

PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

João Paulo Attie
Universidade Federal de Sergipe
attiejp@gmail.com

Darlysson Wesley da Silva
Secretaria Estadual de Educação - Sergipe
darlyssonwesley@hotmail.com

Resumo:

Esta comunicação reflete uma pesquisa em que se analisou uma formação voltada para a docência, de um curso de licenciatura em matemática. Consideramos as experiências dos estudantes em dois contextos diferentes, dentro da universidade, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, e as disciplinas dos Estágios Supervisionados. A partir da vivência desses alunos, que participam e/ou participaram dessas duas situações, foi possível identificar algumas das semelhanças e diferenças entre os contextos, e concluir que pode haver uma complementaridade para a formação do futuro docente. A partir de uma pesquisa bibliográfica inicial, utilizou-se em seguida uma metodologia qualitativa, em que os instrumentos principais foram entrevistas e observações. O texto organiza-se em quatro partes, sendo a primeira uma introdução, para em seguida expormos brevemente sobre o projeto PIBID e os Estágios Supervisionados, tendo, por fim, a abordagem das experiências, das semelhanças, diferenças e algumas considerações.

Palavras-chave: PIBID; Estágios Supervisionados; Formação de Professores

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, e as disciplinas de Estágios Supervisionados são formas diferenciadas de aproximar os graduandos das licenciaturas ao convívio escolar e profissional. O projeto PIBID foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, em edital publicado em 24/01/2008, visando, sobretudo, a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, bem como promover a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, gerando uma integração entre educação superior e educação básica. Entre os objetivos relevantes do subprojeto específico de Matemática da Universidade Federal de Sergipe, estão ainda a valorização do saber docente e a possibilidade da

participação

de alunos da licenciatura em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras (UFS, 2009).

Já os Estágios Supervisionados na licenciatura são uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). As disciplinas visam a inserção do futuro professor na prática docente e no contexto profissional, “constituindo-se em um espaço de formação, que deverá acontecer sob a supervisão e orientação direta de profissionais da universidade e, ainda, considerar a participação/ intervenção dos profissionais que atuam nos diferentes espaços educativos” (BELLO; BRENDA, 2007, p.01).

O PIBID e os Estágios Supervisionados apontam, dessa maneira, principalmente à formação do licenciando. Enquanto o primeiro, no caso da Matemática, tem o trabalho focado em metodologias não tradicionais, o outro enfatiza outros aspectos institucionais da prática docente, como o planejamento e os planos de aula, por exemplo. Embora trabalhem em perspectivas diferentes, os dois pretendem aproximar o graduando do convívio escolar, complementando sua formação. Nesta pesquisa, nosso objetivo foi, a partir das vivências de bolsistas do projeto PIBID e alunos das disciplinas dos Estágios Supervisionados, identificar e considerar os aspectos semelhantes e os aspectos distintos de cada contexto, apontando, ao final, como ambos, em conjunto ou separadamente, podem contribuir para o processo de formação dos licenciandos.

2. O PIBID

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, instituído e financiado pela CAPES, tem como principal objetivo, a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, bem como promover a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Atualmente, na Universidade Federal de Sergipe, o subprojeto de Matemática possui quatro coordenadores, que são professores do Departamento de Matemática, oito supervisores, que são professores de matemática da rede pública de ensino, e conta com 61 alunos bolsistas e 05 voluntários, estudantes de licenciatura em matemática, que atuam em escolas selecionadas em conjunto pelo programa e pela Secretaria Estadual de Educação.

As

atividades realizadas pelos bolsistas têm ênfase na utilização de atividades matemáticas não tradicionais, em especial, a aplicação de jogos, cuja importância no contexto das aulas foi apontada, entre outros, por Moura (1990), servindo para desenvolver a criatividade, a imaginação, o senso crítico, as estratégias para a resolução de problemas e também como revelador e/ou desencadeador de conceitos matemáticos, valorizando assim, o seu papel pedagógico.

Consideramos, pelo acompanhamento que fazemos do programa em nossa universidade, desde 2009, que a aplicação das atividades tem possibilitado benefícios significativos para a aprendizagem da matemática, entre eles o desenvolvimento do raciocínio lógico, um novo olhar do aluno de nível básico em relação à matemática e o aperfeiçoamento do cálculo mental. O aproveitamento das atividades em salas de aula, com a participação do supervisor, que é o professor da turma, permite que os bolsistas vivenciem experiências para seu desenvolvimento como futuros educadores.

A metodologia de trabalho do PIBID de Matemática da UFS se desenvolve em três fases. A primeira consiste em reuniões com os coordenadores nas quais são realizadas as discussões, o estudo e a análise dos assuntos trabalhados nas escolas da rede Estadual de Aracaju e também na elaboração de atividades relacionadas aos conteúdos, além dos relatos dos bolsistas com relação ao seu trabalho nas escolas, quando este já foi iniciado.

Na produção das atividades, tentamos antever possíveis dúvidas dos discentes e após essa investigação há uma elaboração das atividades com espaço para indagações e mudanças em relação à eficácia das mesmas. Há também um espaço para discussões gerais, nas quais os bolsistas trazem suas impressões quanto ao trabalho como futuros docentes, suas dificuldades, as incertezas que os alunos revelam e, principalmente, se discutem os resultados alcançados e se definem os caminhos das novas intervenções.

A segunda etapa é quando os bolsistas vão às escolas estaduais conversar com a direção e com os professores de matemática da instituição, a respeito dos horários e turmas nos quais as atividades poderão ser aplicadas. Os bolsistas recebem orientação de um supervisor, cadastrado naquela escola.

Já na terceira etapa, é quando os bolsistas vivenciam o cotidiano da escola, aplicando as atividades em conjunto com o professor da turma. Sabemos o quanto é importante inserir

OS

graduandos na sua futura realidade profissional, aproximando-os de maneira que irá contribuir também para sua carreira. Essa parte do trabalho se inicia quando os bolsistas colhem dados com o professor ou professora responsável pela série em que o projeto será aplicado, como a quantidade de alunos, os conteúdos que os alunos têm mais dúvidas, o comportamento, dentre outros. A partir daí faz-se um planejamento do que seria bom pôr em prática na turma, fazendo uma seleção das atividades a serem trabalhadas na série escolhida. Em seguida, são aplicadas as atividades, atualmente, em dez escolas públicas em turmas de Ensino Fundamental e Médio, nos municípios de São Cristóvão e Aracaju, no estado de Sergipe.

3. Os Estágios Supervisionados

De acordo com a proposta de projeto político pedagógico para o curso de licenciatura em matemática da UFS, o Estágio Supervisionado tem caráter obrigatório dentro do currículo do curso de licenciatura e seu objetivo é permitir que os alunos da graduação possam desenvolver ou simular atividades típicas da docência (UFS, 2008).

Os alunos do curso devem realizar o estágio em duplas, em uma das escolas públicas convenionadas ou em rede de ensino privado onde o estagiário deverá exercer o papel de professor cumprindo a carga horária de regência de classe estabelecida pelo supervisor pedagógico. No período de regência do estágio o graduando deverá ser avaliado pelo supervisor pedagógico como também pelo supervisor técnico.

O período inicial do estágio caracteriza-se por uma visita as escolas públicas nas quais o estagiário irá ministrar suas aulas, para que seja definido juntamente com o(a) professor(a) regente qual o conteúdo a ser ministrado no período da regência. São feitas observações das aulas nessa turma, e dessa maneira o estagiário colhe alguns dados fundamentais, como por exemplo, a quantidade de alunos e seu perfil.

Na Universidade, antes de serem iniciadas as atividades nas escolas, são realizadas micro-aulas com temas propostos pelo professor do Estágio, para que assim os estagiários passem por uma prévia do que será feito no decorrer da disciplina. A última etapa, antes dos estagiários darem início ao trabalho de docência, é quando eles devem elaborar o

Estágio. São feitos os planos correspondentes à quantidade de aulas que serão ministradas.

E, por fim, passadas essas etapas, o estagiário deve colocar em prática esses planejamentos, e no final desse período, que dura mais ou menos um mês, o supervisor técnico, que é o professor regente da classe, elabora um relatório a respeito de suas experiências durante esse tempo com o estagiário e esse último apresenta seu relatório a respeito de seu estágio.

4. O PIBID e os Estágios Supervisionados: experiências, diferenças e considerações.

A partir de entrevistas e observações com um grupo de 18 (dezoito) alunos de licenciatura em matemática, dos quais 7 (sete) participavam unicamente do PIBID, 6 (seis) cursavam uma disciplina de estágio, sem participação no PIBID e 5 (cinco) participavam dos dois contextos simultaneamente, podemos apontar alguns aspectos em relação ao desenvolvimento dos alunos nos dois processos.

A primeira diferença importante que podemos observar em relação às duas situações são as expectativas e sensações dos estudantes. A entrada, nos dois casos, se dá de maneira diversa, pois, enquanto o Estágio é obrigatório para todos os alunos do curso, no PIBID, há uma seleção, que consta de uma entrevista, análise de currículo e de uma produção textual. Assim, quando os alunos sabem que foram aprovados no PIBID, experimentam uma grande expectativa sobre como funciona o programa e de qual será o seu papel nele. A partir das primeiras reuniões, algumas dúvidas desaparecem, porém as outras são esclarecidas apenas durante o processo cotidiano do trabalho, no decorrer das reuniões, das atividades produzidas e da aplicação das atividades nas escolas públicas participantes.

De acordo com as falas dos alunos, no Estágio Supervisionado as coisas se dão de maneira diversa, pois, além da figura de uma nota final, a partir da avaliação de dois professores (o professor da disciplina e o professor da escola), aparecem dúvidas e medos que os deixam mais apreensivos, nervosos e temerosos com o próprio desempenho. São feitas várias perguntas entre os próprios alunos: Será que é só colocar toda a teoria em prática na sala de aula? Como escolher a melhor maneira de ministrar aulas? Será que os alunos vão aprender? Será que serei um bom professor? Será que vou ficar nervoso no dia em que o

professor do

Estágio estiver me avaliando? Será que é essa a profissão que quero para a minha vida?

Nos depoimentos colhidos entre os alunos, foi recorrente a fala de que, entre essas perguntas, a principal questão era justamente a primeira, ou seja: “Será que é só colocar toda teoria em prática?”. Os estudantes afirmam que entendem o estágio como o ponto de partida para tentar relacionar toda a teoria do curso de Licenciatura em Matemática com a prática na sala de aula, mas, em contrapartida, percebem, tanto com os professores da universidade como com os da escola básica, uma “tônica dominante” de que as coisas não funcionam exatamente como na teoria aprendida. Um aspecto dessa diferença entre teoria e prática aparece quando D'Ambrosio afirma que

toda teorização se dá em condições ideais e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é como um mergulho no desconhecido. (D'Ambrósio, 2006, p. 79)

Pudemos observar e registrar que, quando os alunos da licenciatura em matemática vivenciam o primeiro Estágio, de início, a intenção de boa parte deles é por em prática toda a teoria, mas, a partir de observações e conversas com os professores e considerando seu receio em “enfrentar uma sala de aula”, consideram mais prudente imitar o modelo tradicionalmente utilizado pelos professores de matemática, que incentiva a exposição do conteúdo por parte do professor e a memorização e repetição, por parte dos alunos. Uma sequência didática que poderia ser resumida na tríade teoria-exemplos-exercícios. Apesar de terem passado por uma preparação (teórica e prática) em que várias metodologias não tradicionais são apresentadas e inclusive vivenciadas por eles, os obstáculos se mostram difíceis de serem superados para uma prática de ensino diversa. Assim,

a formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. (Pimenta, 2010, p.36)

Nesse panorama, o papel dos supervisores técnicos (professores responsáveis pelas turmas das escolas) se mostrou fundamental, pois, pudemos observar da parte desses um discurso, sobre seus próprios alunos, afirmando que os mesmos têm dificuldades e que a melhor maneira deles conseguirem absorver o conteúdo matemático seria através de aulas expositivas com resolução de problemas. Dessa maneira, apesar de um movimento, nas aulas

da universidade em direção ao modelo não tradicional de ensino, os estudantes, com medo de cometer erros, optam pelas aulas que imitam modelos tradicionais, deixando de lado as diferentes metodologias já vivenciadas no curso. Nas entrevistas, inclusive, todas as respostas apontam que todos os professores utilizavam em suas aulas uma sequência tradicional de ensino. Ainda houve uma afirmação de uma estudante de que “se eles as adotavam e não tinham problemas, achamos que deveria ser assim conosco”. Assim, como já nos referimos, o fato de que os docentes das disciplinas Estágios Supervisionados, na Universidade, sempre aconselham e apresentarem a utilização de atividades não tradicionais, não mostrou força suficiente para modificar a realidade habitual.

Em relação a esse encaminhamento, dos docentes da universidade, é justificado pelos próprios estudantes, ao afirmarem que eles fazem isso por considerarem que os licenciandos necessitam “experimentar novos caminhos no Ensino”, teoricamente trazendo benefícios para a formação do futuro professor e criando “um ambiente facilitador para construção do conhecimento matemático dos alunos”. Entretanto, ainda segundo os dados obtidos com os estudantes, “como no Estágio assumimos uma turma por um determinado período, e elaboramos planos de aula, planejamentos, provas, etc., o modelo tradicional acaba sendo uma escolha confortável”, já que, além de ministrar aulas, eles precisam ter o controle da turma, pois imaginam que esse deva ser um critério importante, não somente na avaliação da disciplina, mas de sua própria formação profissional.

Em contraponto a esse quadro, no PIBID, os estudantes não assumem uma turma por um período, pois aplicam atividades uma vez por semana e, além disso, tem o acompanhamento do professor responsável pela turma (também chamado de supervisor), ou seja, consideram se encontrar em um local privilegiado para conhecer a escola. Segundo os estudantes, a presença do professor garante o controle sobre a disciplina, o que “libera” os bolsistas desse encargo, fazendo com que uma atividade não tradicional possa ser efetivamente aplicada. O que também facilita essa postura, no projeto PIBID, de acordo com eles, é a dinâmica de cooperação entre o grupo de bolsistas, em um trabalho que incentiva a discussão, elaboração e reelaboração de atividades diversas do modelo tradicional.

Enquanto isso, no Estágio Supervisionado, mesmo com toda a prática docente transcorrer em dupla e, apesar de um querer sempre ajudar o outro, “às vezes nos vemos sendo um pouco individualistas, pois existe uma avaliação tradicional em jogo, e queremos

mostrar aos

docentes da disciplina que podemos ser bons professores e que estamos aptos a sermos aprovados na disciplina”.

Os estudantes sempre fazem indagações a respeito de quais seriam as características de um bom professor, aquele que é aceito pelos discentes e pela comunidade escolar.

Nesse ponto, consideramos importante salientar que as escolhas feitas pelos estudantes vão sendo construídas em um processo contínuo, em que o diálogo entre a teoria e a prática deve ser fundamental. Entre as supostas “qualidades de um professor” (D’AMBROSIO, 2006), três aspectos podem ser apontados: 1. Emocional/afetivo; 2. Político; 3. Conhecimentos. Para o autor, educar é um ato de amor, “um amor que se manifesta em não querer brilhar sozinho e tampouco sentir tensão com o brilho de outro aluno que mostra saber mais que o professor” (p.84-85). Consideramos também que a

... educação é um ato político. Se algum professor julga que tal ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registradas e gravadas pelos alunos e entrarão naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. (*idem.*, p. 85)

Assim, as opções em relação à sala de aula, a postura adotada como professor, a escolha por metodologias tradicionais ou não e de como lidar com a disciplina estão relacionadas também com o estado emocional/afetivo do estagiário. Os estudantes consideram que, nos Estágios Supervisionados, há diversos fatores que podem pautar essa questão, e entendem que o que mais os influencia é o fato de estarem sendo avaliados. Consideram ainda que o processo avaliativo que o futuro professor sofre, em relação a todo o desenvolvimento do planejamento das aulas, a ser o professor regente de uma turma durante um tempo, a designar notas aos alunos, etc. é um fator preponderante para moldar seu comportamento durante os Estágios. Afirmam que, como no projeto PIBID essas questões não são cobradas diretamente, o estado emocional/afetivo é mais controlado e os medos, que também existem, são vistos com muito menos receio, até mesmo como algo natural, necessário e superável para o crescimento profissional.

Diante dessas experiências, vivenciadas por alunos, tanto no PIBID quanto nos Estágios Supervisionados, apareceram afirmações positivas frente ao objetivo comum que

processos, ou seja, trabalhar para que se possibilite aos graduandos um maior contato com o ambiente escolar, com o intento de que o futuro professor conheça um pouco do local em que irá trabalhar posteriormente.

5. Considerações finais

As experiências vivenciadas pelos estudantes no PIBID e nos Estágios Supervisionados apontam algumas diferenças entre esses dois contextos, no que diz respeito aos seguintes aspectos: 1) a avaliação de uma disciplina, que existe nos Estágios Supervisionados e não no PIBID, que eles consideram interferir no estado emocional/afetivo do estagiário; 2) os períodos de contato com as salas de aula, já que a regência, nos Estágios, ocorre concentrada em aproximadamente um mês, enquanto no PIBID não há propriamente um período de regência, mas sim a aplicação de atividades, com o acompanhamento do professor da turma, em uma temporada maior que no Estágio, mesmo que em apenas uma aula por semana nas escolas participantes; 3) a questão da elaboração de planejamentos e planos de aula. Enquanto nos Estágios essas práticas fazem parte do conteúdo da disciplina e são, portanto, obrigatórias, no PIBID, a elaboração de planos não é exigida com a mesma ênfase e formalidade, mas os estudantes percebem na prática que, sem essa elaboração, as atividades não se desenvolvem tão bem e, assim, sentem efetivamente a necessidade desse planejamento; 4) a questão da avaliação, elaboração, aplicação e correção de provas. Como não há a necessidade dessas etapas no PIBID – pelas próprias características do programa – esses seriam pontos que unicamente os Estágios abordam. Entretanto, os estudantes consideram que esses elementos ocorrem de maneira mais teórica que prática, repetindo a sensação experimentada em relação ao item anterior, que é experimentado nos Estágios, mas cuja necessidade só é sentida mesmo no PIBID e 5) as dinâmicas de cooperação, que são concretizadas mais amplamente no PIBID, pois, mesmo os Estágios Supervisionados sendo executados em dupla, os alunos apontam que a competição pela nota supera a necessidade de cooperação para que o trabalho seja bem executado.

Diante de tais diferenças, algumas evidências podem ser apontadas. Uma delas é a de que os Estágios Supervisionados, por serem encarados pelos futuros professores como uma disciplina a mais, com um forte peso na avaliação, afeta o desempenho dos estudantes, sendo

que os

mesmos afirmam que as disciplinas são vistas como algo árduo, devido aos aspectos relatados. Em contraponto, a forma de execução do PIBID possibilita que os medos e angústias sejam compartilhados e, assim, administrados e superados de forma mais amena (e produtiva). Por fim, apesar das diferenças que foram identificadas, os estudantes acreditam que ambos, PIBID e Estágios Supervisionados, possuem um objetivo positivo, o de aproximar o graduando de sua futura vida profissional. Os dados apontam que pode existir uma complementaridade entre os dois processos, pois os mesmos possibilitam enriquecimento profissional, inserem os graduandos da licenciatura no ambiente escolar, contribuindo para sua formação

6. Referências Bibliográficas

BELLO, S. E. L.; BRENDA, A. *Saberes, práticas e dificuldades pedagógicas: implicações curriculares para os novos estágios de docência nos cursos de licenciatura em matemática*. In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 1-15.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*. Campinas: Papirus, 2006.

MOURA, M.O. O jogo na educação matemática, *in* Idéias, nº 7, p.63, São Paulo. FDE, 1990.

PIMENTA, S.G.; LIMA M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2010.

UFS / Departamento de Matemática - *Nova Proposta de Projeto Político Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Matemática*. São Cristóvão, 2008. Disponível em:

www.dma.ufs.br/documentos/Matematica%20Licenciatura%20%20Projeto%20Pedagogico.pdf.

Acesso em: 20/08/2015.

UFS. Departamento de Matemática – *Sub projeto PIBID: Licenciatura em Matemática* para o edital MEC/CAPES/FNDE. São Cristóvão, 2009.