece a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação pedagógica e a melhoria do desempenho do aluno. Portanto, o ato de ensinar é perpassado por desafios, por resistências e rupturas, por ensaios e erros, por frustrações e êxitos, diante dos quais cabe ao professor assumir uma atitude científica, ou seja, ancorar-se na ciência da educação, considerando os procedimentos adequados do ponto de vista teórico-metodológico (SARTORI, 2014).

É certo que a aprendizagem do ofício docente se faz com a prática de sala de aula, e esta é efetivamente, no PIBID, a grande diferença para a formação, uma vez que precocemente o estudante de licenciatura participa do contexto escolar e, nele inserido, decifra-o.

De acordo com Freire, (1996) não há docência sem discência, de modo que as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Para o PIBID os acadêmicos em iniciação à docência necessitam conhecer a prática pedagógica nas escolas e, sobretudo, em diferentes escolas, de modo que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos alunos e às suas diversas realidades. O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento, pois a prática docente se desdobra na relação professor-aluno (WIEBUSH e RAMOS, 2012).

#### **4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Como recurso metodológico proposto para concretização dos objetivos suscitados, o trabalho investigativo exploratório tem como fonte de dados a realização de pesquisa bibliográfica abordando as questões voltadas aos compromissos éticos veiculados no cotidiano escolar, para a formação do caráter profissional do aluno estagiário, que também pode atuar como pibidiano. Além disso, entrevistas com alunos licenciandos em Ciências Biológicas no sul do ES que estão em atividade de estágio supervisionado e PIBID, por meio de questionários semiestruturados, constitui como estratégia para coleta de dados. As informações obtidas serão discutidas à luz do aporte teórico sobre as reais contribuições que o estágio supervisionado curricular e o PIBID oferecem à formação dos futuros docentes da Educação Básica

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados sugeridos pela realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, demonstram o distanciamento existente entre aquilo que se aprende na academia com a sua transposição no cotidiano escolar, o que coaduna com os registros de Stanzani, Broietti e Passos (2012):

dicotomia teoria-prática e pela falta de integração disciplinar que, pautado na ideia da transmissão/recepção, confere uma visão simplista à atividade docente, tornando esse processo pouco eficiente em sua função formativa” (p 210).

Outro aspecto salientado pelos entrevistados é a possibilidade de tornar possível um diálogo entre academia e contexto escolar, durante a prática inicial docente, permitindo a aplicação do conhecimento acadêmico à realidade observada na sala de aula. Neste sentido, o estagiário e pibidiano assumem novas posturas frente aos desafios pedagógicos, consolidando a construção de uma prática reflexiva, do mesmo modo em que pode despertar na escola o repensar de suas práticas educativas.

Para os sujeitos da pesquisa, a atividade docente ganha significados para além da prática educativa. Isso porque em seus relatos ser professor transcende a simples transmissão de conhecimentos biológicos ou científicos. Acreditam que ser professor é, também, ser capaz de formar opinião, de mobilizar para a reflexão crítica sobre a Ciência em seus múltiplos contextos, além de permitir a formação de novos cidadãos para o mundo.

Destacam que as atividades teórico-prática desenvolvidas nos ambientes acadêmicos, quase sempre não se aplicam às atividades cotidianas das salas de aulas, o que exige dos estagiários e pibidianos a adequação didático-metodológica de tais atividades, aproximando-as à realidade factível nas situações de aprendizagem. Relatam que os conteúdos aprendidos na academia são essenciais para uma boa construção pedagógica, mas que distam àquilo que é apresentado pelos livros didáticos adotados para as diferentes séries e modalidades da Educação Básica.

Por isso, são inúmeras as contribuições do estágio e do PIBID para a formação inicial docente, do mesmo modo que também recebe a unidade de ensino onde atuam tais docentes em formação, pois dialeticamente, escola e futuro docente crescem e refletem sobre suas atividades, visando, sempre, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e, por conseguinte, a elevação dos indicadores de aprendizagem dos estudantes.

## **5. CONCLUSÕES**

No novo paradigma educacional que se experimenta, esclarecer aos estudantes de licenciatura os compromissos éticos, sociais, econômicos e culturais imbricados no ato de ensinar é condição necessária à construção de uma transposição didática mais integrada aos reais espaços de atuação dos futuros professores no mundo do trabalho.

Pimenta (1994) já aponta para a emergência da reestruturação dos currículos acadêmicos de modo a priorizar, com mais veemência, a relação teoria-prática na formação dos profissionais de educação. Tais colocações são entendidas como condição *sine qua non* de toda situação educativa, posto que as relações didáticas, nos espaços acadêmicos, na maioria das vezes, restringem-se a momentos desconexos, e estanques, nos quais o conhecimento científico dificilmente encontra dificuldades de ser convertido em saberes escolares.

No entanto, é reconhecida pelos estudantes a importância do estágio supervisionado e do PIBID para a composição do repertório de formação se sua identidade e prática educativa. É por meio dele que a integralização da teoria à prática ocorre, viabilizando a inserção no mundo do trabalho e a reflexão constante sobre seus processos de autoavaliativos, permitindo uma formação mais ética, responsável e próxima ao ambiente de efetivo desempenho profissional.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº. 28/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Coordenação e elaboração por Eny Marisa Maia. Brasília - DF, 2002.

CANDAU, Vera Maria. LELIES, Isabela A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARBADO, Cláudia Valéria ; HOBOLD, Márcia de Souza . Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**: Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. 85

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

GÓMEZ, A. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

KUENZER, A. Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. In: **Educação e Sociedade**. nº. 68. dez./ 1999. P. 163-183.

MENDONÇA, Alexandre Victor Oliveira de. et al. A ação supervisora na formação inicial de professores: um relato de experiência do projeto PIBID - PUCPR. Paraná, 2012. **X Congresso Nacional de Educação**. Disponível em <[educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5437\\_2533.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5437_2533.pdf)>. Acesso em 10 de julho de 2014.

MONTEIRO, A. Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP A, 2000.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. 12. ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne orgs. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, Stela C. Bertholo Coord. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro orgs. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica**. Rio Grande do Sul. [S.l.] Disponível em < [http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores\\_conexoes%20entre%20saberes%20a%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf](http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20a%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf)>. Acesso em: 06 de jun de 2016.

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino da formação docente: conversando com os/as discentes – professores/as**. 138 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

STANZANI, Enio de Lorena; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; Marinez Meneghello. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de química. **Química nova na escola**. v. 34, n° 4, p. 210-219, nov.2012. Disponível em < [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_4/07-PIBID-68-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/07-PIBID-68-12.pdf)>. Acesso em: 06 jun 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WIEBUSH, Andressa; RAMOS, Nara. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**: 2012. Disponível em < [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professor/es/Trabalho/05\\_40\\_51\\_1584-6928-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professor/es/Trabalho/05_40_51_1584-6928-1-PB.pdf)>. Acesso em: 06 jun 2014.