



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIÊNCIAS DA NATUREZA



ALINE DE SOUZA NUNES

**O PAPEL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES/AS DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR DISCENTE**

Porto Alegre-RS
2020/1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CIÊNCIAS DA NATUREZA



ALINE DE SOUZA NUNES

**O PAPEL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES/AS DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR DISCENTE**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann

Porto Alegre- RS
2020/1

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA.....	8
2.1 Estágios de Docência na Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS Porto Alegre.....	8
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	12
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	16
4.1 Relação TCC e Estágio	16
4.2 Estágio: Expectativas e Realidade.....	17
4.3 Mobilização de conhecimentos e práticas no estágio.....	19
4.4 Sentimentos em relação ao Estágio de Docência.....	20
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
6. REFERÊNCIAS.....	24

RESUMO

Este trabalho trata sobre o papel formativo dos estágios de docência obrigatórios para o Licenciando(a) em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFRGS/Porto Alegre (EduCampo), a partir do olhar discente. A investigação foi realizada através da aplicação de questionário semi-estruturado, composto 5 questões abertas e uma sexta questão organizada em itens *Likert* de cinco pontos, caracterizando-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Investigou-se as expectativas e dificuldades por parte de licenciandos e licenciandas da terceira turma do curso em torno do estágio de docência, analisando-se as potencialidades de articulação dos estágios com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e com o Trabalho de Conclusão de Curso. A expectativa é de contribuir para a reflexão teórico-prática em torno do papel dos estágios de docência na formação, bem como acenar novas perspectivas no momento de implementação do curso permanente na Universidade.

Palavras-chave: Estágio de Docência, Educação do Campo, formação de professores, Ciências da Natureza.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o papel formativo dos estágios de docência obrigatórios para o Licenciando(a) em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFRGS/Porto Alegre (EduCampo). A partir da investigação das expectativas e dificuldades, por parte de licenciandos e licenciandas da terceira turma do curso em torno do estágio de docência, da análise das potencialidades de articulação dos estágios com os conhecimentos e práticas adquiridas ao longo do curso e com a construção do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Educação do campo, a expectativa é de contribuir para a reflexão teórico-prática em torno do papel dos estágios de docência na formação, bem como acenar novas perspectivas no momento de implementação do curso permanente na Universidade.

Atualmente, o curso trata-se de um PEG (Programa Especial de Graduação) e foi recentemente avaliado com nota cinco (5), conceito máximo no MEC/INEP. Um diferencial do curso é o trabalho de maneira interdisciplinar com docência compartilhada entre os professores, o que pressupomos refletir diretamente na formação dos licenciandos e licenciandas, que irão ser habilitados/as para docência na área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e Médio, além de atuação e gestão de espaços não-escolares das comunidades do campo. Nesse sentido, o presente estudo objetiva conhecer a percepção dos licenciandos e licenciandas da terceira turma da EduCampo, sobre os desafios, possibilidades e contribuições dos estágios de docência em suas formações de educadores e educadoras do campo.

Nossa hipótese é de que os Estágios de Docência obrigatórios da EduCampo constituem um espaço essencialmente formativo, que demanda uma articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, com as comunidades em que são realizados os Tempo-Comunidades, com o rol de conhecimentos específicos da área de Ciências da Natureza e com os princípios da Educação do Campo.

Dessa maneira, nos propusemos a investigar o seguinte problema de pesquisa: em que aspectos a organização e execução dos estágios de docência obrigatórios contribuem na formação docente dos licenciandos e licenciandas da terceira turma do curso de Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFRGS *campus* Porto Alegre?

Neste sentido, os objetivos desta pesquisa são:

- 1) investigar as expectativas e dificuldades, por parte dos licenciandos e

licenciandas da terceira turma da EduCampo, em torno dos estágios de docência obrigatórios;

2) analisar as potencialidades de articulação dos estágios de docência obrigatórios com os conhecimentos e práticas adquiridas ao longo do curso e na construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Conforme a resolução nº 31/2007 da UFRGS, que regulamenta os Estágios de Docência na Universidade, os Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura constituem-se em espaços de integração entre universidade, escola e comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão. Em seu artigo 2º, estabelece que os Estágios de Docência têm por objetivo a inserção do discente de curso de Licenciatura na prática docente, constituindo-se em um espaço de formação profissional, no campo de estágio e ocorre sob a supervisão direta por profissionais dos diferentes espaços educativos e orientação pelos professores da UFRGS (UFRGS, 2007).

A mesma resolução prevê, ainda:

Os Estágios de Docência são atividades de ensino de caráter teórico-prático, obrigatórias à integralização de qualquer um dos cursos de licenciatura da UFRGS, conforme projeto pedagógico de cada curso e compreendem um conjunto de atividades para a atuação como professor, envolvendo interação com a comunidade escolar; a compreensão da organização e do planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente. (UFRGS, 2007)

Na Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFRGS *campus* Porto Alegre, os estágios de docência obrigatórios estão regulamentados pela Resolução nº 02/2017, em consonância com as legislações nacionais, da UFRGS e como Projeto Pedagógico do Curso (2013). Sendo assim, são previstas no curso três atividades de ensino onde ocorrem os Estágios de Docência: considerando que os egressos do curso terão Habilitação para a Área de Conhecimento das Ciências da Natureza na Educação Básica, o Estágio de Docência 1 é realizado nas disciplinas de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e os Estágios de Docência 2 e 3 são realizados nas disciplinas de Química, Física e Biologia ou afins em qualquer Ano do Ensino Médio ou Técnico, preferencialmente em escolas do Campo. De acordo com a Resolução nº 02/2017 da EduCampo:

§3º. Considerando a existência de Estágios de Docência em três semestres letivos sugere-se que o estagiário cumpra as inerentes atividades de ensino na mesma escola de Ensino Médio, bem como nos respectivos espaços educativos não-escolares, de modo a possibilitar uma maior vivência nas diferentes atividades do trabalho docente, bem como qualificar a interação com os

respectivos educandos e suas territorialidades sócio-culturais.

§4º. Os projetos de Estágio de Docência realizados nos espaços educativos escolares ocorrerão, prioritariamente, nas Redes Públicas de Ensino em Escolas do Campo, caracterizadas pelo Art. 15A da Resolução nº 329/2015 do Ceed-RS. (UFRGS, 2017)

Com este estudo houve a oportunidade de fazer uma análise mais profunda sobre a importância da formação por área de conhecimento, bem como, compreender diferentes aspectos sobre o estágio pelos discentes da terceira turma da EduCampo. Tendo isto em vista, não podemos esquecer das demandas específicas atreladas às Licenciaturas em Educação do Campo, conforme nos alerta Molina (2017), quando ressalta que um dos desafios educacionais na atualidade, no Brasil, é a formação de professores para atuação em escolas do campo. Neste sentido, uma política pública pensada especificamente para o fomento destas licenciaturas foi construída, segundo a autora, como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já pautavam a necessidade de um sistema específico de formação de educadores, desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004.

De acordo com Halmenschlager et al. (2017), esta demanda pela criação de licenciaturas do Campo esteve atrelada, principalmente, aos movimentos ocorridos, nas últimas duas décadas, em prol da luta pelos direitos dos povos do campo, como o direito à terra e, em particular, à educação. Em função disso, foram criados os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, inicialmente implantados em 2006, atendendo à proposta do Ministério da Educação (MEC), que previa, entre outros aspectos, a formação por área do conhecimento e por regime de alternância (HALMENSCHLAGER et al., 2017, p. 2681).

Nesse contexto, nosso olhar para a contribuição dos estágios de docência na formação dos licenciandos e licenciandas da terceira turma da EduCampo também levará em conta este contexto histórico, de uma licenciatura que ainda está em processo de construção e de fortalecimento de identidades, tanto locais quanto relativas a aspectos mais amplos, buscando a formação de professores/as do campo de forma concomitante à consolidação de cursos permanentes nas Universidades brasileiras, bem como nas demandas históricas, a exemplo: luta pelo não-fechamento de escolas, abertura de turmas de Ensino Médio no campo e reconhecimento da formação dos egressos/as em concursos públicos.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Arroyo (2007, p.106) destaca que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, sendo que o intuito da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica associada ao conhecimento e à cultura do campo, a fim de desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Caldart (2005), esta educação deve ser tanto “do” quanto “no” campo, pois “no”: o povo tem direito a ser educado onde vive; e “do”: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Do mesmo modo, as licenciaturas em Educação do Campo e seus projetos pedagógicos devem afinar-se com os princípios fundamentais do movimento mais amplo de Educação do Campo, entre estes, os definidos pelo Art. 2º do decreto 7.352/2010:

- I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos;
- II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares;
- III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação;
- IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos;
- V- controle social da qualidade da educação escolar.

Neste sentido, as Licenciaturas em Educação do Campo, instituídas nas universidades brasileiras a partir de meados dos anos 2000, trazem consigo em suas propostas perfis de egressos e egressas que procuram dar conta da complexidade envolvida na formação almejada nos projetos e editais que fomentaram a abertura destes cursos. Hoffmann e Schirmer (2019) destacam que, a partir da implementação dessas licenciaturas, uma série de desafios de diversas ordens são enfrentados, tanto no sentido de permanência nas universidades quanto de compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o curso – entre eles, promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; vincular-se organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo;

materializar-se a partir da alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

A organização dos estágios de docência, no âmbito destas licenciaturas, é um dos desafios enfrentados na consolidação destes cursos nas universidades. Neste sentido, Hoffmann e Schirmer (2019) pontuam que sobre os desafios inerentes ao estágio de docência nas Licenciaturas em Educação do Campo ainda não contamos com respostas, sendo que estas estão sendo construídas dialeticamente, entre as demandas que a realidade impõe e as condições objetivas para a superação.

2.1 Estágios de Docência na Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS Porto Alegre

A fim de obtermos um panorama das pesquisas que investigaram sobre Educação do Campo e Estágio de docência na área de Ciências da Natureza, realizamos um levantamento no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. Como resultado, encontramos apenas um artigo que aborda esta temática, sendo este resultado de um trabalho de conclusão de curso de uma egressa da EduCampo da UFRGS. O referido artigo (DE ANDRADE et al., 2019) mostra o panorama das escolas, dos/as professores/as e das instituições de atuação da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFRGS *campus* Porto Alegre. Este conjunto foi mapeado, organizado e disponibilizado de *modo on line* no *site* da Licenciatura em Educação do Campo, tornando mais fácil e com certeza mais próximo o contato entre a universidade e as escolas onde os discentes realizam suas atividades de estágio.

Apesar da EduCampo ter recebido nota 5 na avaliação do MEC, ainda é um curso que muitos e muitas professoras e professores da escola básica não conhecem. Neste sentido, a divulgação da Licenciatura em Educação do Campo e seus objetivos, as formações de egressos e a consolidação do curso na comunidade com certeza constitui

¹ O Portal de Periódicos CAPES foi oficialmente criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), em 11 de novembro de 2000. O portal de periódicos foi elaborado com a pretensão de fortalecer os programas de pós-graduação no Brasil por intermédio da democratização do acesso online à informação científica. (Fonte: Wikipédia, setembro de 2020).

um grande desafio a ser enfrentado pela universidade no sentido de disseminar, entre as instituições de ensino, esta modalidade. Há de se destacar também que, segundo De Andrade et al. (2019) os educadores e educadoras das escolas de Educação Básica percebem de maneira positiva a inserção destas estagiárias e estagiários do curso nas escolas. Demonstra-se assim, a importância de que o curso venha a ser um curso regular e a universidade avance na atuação nos territórios.

Quanto aos aspectos legais que embasam as atividades de estágios de docência no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estes estão amparados principalmente pela Resolução nº 31/2007, que prevê:

Art. 1º - Os Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura constituem-se em espaços de integração entre universidade, escola e comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 2º - Os Estágios de Docência têm por objetivo a inserção do discente de curso de Licenciatura na prática docente, constituindo-se em um espaço de formação profissional, no campo de estágio e sob a supervisão direta por profissionais dos diferentes espaços educativos e orientação pelos professores da UFRGS. (UFRGS, Resolução nº 31/2007)

A Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, por sua vez, se organiza em termos de Estágios de Docência a partir do regulamentado na Resolução nº 02/2017 da Comissão de Graduação - COMGRAD do curso, no uso de suas atribuições e tendo em vista o constante na Resolução nº 31/2007 do CEPE/UFRGS, na Resolução CNE/CP nº 02/2015, na Lei 11.788/2015, bem como no Projeto Pedagógico do Curso (2013). Segundo o documento, os Estágios de Docência 1, 2 e 3 são atividades de ensino obrigatórias do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e devem ser, cada um dos Estágios de Docência, realizados obrigatoriamente em espaços educativos escolares e não escolares no mesmo semestre (UFRGS, 2017).

Segundo o Artigo 1º, §2º da Resolução 02/2017, estes espaços educativos em que os estágios de docência ocorrem são definidos entre orientadores e estudantes e devem, prioritariamente, integrar o mesmo território sociocultural no qual estes têm atuado nas demais atividades de ensino realizadas nos Tempos-Comunidade até então. No Artigo 4º do mesmo documento, há o destaque de que é importante que os projetos dos Estágios de Docência de cada estudante dialoguem com o respectivo projeto de TCC, de modo a qualificar sua produção teórica ao integrar as experiências adquiridas ao longo das inserções nos espaços educativos escolares e não escolares com as inerentes reflexões e produção textual, devidamente amparadas em escolhas bibliográficas

adequadas.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2003), afirma que trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O Estudo de caso, segundo Yin (2015) investiga problemas contemporâneos (“o caso”) no seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes. Um estudo de caso pode incluir casos únicos ou múltiplos. Ainda, de acordo com Ventura (2007), o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Para a coleta dos dados, utilizamos de questionário semi-estruturado, composto 5 questões abertas. O questionário, segundo Marconi e Lakatos (1999) é um instrumento de coleta de dados composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador. Os autores destacam ainda, as seguintes vantagens para a utilização do questionário: economia de tempo, eliminação de deslocamentos, obtenção de um grande número de dados, atinge um determinado grupo de maneira simultânea, abrange uma ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo, obtenção de respostas mais rápidas e precisas, anonimato do respondente, não há a influência do pesquisador, o respondente escolhe o melhor momento para respondê-lo e maior uniformidade na avaliação.

Como desvantagens, os autores apresentam as seguintes: baixo retorno de questionários, grande número de questões sem resposta, impossibilidade do auxílio ao informante em questões mal compreendidas, a devolução tardia causa prejuízos ao cronograma e exige um universo mais homogêneo.

Os sujeitos desta pesquisa foram os licenciandos e licenciandas da terceira turma da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFRGS *campus*

Porto Alegre. A turma conta com 38 estudantes e 12 destes (31%) responderam ao questionário proposto. No momento em que participaram desta pesquisa, os estudantes estavam na metade do semestre do Estágio II- Ensino Médio e já haviam concluído o Estágio I- Ensino Fundamental, ambos realizados conforme previsto na Resolução de Estágios do curso, ou seja, em espaços escolares e não escolares, visando o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza em contextos do campo. Dessa maneira, estas foram as questões propostas no questionário:

1)Anteriormente à realização dos estágios de docência, quais eram suas expectativas em relação aos estágios? Elas foram cumpridas? justifique sua resposta.

2)Na sua opinião, quais os principais avanços e dificuldades enfrentados?

3)Para você, como/quando se articularam os conhecimentos adquiridos no curso com as práticas de estágio nos espaços educativos escolar e não-escolar?

4)De que modo você considera que aprendeu/ se preparou para entrar em sala de aula? (Quais saberes e práticas, acadêmicos ou não, você utilizou?)

5) Você consegue vislumbrar relações entre seu estágio e seu TCC? Qual/is?

Além do questionário com as 5 questões abertas, ainda foi aplicada uma sexta questão organizada em itens *Likert* de cinco pontos, que serão respondidos formando a escala tipo *Likert*. Segundo Fialho et al. (2015), a escala de *Likert*, ou escala somatória, foi elaborada em 1932 por Rensis Likert, e essa escala requer que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. A Escala de *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Nesta questão, nossa intenção era mensurar os sentimentos presentes, entre os estagiários, no momento da realização dos Estágios de Docência.

Consideramos importante a compreensão destes sentimentos em relação ao Estágio de Docência, pelo fato de que o estágio costuma configurar um período de sentimentos bastante ambivalentes para todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, que vão desde as expectativas dos professores formadores às controvérsias enfrentadas pelos licenciandos neste período final de sua formação. Sobre estes aspectos, Rocha e Anadon (2012), consideram que:

Para os acadêmicos, formandos, desenha-se um período intenso em que convivem lado a lado sentimentos controversos. Há a espera de viver o papel de professor, de experimentar-se como docente; há o medo de fracassar junto aos alunos; há o receio em relação a avaliação do supervisor de estágio; por

fim, os estudantes neste momento vivem o entre lugar de professor e estudante. Para os alunos e para a escola que recebe o licenciando/estagiário, também se delinea um período especial, recebem o futuro profissional e procuram nele o referencial de docência já estabelecido no interior daquela instituição. De maneira geral, podemos dizer que o estágio curricular encerra uma enorme gama de expectativas que não estão centradas apenas nos alunos estagiários, mas que os compromete de maneira bastante significativa (ROCHA; ANADON, 2012).

Neste sentido, propomos a tabela abaixo, em que os estudantes deveriam assinalar com um “X” os sentimentos que se fizeram presentes durante os dois estágios de docência (um completo e um em andamento), tendo como opções: ausente constantemente, pouco presente, indiferente, muitas vezes presente, presente constantemente. Esta escala se referia a uma série de sentimentos, positivos e negativos:

QUADRO 1: QUESTÃO PROPOSTA - SENTIMENTOS PRESENTES NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

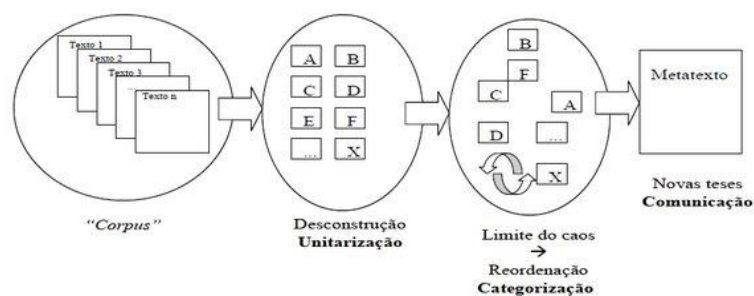
6) Assinale com um X na tabela abaixo, os sentimentos que se fizeram presentes, de modo geral, durante os estágios de docência:					
Sentimento	Ausente constantemente	Pouco presente	indiferente	Muitas vezes presente	Presente constantemente
Satisfação					
Entusiasmo					
Orgulho					
Otimismo					
Serenidade					
Euforia					
Segurança					
Tranquilidade					
Estímulo					
Reconhecimento					
Frustração					
Tédio					
Tristeza					

Solidão					
Insegurança					
Desconfiança					
Angústia/ansiedade					
Raiva/ira					
Impotência					
Tensão/preocupação					

Fonte: da autora, 2019.

Para a análise dos resultados, utilizamos como recurso metodológico a Análise Textual Discursiva- ATD (MORAES; GALIAZZI, 2009). Segundo os autores (p. 118), a ATD é um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos (*corpus*) são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A figura abaixo ilustra o processo proposto pela ATD:

FIGURA 1: ETAPAS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA



Fonte: Torres et al. (2008, p. 4)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com auxílio metodológico da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2009), os doze questionários dos/as estudantes respondentes foram unitarizados e posteriormente, categorizados, processo este que resultou em quatro categorias: 1) Relação TCC e estágio; 2) Estágio: expectativas e realidade; 3) Mobilização de conhecimentos e práticas no estágio; e 4) Sentimentos em relação ao estágio de docência.

4.1 Relação TCC e estágio

O diálogo entre os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos/as estudantes da EduCampo com os temas e práticas dos Estágios de Docência, previsto na Resolução de Estágios do Curso (UFRGS, 2017), é algo que nem sempre ocorre de forma tão direta. Por outro lado, muitos conseguem notar nitidamente que há relações entre seus temas de pesquisa de TCC e entre as práticas de Estágio. Dos 12 entrevistados somente 4 não vislumbraram essa relação. De acordo com a Resolução N° 02/2017 da COMGRAD EduCampo:

Art.4°. É importante que os projetos dos Estágios de Docência de cada estudante dialoguem com o respectivo projeto de TCC, de modo a qualificar sua produção teórica ao integrar as experiências adquiridas ao longo das inserções nos espaços educativos escolares e não escolares com as inerentes reflexões e produção textual, devidamente amparadas em escolhas bibliográficas adequadas. (UFRGS, 2017)

Há ainda, aqueles que conseguem enxergar mais facilmente estas relações entre TCC e Estágio em alguns espaços e não em outros, como por exemplo, a estudante 1, que afirmou:

“No espaço educativo escolar não consegui encontrar relações. Já com o espaço educativo não-escolar sim, pois pude abordar e ter noção das percepções de Educação Ambiental e do que ela significa, assim como se dão as relações entre indivíduo e meio ambiente.” (estudante 1)

O estudante 2 também vislumbrou relações entre seu TCC e estágio. Ao ser questionado sobre ver ou não este diálogo, respondeu:

“Sim, em primeiro lugar a interdisciplinaridade e segundo, a relação entre os povos do campo, ciências da natureza e deficiência”. (estudante 2)

Entre os/as estudantes que responderam não haver relação entre TCC e estágio, destacam-se os seguintes pontos: houve a tentativa, porém sem sucesso e o pouco contato/pouco tempo com o TCC. Este último ponto merece atenção, pois na época de realização deste questionário os estudantes desta turma haviam apenas construído o pré-projeto de TCC no semestre anterior. Ou seja, uma hipótese é de que todas as ideias em relação às pesquisas e suas potencialidades de articulação com os estágios poderiam, ainda, estarem muito iniciais.

4.2 Estágio: expectativas e realidade

De acordo com Pacheco (1995), o momento do estágio pode ser visto como um múltiplo processo de conflitos universidade/escola, estagiários/estagiários, estagiários/professores e estagiários/orientadores. Esta relação pode ocorrer mediante variados fatores, entre estes, um descompasso entre o que se tem como expectativas para este momento do curso e o que realmente acontece na prática do estágio de docência. Por ser um momento de culminância da formação, onde os/as estudantes necessitam, de certa forma, demonstrar o rol de conhecimentos que conseguiram mobilizar ao longo do curso, interagir com diferentes agentes (escolas, estudantes, supervisores, orientadores) e lidar com a pressão burocrática dos prazos e formalizações de documentos, muitas vezes o estágio de docência torna-se um espaço de tensão ao invés de um espaço de boas experiências.

Alguns/mas estudantes destacaram que as experiências anteriores, na prática profissional ou em outras graduações, foram decisivas para que as ações e encaminhamentos tomados no momento do estágio no curso da EduCampo:

“Eu já tenho uma licenciatura e os estágios tinham maior carga horária, mas era mais tranquilo, as ideias eram aceitas e eu tinha mais autonomia”. (estudante 5)

“Sinceramente, nunca alimentei expectativas em relação ao estágio. Como já tenho boa experiência no trato com os alunos e escola, simplesmente deixei acontecer” (estudante 8).

As crenças de autoeficácia (BANDURA, 1977, apud SILVA et al., 2010), ou seja, componentes psicológicas que estão relacionadas com as percepções pessoais de competência para executar cursos de ação específicos, também podem ser observadas

nas respostas de alguns estudantes:

“Acho que não tive expectativas, mas sim dúvidas e insegurança” (estudante 1)

“As expectativas foram muitas, pois sempre acreditei na possibilidade de ser e fazer o melhor” (estudante 3)

“Minha principal dificuldade foi sentir confiança em mim mesma, no meu potencial” (estudante 5)

“Senti medo, rejeição, pessimismo” (estudante 7)

“Senti estresse junto com falta de preparo” (estudante 9)

A falta ou a presença de confiança em si e em seus atos, as imagens positivas ou não geradas a partir das experiências de estágio, os feedbacks negativos ou positivos produzidos durante o processo, podem ter influência direta na construção destas crenças. Importante destacar que, conforme Barros e Laburú (2017), a crença de autoeficácia não é um traço global da personalidade, mas é relativa a uma situação específica. No contexto escolar/acadêmico, isto diz respeito às convicções pessoais sobre a capacidade de se resolver uma determinada tarefa. Não se trata de possuir tais capacidades, mas de acreditar que as possui.

Chama atenção, também, a fala do estudante 4:

“Pensei que teria autonomia quanto ao processo de formação docente e orientação pedagógica” (estudante 4)

Um dos aspectos fundamentais do estágio de docência é a tríade envolvida em sua execução: estudantes da universidade, orientadores (professores da universidade) e escola básica (professores e estudantes do campo de estágio). Se pensarmos nos estágios de docência da EduCampo, teríamos no mínimo mais dois elementos: os espaços não-escolares (institucionalizados ou não) e a comunidade. Neste sentido, o diálogo constante se faz mais que necessário, quando se visa processos autônomos, não só entre estudante da licenciatura e orientadores, mas entre toda esta rede que compõem o estágio de docência.

Sobre isto, Mello e Higa (2015) destacam ser necessário o esforço em se estabelecer uma relação institucional entre escola e universidade com um olhar mais atento à escola, ao professor da escola e à comunidade. Dessa forma, procura-se que não sejam reproduzidas continuamente as relações hierárquicas que predominam entre universidade e escola e seus agentes, relações estas que caracterizam a separação da teoria e da prática e que, portanto, implicam muitas vezes, numa redução da autonomia

docente do professor supervisor.

4.3 Mobilização de conhecimentos e práticas no estágio

Para Tardif (2000), o professor precisa mobilizar um conjunto de saberes e habilidades porque a sua ação é orientada por objetivos emocionais (motivação dos alunos), sociais (disciplina e gestão da classe), cognitivos (aprendizagem da matéria), coletivos (projeto educacional da escola). Do mesmo modo, o estudante da licenciatura em formação, precisa mobilizar, além destes citados, também a capacidade de articular as diferentes aprendizagens elaboradas ao longo do curso, de fazer a gestão entre as atividades finais do curso (disciplinas, TCC, entre outras), bem como de administrar pedagogicamente as interlocuções entre os diferentes atores envolvidos no planejamento e execução do estágio de docência.

Quando questionados sobre as possibilidades de articulação entre os conhecimentos trabalhados no decorrer do curso e a materialização destes nos diferentes espaços de estágio (escolar e não-escolar), alguns estudantes destacaram os seguintes aspectos:

“[se articulam] o tempo todo. Estamos constantemente lidando com mudanças e isso exige que lidemos com a articulação entre o que se vive e o que se aprende na universidade” (estudante 1)

“[se articulam] durante a elaboração dos planos e no desenvolvimento em sala de aula” (estudante 10)

“[se articulam] desde sempre, pois se aplicarmos e atuarmos de acordo com o que construímos no curso seremos ‘Educação do Campo’ onde estivermos”. (estudante 8)

Sobre as fontes em que os estudantes buscaram auxílio teórico no momento de realização do estágio, estes se referem aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, às interações com os docentes e à própria experiência de vida:

“Estudei muito por conta própria. O curso me ajudou a ter um posicionamento na sociedade. Sou contra essa sociedade capitalista, violenta e desigual e contra o agronegócio.” (estudante 11)

“Lendo artigos, vídeo aulas, atendimento com os docentes e conversas com os docentes da escola onde realizei o estágio.” (estudante 6),

“Utilizei minha bagagem como educador popular, já com longa experiência, apenas dei continuidade à minha prática, fundamentado na teoria” (estudante 8)

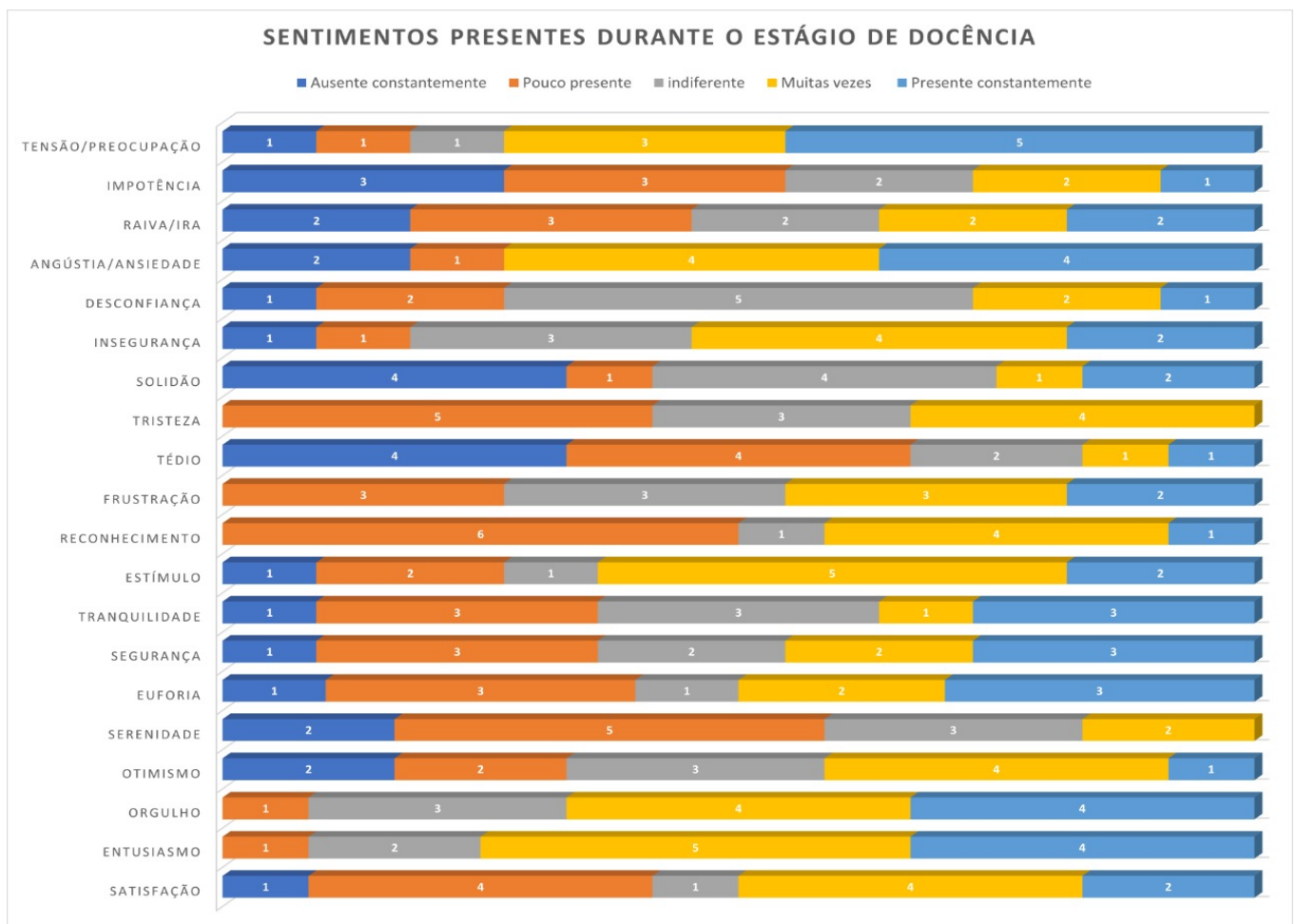
Neste sentido, mesmo valorizando todos os conhecimentos e informações advindos da prática cotidiana e do esforço individual, cabe aqui reforçar o importante papel, coletivo, exercido pela Universidade e pelos cursos de formação de professores, em especial nas públicas. Concordamos com Pimenta e Lima (2006) que a Universidade constitui o espaço formativo por excelência da formação para a docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação.

4.4 Sentimentos em relação ao estágio de docência

Silva e Pedreira (2020) destacam que o estágio supervisionado é desencadeador de uma série de emoções nos estudantes, como expectativas, medos e angústias com relação à sua realização. Os mesmos autores afirmam que após o estágio muitos sentimentos são superados, outros não, e muitos novos surgirão, mas esse processo de encontro e reflexão é fundamental para a construção da identidade do/a licenciando/a como docente.

Tendo em vista a importância de compreender os impactos emocionais que o momento do estágio de docência acarreta aos licenciandos/as do curso, a questão número 06 do questionário aplicado constava de uma coluna com sentimentos diversos e outras em que o estudante deveria marcar com um X as seguintes opções: ausente constantemente, pouco presente, indiferente, muitas vezes presente, presente constantemente. Após, todas as respostas dos 12 questionários foram organizadas no software Excel, formando o gráfico da Figura 02, que mostra quais os sentimentos mais presentes entre os estudantes quando se referem à realização dos estágios de docência.

FIGURA 02: GRÁFICO EM ESCALA LIKERT/SENTIMENTOS PRESENTES NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA



Fonte: da autora, 2020.

Conforme as cores do gráfico, quanto mais azul claro, maior a presença do referido sentimento entre os estudantes. Quanto mais azul forte, maior a ausência do referido sentimento. Alguns sentimentos se destacam pela presença mais marcante, como: tensão/preocupação, angústia/ansiedade, orgulho e entusiasmo. O tédio, a solidão e a impotência são os sentimentos mais ausentes entre os estudantes respondentes. O entusiasmo, a satisfação, o otimismo, o estímulo e a insegurança estiveram presentes muitas vezes. Já o reconhecimento, a serenidade e a tristeza se destacam como pouco presentes. O sentimento de desconfiança foi o mais marcado como algo indiferente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta investigação, percebemos que os principais desafios de discussões em relação ao olhar dos discentes da terceira turma da EduCampo UFRGS *campus* POA sobre o Estágio de Docência se relacionam, principalmente, com as contradições entre as expectativas criadas em torno do estágio e o que realmente ocorre na prática, tanto em termos de preparação conceitual na área das ciências da natureza, de mobilização dos conhecimentos elaborados ao longo do curso, da visualização dos princípios da Educação do Campo e dos sentimentos pouco positivos em relação à si mesmos e aos processos inerentes aos estágios (que envolvem as orientações e supervisões dos planejamentos).

Nota-se que os princípios básicos da Educação do Campo pouco aparecem nas respostas dos estudantes. Quando questionados sobre as articulações com os TCC, bem como, com os conhecimentos que foram construídos ao longo da caminhada acadêmica, aspectos importantes como a agroecologia, a relação com os movimentos sociais, a luta pelo não-fechamento das escolas, o trabalho coletivo, a auto-organização, etc., são aspectos que praticamente não aparecem nas falas dos estudantes, o que nos leva a problematizar os pontos que estão sendo nevrálgicos, sob o olhar dos estudantes, no momento da realização dos estágios e o que estes podem refletir no curso.

Nos parece que os aspectos emocionais foram preponderantes nas respostas, em especial, alguns sentimentos que giram em torno da insegurança, do medo e da sensação de pouco preparo para encarar este momento de culminância do curso de graduação. Ao mesmo tempo, muitos afirmam que encontraram no diálogo com os docentes da universidade, com os docentes da escola e na própria experiência pregressa (profissional e política) o alicerce para as decisões e ações ao longo do estágio. Neste sentido, talvez isso seja um aspecto importante a ser considerado, em um futuro próximo, para o curso: de que o fortalecimento dos laços afetivos e dos aspectos emocionais e cognitivos não podem ser negligenciados em detrimento da prática tradicional universitária, qual seja, das ações de ensino, pesquisa e extensão. É necessário ter em mente o público diferenciado que constituem os sujeitos da Educação do Campo, a maioria historicamente excluída dos meios universitários: trabalhadores, pais e mães de família, populações do campo e representantes de povos tradicionais. Uma alternativa viável para este fortalecimento de laços e modos de fazer talvez seja por meio da resignificação dos tempos-comunidade, tempos-universidade e da alternância, de modo

que se efetivem outras formas, mais significativas de interação.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARROS, M.A.; LABURÚ, C. E. O papel das crenças de autoeficácia na formação de professores de Física do Ensino Médio. **Ens. Tecnol. R., Londrina**, v. 1, n. 1, p. 124-138, jan./jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

CALDART, Roseli S. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

DE ANDRADE, B.; DE ANDRADE, B.; HOFFMANN, M.; SCHIRMER, S. O estágio de docência na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza: um panorama a partir dos espaços educativos escolares. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 185-203, 19 set. 2019.

FIALHO, F.; DIAS, I.; REGO, M. Instrumento de coleta de dados quantitativos em pesquisas de bioética realizadas com crianças. **Tempus actas de saúde colet**. Brasília, 9(3), 179-186, set, 2015.

HALMENSCHLAGER, K.R.; DEL MONACO, G.; STRAGLIOTTO, M. Abordagem temática na educação do campo: desafios no âmbito do estágio docência. **X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias**. Sevilla, 2017. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/339260/430219/#:~:text=E,m%20fun%C3%A7%C3%A3o%20disso%C2%20foram%20criados,e%20por%20regime%20de%20altern%C3%A2ncia>, acesso em novembro de 2020.

HOFFMANN, M.N; SCHIRMER, S. O estágio de docência como situação gnosiológica: desafios na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. **Anais do XXI Fórum de Estudos [recurso eletrônico]: leituras de Paulo Freire / org. Fabiana Kaodoiniski ...[et al.]. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.**

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PACHECO, J. **Formação de Professores: Teoria e Praxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

ROCHA, J.; ANADON, S. O estágio curricular no processo formativo de futuras educadoras. **XI ANPED SUL**. Caxias do Sul-RS, 2012.

SILVA, D.; PEDREIRA, A.J. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 27, n.1, 2020.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 942- 949, out./dez. 2010.

TORRES, J.; GEHLEN, S.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. Peres.; LINDEMANN, R.; GONCALVES, F. Ressignificação Curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.

UFRGS. **Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza**. 2013.

UFRGS. **Resolução de estágios da Licenciatura em Educação do Campo :ciências da natureza**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2017/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Est%C3%A1gios-Docencia.pdf>, acesso em nov 2018.

UFRGS. **Resolução de estágios n. 31/2007**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-31-2007-de-29-08-2007> , acesso em nov 2020.

VENTURA, M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf , acesso em nov 2020.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamentos e Métodos**. 5º Ed. São Paulo: Bookman, 2015.