



Revista Electrónica de Investigación en
Educación en Ciencias

E-ISSN: 1850-6666

reiec@exa.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Queiroz Amaral, Anelize; Carniatto, Irene; Miguel, Kassiana; Borges da Silva, Jessica Patrícia
Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso
de Licenciatura em Ciências Biológicas

Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, vol. 7, núm. 2, agosto-diciembre,
2012, pp. 13-21

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273325045002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Anelize Queiroz Amaral¹; Irene Carniatto¹; KassianaMiguel¹
Jessica Patrícia Borges da Silva¹

any_qa@hotmail.com; irenecarniatto@yahoo.com.br; kassianamiguelunioeste@gmail.com; jessica-patricia.bs@hotmail.com

1 Colegiado de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. R. Universitária, 2069, Jardim Universitário, Cascavel, Paraná, Brasil.

Resumo

Este trabalho faz parte de uma reflexão proposta no transcorrer da disciplina de Didática e Instrumentação para o Ensino de Biologia no quinto ano do Curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, de uma universidade pública do Oeste do Paraná-Brasil. Esta pesquisa objetivou diagnosticar como vem sendo desenvolvido o estágio supervisionado nesta instituição, e verificar se ocorre uma articulação entre a instituição de ensino superior (IES) e a escola de educação Básica (EEB), no sentido de apontar anseios e dúvidas dos alunos da formação inicial, bem como promover trocas de saberes e experiências para a promoção desta formação. A avaliação de um questionário aplicado a 19 acadêmicos, como instrumento de coleta de dados revelou que apesar das atuais normativas propostas para a realização do estágio supervisionado, o envolvimento entre professores supervisores, regentes de classe e os alunos em formação, no entanto, ocorre de maneira desarticulada. Por outro lado, se constatou que existem diferentes dificuldades no desenvolvimento do estágio supervisionado, denotando a necessidade da promoção de debates e discussões sobre esta questão pelos envolvidos na formação de professores, no que se refere à responsabilidade de planejar, acompanhar e avaliar o estágio supervisionado.

Palavras chaves: Ciências Biológicas; Estágio Supervisionado; Formação de professores.

Resumen

Este trabajo hace parte de una reflexión propuesta en el transcurrir de la disciplina de Didáctica e instrumentación para la Enseñanza de Biología en el 5° grado del curso de Ciencias Biológicas, modalidad licenciatura de una Universidad Pública del Oeste del Paraná- Brasil. Esta búsqueda objetivó diagnosticar como viene siendo desarrollado el aprendizaje supervisado en esa institución, además de averiguar si ocurre una articulación entre institución de enseñanza superior (IES) y escuela de educación básica (EEB) en el sentido de sanar anhelos y dudas de los alumnos en la formación inicial, además de promover cambios de saberes y experiencias para la promoción de esa formación. La evaluación de un cuestionario aplicado para 19 académicos, como instrumento de colecta de datos reveló que a pesar de las actuales normativas propuestas para la realización del aprendizaje supervisado, o involucramiento entre profesores supervisores, regentes de clase y alumnos en formación todavía ocurre de manera desarticulada. Por lo tanto, se constató que hay diversidad y dificultades en el desarrollo del aprendizaje supervisado, denotando la necesidad de la promoción de debates y discusiones acerca de esta cuestión por los envueltos en la formación de profesores, en lo que se refiere a la responsabilidad de planear, acompañar y evaluar el aprendizaje supervisado.

Palabras clave: Ciencias Biológicas; Aprendizaje Supervisado; Formación de Profesores.

Limits and challenges of supervised trainee demonstrated in the course of a process of reflection on a course graduate of biological sciences

Abstract

This work is part of a proposed reflection during the course of Didactics and Instrumentation for the Teaching of Biology in the 5th year of the Biological Sciences degree form a Public University of West Paraná- Brasil. This study aimed to diagnose as it is being developed supervised training in this institution, REIEC Volumen 7 Nro. 2 Mes diciembre 13 pp.13-21

and check if there is a link between higher education institution (HEI) and school education (BSE) in order to solve doubts and anxieties of students in initial training, and promote exchanges of experiences to promote knowledge of such training. The assessment questionnaire as an instrument to collect data traveled that despite the current regulatory proposals to perform the supervised training, the involvement of supervising teachers, conductors and students in classroom training still occurs in a disjointed, where most the time teachers ruling class of exempt itself from its responsibility to these future teachers trainers. Therefore, it was found that there are differences and difficulties in the development of supervised training, emphasizing the need to promote debate and discussion on this issue by those involved in teacher training, regarding the responsibility to plan, monitor and evaluate the supervised training.

Keywords: Biological Sciences, Supervised Training, Teacher Education.

Limites et enjeux du stage supervise démontrédans un processus de réflexionsur um courspremier cycle de sciences de la vie

Résume

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une réflexion proposée dans le cours de la discipline de Didactique et d'Instrumentation pour l'Enseignement de la Biologie en 5^{ème} année du cours de Sciences de la Vie à l'Université Pública do Oeste do Paraná- Brasil. Cette étude vise à diagnostiquer comment la formation supervisée est développée dans cette institution, et vérifier s'il y a un lien entre l'Établissement d'Enseignement Supérieur (EES) et l'École d'Éducation de Base (EEB) en vue de résoudre les doutes et les angoisses des étudiants en formation initiale, et promouvoir les échanges de connaissances et d'expériences pour promouvoir une telle formation. L'évaluation d'un questionnaire administré à 19 élèves, comme un instrument de collecte des données a révélé que malgré les propositions de réglementation actuelle pour effectuer la formation supervisée, l'engagement parmi enseignants, des régents de classe et des étudiants dans la formation en classe se produit toujours d'une manière désarticulée. Par conséquent, on a constaté qu'il existe des différences et des difficultés dans le développement de la formation supervisée, en insistant sur la nécessité de promouvoir le débat et la discussion sur cette question parce que ceux qui sont impliqués dans la formation des enseignants, concernant la responsabilité de planifier, suivre et évaluer la formation supervisée.

Mots - clés: Sciences de la Vie, Formation Supervisée, Formations des Enseignants

1. INTRODUÇÃO

Uma das discussões que vem se avolumando no campo educativo nas últimas décadas, diz respeito aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, portanto, cabe a nós refletir: como se estabelece os entraves para este tipo de prática visando à melhoria do ensino no Brasil.

As pesquisas atuais e as políticas públicas sobre formação de professores apontam a necessidade de articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB), sendo que uma das lacunas mencionadas nas pesquisas atuais acerca da formação inicial de professores, diz respeito ao seu distanciamento com as práticas escolares, privilegiando os conteúdos específicos em detrimento da construção de atitudes e procedimentos referentes à prática docente (Terrazzan; Santos, 2006).

Atualmente, precisa-se reconhecer que há avanços significativos nas últimas normas legais, de âmbito federal, no que tange à formação de professores da educação básica. E em especial o estágio supervisionado, que é objeto de investigação no presente trabalho, e que vem sendo alvo de reflexão há mais de duas décadas.

Estes debates se intensificaram após a promulgação da nova LDB, Lei nº 9394/96 e com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que indica o compartilhamento entre as IES e EEB na responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação na formação inicial dos

futuros professores (Lisovski; Terrazzan, 2006). Estas resoluções apresentam avanços significativos na formação de professores, quando comparamos com a principal configuração curricular o "3+1", significando três anos de disciplinas de conteúdo específico da área do curso e o último ano com as disciplinas pedagógicas, adotada por várias IES brasileiras nas últimas décadas, de estruturação de cursos de licenciatura.

Nesta configuração, as disciplinas referentes ao campo pedagógico, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se as demais disciplinas que, em geral, pertenciam ao campo conceitual específico, assim a licenciatura era vista comum um adendo, ou alternativa de emprego imediato ou temporário.

No que se refere ao estágio supervisionado entendemos como avanço a:

I - homogeneização e/ou aumento da carga horária dos estágios supervisionados. Segundo a Resolução CNE/CP 02 (CNE, 2002b) todos os cursos de licenciatura devem, em sua organização curricular, ter 400 horas destinadas ao estágio.

II - Antecipação e a ampliação do contato do futuro professor com seu campo de trabalho. A Resolução CNE/CP 01 (CNE, 2002a) estabelece, em seu artigo 13 parágrafo 3, que o estágio deve iniciar a partir da segunda metade do curso e não mais no seu último ano.

III - Formalização da necessidade de interação

entre a agência formadora (IES) e a escola campo de estágio (EEB). Esta interação deve ser realizada a partir da avaliação compartilhada entre IES e EEB, o que pressupõem um acompanhamento da escola, campo de estágio, de todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário no decorrer de seu estágio.

No entanto, apesar de todas essas normativas apresentadas na legislação brasileira ainda é possível verificar no âmbito escolar os estagiários sendo tratados na maioria das vezes como “corpos estranhos” nas práticas escolares, por vários motivos, entre eles destacam-se: o fato dos professores regentes de classe não se vêem como co-responsáveis e professores formadores, além da pouca vivência nas escolas que muitas IES submetem seus acadêmicos, geralmente proporcionando essa experiência no último ano de sua formação inicial. Por outro lado, ainda encontram-se EEB sendo apenas instituições que recebem e acolhem os estagiários tendo professores que se mostram até de maneira hostil na sua forma de tratamento o que é muito diferente de uma orientação pautada na troca de saberes disciplinares, experienciais, curriculares e acima de tudo de formação, o que possibilitaria de maneira mais significativa o ato de aprender a ensinar.

Sendo assim, não podemos deixar de concordar com Lisovski e Terrazan (2006, p.2):

Acredita-se, que no processo de formação inicial de professores, existem atribuições inerentes a cada uma destas instituições de ensino. A escola é o espaço onde os acadêmicos poderão vivenciar situações “reais” de trabalho em seu estágio curricular. Pois, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre os conhecimentos teóricos/acadêmicos e o contexto escolar com a prática docente.

Nesse sentido, o período de estágio supervisionado torna-se um momento de fundamental importância na carreira do professor, para Lisovski, Terrazan e Santos (2005, p. 2), esse é um momento em que os estagiários estão mais receptivos à orientações, além de demonstrarem grandes anseios por contribuições que lhes tragam, de certa forma, maior confiança e construção de saberes e fazeres docentes, além de reflexões e momentos que lhes possibilitem encontrar elementos para aprender – ensinar.

Essa asserção é reiterada por Kulcsar (2005), o qual afirma que o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação, auxiliando o aluno em situação de estágio a compreender e enfrentar o mundo de trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política social.

Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o perfil do professor que se quer formar e o papel das instituições formadoras, analisando e discutindo as várias realidades definidoras dessa formação.

Portanto, investigar o que está acontecendo no âmbito do curso de formação inicial de professores, quando várias questões são explicitadas pelos alunos, em função das interações ocorridas em sala de aula, acontecendo como algo dinâmico. Ressalta-se que investigações desta ordem, como a se propõe neste estudo é pouco comum e bastante relevante porque é uma investigação em processo. Se as questões processuais são importantes, por que usualmente não se as investigam? Porque geralmente não se tem condições de lidar com aspectos os mais dinâmicos (e trabalhosos!) do ensino, no contexto mesmo em que tais aspectos ocorrem. Via de regra, as questões fundamentais para a formação de professores aparecem no processo mesmo de interação professor – aluno – ensino – aprendizagem – conhecimento em aulas (Carniatto, 2002).

Uma investigação nessa linha estará, não só desvelando problemas, mas também expressando o que os sujeitos da pesquisa, acadêmicos em formação, que almejam ou não serem professores têm a expressar sobre essa experiência, bem como o que se tentou fazer e quais as indicações para redimensionar a ação formadora. Ainda, permitir refletir sobre alguns aspectos limitantes desta etapa de formação, segundo a ótica desses acadêmicos participantes.

As mudanças devido aos desafios sócio-econômico-culturais-ambientais atuais, os quais perpassam a educação no Brasil, no que se refere aos cursos de formação de professores para atuarem na educação básica têm que oportunizar para essa formação a construção de atitudes e valores necessários para uma efetivação do conhecimento e aplicabilidade, de acordo com o que se está vivenciando hoje (Fusinato, 2005).

No entanto, de acordo com Gil-Perez e Carvalho (2003, p. 14) citando Gil-Perez *et al.*, (1991):

Quando se solicita a um professor em formação ou em exercício que expresse sua opinião sobre “o que nós, professores de Ciências, deveríamos conhecer em um sentido mais amplo de ‘saber’ e ‘saber fazer’ para podermos desempenhar nossa tarefa e abordar de forma satisfatória os problemas que esta nos propõe”, as respostas são, em geral, bastante pobres e não incluem muitos dos conhecimentos que a pesquisa destaca hoje como fundamentais. Esse fato pode ser interpretado como resultado da pouca familiaridade dos professores em formação ou em exercício com as contribuições que as pesquisas e inovações didáticas em ensino de Ciências e Biologia, e mais ainda, pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo da prática e alguns complementos psicopedagógicos.

Recorrendo a Gil-Perez e Carvalho (2003, p. 15) citando Briscoe (1991):

Pode-se chegar assim à conclusão de que nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes de nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor

como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores.

Segundo Nóvoa (1992, p.25) “a formação do professor não se constrói pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Para esse autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade.

Alarcão (1996, p.179) considera que para uma efetiva formação inicial, no sentido de ser flexível e competente, deve oferecer oportunidades para que ele:

Reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis ou, por outras palavras, reflita sobre os seus fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma.

Para Pimenta (1997) é na formação inicial que a construção da identidade profissional do professor começa a se estruturar. Sendo assim, devem ser oferecidas e disponibilizadas oportunidades para que os futuros professores se apropriem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, possibilitando-lhes (re) construir permanentemente seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica. Liston e Zeichner (1993) reconhecem que:

A formação do professorado desempenha um papel importante em relação com os problemas da sociedade. Eles enfatizam que os programas de formação de professores podem servir para integrar os futuros professores na lógica da ordem social atual ou promover uma situação em que os futuros professores possam adotar uma postura crítica frente a realidade com o fim de melhorá-la (p. 22).

Considerando que, no curso de formação de professores, é importantíssimo que se abra espaço para reflexão dos futuros professores, estes precisam de estímulo constante, para refletir e, para isso, é necessário romper o isolamento e a unilateralidade do ensino T-R.E os autores ainda, defendem que a formação do professorado,

... deve aspirar diretamente a educar docentes capazes de identificar e organizar seus propósitos, de escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados, que conheçam e compreendam os conteúdos que devem ensinar, que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas dos seus alunos (...) e possuam uma compreensão maior do contexto social e político do ensino (Liston; Zeichner, 1993, p. 64).

Considerando que os participantes do estudo estão em um curso de formação inicial de professores, considera-se extremamente grave, as lacunas e dificuldades que os

alunos, via de regra, apresentam, posto que não podemos formar bons professores sem uma base substancial de conhecimentos. Qualquer formação diferenciada, em termos de boa qualidade, dá-se principalmente, pelo conhecimento específico adquirido, associados a um cuidadoso trabalho de mediação docente que propicie, permanentemente, ajuda pedagógica dos professores formadores aos futuros professores (Carniatto, 2002).

No entanto, atuamos em um cenário onde “a responsabilidade pela formação dos professores, sobretudo no ensino médio, é vista como exclusiva das IES” (Terrazzan, 2003, p.78).

Para Lisovski e Terrazzan (2006, p.02):

A maioria dos professores regentes de turma das EEB costuma apenas repassar ao estagiário uma lista de conteúdos e normas que devem ser seguidos para o bom andamento das aulas. Agindo assim, eximem-se da tarefa de um acompanhamento mais efetivo dos estagiários.

No entanto, deve-se destacar que “este muitas vezes encontra-se “sobrecarregado pela necessidade de dar muitas aulas, em várias escolas, de atender classes numerosas sendo levado a simplificar sua tarefa (Krasilchik, 1980, p.175). O que inviabiliza sua atuação de forma significativa na construção de saberes experienciais dos futuros professores, gerando uma formação inadequada às exigências que a prática escolar requer hoje.

Bastos (2009, p.58) aponta que “além dos fatores de formação e infraestrutura, existem ainda problemas externos as universidades quando se trata da formação inicial de professores”, ou seja, “não existem condições adequadas para o futuro professor desenvolver a dimensão prática para sua formação para a docência, por meio dos estágios obrigatórios de licenciatura”. E enfatiza que:

Visando que não existem políticas que incentivem o professor da escola a participar da formação desses graduandos que serão futuramente seus colegas de trabalho, pois a legislação do nosso país não oferece a esses professores, dispensa de horas-aula ou gratificação salarial para o professor em exercício que se disponha a atender esses estagiários ou participar de projetos de cooperação com as universidades, e por isso o referido trabalho de atendimento dos estagiários torna-se inadequado as necessidades de sua formação. Como consequência, a responsabilidade por buscar uma experiência de estágio satisfatória recai totalmente sobre o próprio estagiário, que é deixado a si mesmo.

Em síntese, ambas as instituições citadas envolvem-se de maneira limitada nas discussões sobre a formação de professores e, além disso, falham no que tange a propiciar condições para essa formação (Bastos, 2009). Nesse sentido o estágio que deveria ser um momento de grande aprendizado e reflexão sobre a futura profissão, passa a ser simplesmente um momento de cumprimento dos requisitos para produção de profissionais.

Este estudo está assentado nos pressupostos de que é preciso que se estabeleça uma troca de experiências entre IES e

EEB, para que ocorra o rompimento de concepções como a de que a IES deve “entregar ao mercado de trabalho um professor pronto e acabado” como se fosse um pacote vindo de uma fábrica.

E ainda, como enfatiza Nóvoa (1996), que nos possibilita refletir sobre a necessidade de uma formação capaz de desenvolver professores reflexivos, especialmente em tempos de crises, quando diz que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas(...).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança (...) O triplo movimento sugerido por Schön (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada (Nóvoa, 1996, p. 26-27).

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho fez-se uso de informações emitidas no decorrer de uma reflexão e através da aplicação de um questionário aplicado na disciplina de Didática de Instrumentação para o Ensino de Biologia, no 5º ano do curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura de uma Universidade Pública do Oeste do Paraná- Brasil. Tal questionário teve por objetivo gerar uma reflexão acerca do desenvolvimento do estágio supervisionado em relação à interação entre a Universidade e as escolas que recebem os estagiários.

O questionário contemplou questões abertas, referente ao estágio supervisionado no que se refere à prática docente: a) visão dos acadêmicos sobre o estágio supervisionado antes da regência; b) visão dos acadêmicos sobre o estágio supervisionado após a regência; c) contribuições da IES para o aperfeiçoamento do acadêmico em estágio supervisionado; d) observações referentes à rotina de trabalho do professor da EEB; e) possíveis modificações para que o estágio supervisionado seja um momento mais significativo na futura profissão.

Desenvolvemos a análise dos dados, posteriormente à transcrição das questões, foram analisadas em categorias de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de conteúdo de Bardin (1977). Tal método baseia-se na junção de um grupo de técnicas de análises dos relatos, no qual são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos sobre o conteúdo das mensagens, como indicadores que possibilitam a verificação de informações referentes às condições de produção e recepção de tais mensagens. Utiliza-se não somente da palavra, mas também

dos conteúdos que estão implícitos, buscando a compreensão total das comunicações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados permitiram a elaboração de categorias que facilitassem a visualização e entendimento dos conceitos, atitudes e procedimentos emitidos nas falas dos acadêmicos em formação.

A tabela 1 representa a categoria e suas subcategorias, referente à visão dos alunos acerca do estágio supervisionado antes da regência, demonstrando expectativas, motivações e, ao mesmo tempo anseios e medos por uma experiência até então desconhecida, porém muito comentada nos diversos meios tanto acadêmicos como de comunicação.

Tabela 1 - Visão dos acadêmicos sobre o estágio supervisionado antes da regência

Catego-ria	Subcategorias	% de acadê- micos
1. Visão dos acadêmicos sobre o estágio supervisionado antes da regência	1- Ação difícil de ser realizada e com muitas dificuldades a serem ultrapassadas	30
	2 - Não almejava essa atividade	10
	3 - Algo sem muito compromisso	10
	4 - Não fornece auxílio na prática docente	10
	5-Experiência altamente desgastante	5
	6 - Oportunidades de familiarização com o ambiente escolar	5
	7 - Sentimentos de receio e sem a certeza de domínio do conteúdo	5
	8 - Descoberta da carreira profissional	5
	9 - Percepção de controle da indisciplina	5

Como pode ser observado na tabela 1 acima, categoria 1 dos 19 questionários respondidos, 30% dos alunos acreditavam ser o período de estágio supervisionado uma fase com grandes dificuldades a serem ultrapassadas, conforme observado na subcategoria 1. Tal concepção é uma visão de certa forma compreensível, visão que a atividade de ministrar aulas de ciências não é nada fácil, exigindo diversas necessidades formativas e saberes – fazeres, além do rompimento de obstáculos epistemológicos que às vezes pode tornar a sua prática inadequada.

A dificuldade em perceber as implicações que existem entre conhecimento comum e conhecimento científico leva a suposição de que a ciência é uma atividade fácil, simples, neutra, dogmática, extremamente acessível e nada mais do que um refinamento do senso comum.

Dessa forma, a prática escolar deve estar voltada para a ruptura dos obstáculos epistemológicos entre o senso comum e o conhecimento científico. Quando se realiza a prática docente buscando promover uma vinculação com a realidade cotidiana dos alunos, possibilita-se a vontade de ir além do que eles já sabem sobre determinado conteúdo, compreendendo seu mundo e envolvendo-se com ele.

Ainda de acordo com a tabela 1, pode-se observar que 10% desses acadêmicos não almejavam essa atividade (subcategoria 2), admitindo que gostariam de ser bacharéis e estavam na licenciatura por ser um curso noturno e que dessa forma conseguiam conciliar com seus respectivos trabalhos, o que de certa forma não permitia um compromisso com a prática docente e que não lhes possibilitava criar vínculos de afinidade com o que estava sendo construído na teoria, fazendo dessa experiência tão enriquecedora algo desgastante, resultados descritos respectivamente nas subcategorias 3, 4 e 5. O quadro é agravado, ainda mais, quando, aliado às informações dos alunos, que nos revelaram que poucos deles desejam ser professores, encontram-se, num curso de formação de professores, por motivos circunstanciais e não por opção genuína.

No entanto, essa amostra revelou que apenas 5% alunos (subcategoria 6) acreditavam ser o estágio supervisionado um momento de familiarização com a futura profissão, visando ser esse um momento de receptividade para orientações de troca de saberes entre a IES e EEB (5%), de forma a construir novas atitudes e procedimentos para o controle da indisciplina dos alunos (5%) e domínio do conteúdo (5%) (subcategorias 7 e 9).

Revisitando o referencial teórico encontramos nas falas de Lisovski e Terrazan (2006, p.2) que:

[...] no processo de formação inicial de professores, existem atribuições inerentes a cada uma destas instituições de ensino. A escola é o espaço onde os acadêmicos poderão vivenciar situações “reais” de trabalho em seu estágio curricular. Pois, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre os conhecimentos teóricos/acadêmicos e o contexto escolar com a prática docente.

Nesse sentido, proporcionar a esses alunos em formação inicial um período onde anseios e dúvidas sejam sanados, de forma que eles se sintam partes integrantes desse contexto e não “corpos estranhos”, no sentido de atrapalhar o andamento dos conteúdos, mas sim como sujeitos que muito têm para contribuir e que merecem auxílio e orientações, é uma maneira de contribuir para a troca de saberes e experiências entre IES e EEB.

Ainda neste contexto, os acadêmicos responderam à respeito suas concepções sobre a importância do estágio supervisionado após a regência, dados apresentados na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Concepções dos acadêmicos sobre o estágio supervisionado depois da regência

Categoria	Subcategorias	% de acadêmicos
2. Concepções dos acadêmicos	1- Atividade difícil e de grande responsabilidade	18
	2- Proporciona incentivo	11

sobre o estágio supervisionado após a regência	aos professores da EEB	
	3- Experiência válida e importante	11
	4- Possibilitou maior confiança para ministrar as aulas	5
	5- Processo fácil e com poucas dificuldades a serem superadas	5
	6- Deve haver uma boa formação e gostar da profissão	5
	7- Deve haver paciência por parte do professor	5
	8- Diminuição do medo, incerteza e ansiedade devido à ambientação e o acolhimento da escola	5
	9- Dificuldades a serem superadas na educação e resistência dos professores mais antigos com relação à metodologia trabalhada	5
	10- Não há envolvimento com a rotina e atividades da escola	5
	11- A escola não disponibilizava materiais para as aulas e não houve reconhecimento por parte do professor regente	5

As respostas à segunda pergunta: “Qual passou a ser sua visão do estágio supervisionado após a regência na EEB?” permitiram a categorização e classificação de 11 subcategorias que são apresentadas na tabela 2.

Dos 19 alunos pesquisados, 18% dos alunos conforme verificado na subcategoria 1, declaram ser um período difícil e de grande responsabilidade, mas que auxiliou no enriquecimento da prática docente. No entanto, 5% dos alunos (subcategoria 5) continuaram atribuindo ao processo de ensino uma tarefa fácil, sem muitos obstáculos a serem superados. O que pode ser interpretado como afirmam Gil – Perez e Carvalho (2003, p.14) como sendo:

Expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo da prática e alguns complementos psicopedagógicos.

Ainda de acordo com a tabela 2, pode-se verificar na subcategoria 2, o reconhecimento do estágio supervisionado como um momento de troca de saberes entre EEB e IES, havendo o rompimento da visão de que a IES é um local apenas de produção de conhecimentos e a EEB o local de aplicação desses conhecimentos. Esse entendimento é importante para que os professores regentes de turma se vejam como co-responsáveis e formadores desses alunos em formação inicial, até mesmo porque são os professores regentes detentores do conhecimento sobre a realidade

escolar e seus saberes experienciais são imprescindíveis para a efetivação desse processo.

E foi no estabelecimento dessas trocas entre professores regentes e alguns alunos dessa amostra que possibilitou o surgimento das subcategorias 3, 4 e 8, onde o estágio supervisionado foi considerado uma experiência válida, importante, diminuindo incertezas e medos que possibilitou maior confiança para se ministrar as aulas. Além da confiança proporcionada, alguns alunos indicaram necessidades formativas que auxiliar essa formação: boa formação e afinidade com a futura profissão (subcategoria 6) e paciência (subcategoria 7).

Porém, ao observar as subcategorias 9, 10 e 11 verificam-se que 15% dos alunos dessa amostra encontram grande dificuldade para a realização do estágio supervisionado, barreiras estas que podem ser motivos para o estabelecimento de aversão a profissão ou então agir como ancoras para a superação de medos e conceitos prévios.

Observou-se também, que algumas EEB possuem professores que são resistentes às mudanças e contribuições trazidas por esses acadêmicos das IES, contribuições que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem um momento mais prazeroso e dinâmico para os alunos, promovendo maior interação e identificação com sua realidade. Ou seja, no modelo de ensino preconizado por muitos professores, transforma o aluno que é um ser ativo e curioso, portanto, sujeito do ensino, como um ser estático.

De acordo com Freitas e Villani (2002), na maioria dos casos o que se observa é um fechamento cognitivo e afetivo do professor em relação ao seu papel de aprendiz, ou seja, ele tem dificuldades para entrar no processo. E o resultado insatisfatório é transferido pelo professor na falta de seu compromisso com o ensino. E enfatiza sobre as crenças e teorias dos professores:

[...] uma das razões mais importantes apontadas para a necessidade de uma ação orientadora dos especialistas é que os professores em exercício resistem às mudanças, porque sua prática docente é permeada pelas teorias implícitas, valores e crenças pessoais, que são inadequadas ao contexto escolar (Freitas; Villani, 2002, p.3).

No sentido de promover uma reflexão do papel da IES na formação inicial desses acadêmicos e promoção do estágio supervisionado, questionou-se: “Quais seriam as contribuições que a Universidade poderia trazer para a melhoria da atuação desse futuro professor no âmbito escolar?” As respostas são apresentadas na tabela 3.

Ao analisar a tabela 3, verifica-se que 27% dos alunos ainda acreditam ser a carga horária destinada à regência insuficiente (subcategoria 1). Considerações que devem ser discutidas, visando que a Universidade em questão encontra-se dentro das normativas legais desde o ano de 2003, conforme exposto no projeto pedagógico, onde a prática ocorre apenas nas disciplinas didático-pedagógicas. Esta dificuldade pode estar associada à formação dos professores formadores estar mais voltada às áreas específicas de bacharelado, dificultando o desenvolvimento da prática como componente curricular, como ressalta Terrazzan (2002).

No entanto, uma alternativa encontra-se no desenvolvimento dos projetos de extensão propostos pela

Universidade, conforme observado na subcategoria 2 e ainda, nos projetos de ensino apontados na subcategoria 3, quando 37% dos alunos afirmam que os projetos de extensão e em especial os voltados para área de ensino de ciências e biologia atuam como facilitadores para uma melhor atuação no estágio supervisionado, por permitirem uma antecipação com a realidade da sua futura profissão, vivenciando experiências e se familiarizando com o ambiente escolar antes do estágio supervisionado.

Porém, ainda nessas subcategorias observa-se que a maioria dos alunos optou por esse curso por ser num período noturno, conforme discutido anteriormente, revelando a necessidade de discussões para que a carga horária deixe de ser algo sacrificante para esses alunos, mas que permita que eles possam vivenciar com maior flexibilidade e dedicação o estágio supervisionado e os projetos de extensão, que na maioria das vezes, não ocorrem no período noturno, inviabilizando essa formação.

Tabela 3 - Contribuições da Universidade para a melhoria na atuação do aluno/futuro professor em âmbito escolar.

Categoria	Subcategorias	% de acadêmicos
3. Contribuições da Universidade para a melhoria na atuação do aluno em âmbito escolar	1- Aumentar a carga horária da regência	27
	2- Oportunizar maior participação dos alunos em projetos de extensão através de uma maior flexibilidade da carga horária noturna	37
	3- Criação de mais projetos direcionados à área de ensino em ciências e biologia	10
	4- Facilitar a resolução dos trâmites legais referentes ao estágio	10
	5- Facilitar o acesso à escola	
	6- Participação mais efetiva do orientador	5
	7- Permitir a realização dos estágios em outras cidades beneficiando alunos que não residem na mesma cidade da universidade	5

A partir dos resultados analisados, observa-se que 5% dos alunos relatam encontrar dificuldade no que diz respeito ao acesso as EEB (subcategoria 5) e ainda, 10% solicitam facilitar a execução dos trâmites legais (subcategoria 4), que se resume no preenchimento de termos e planos de atividades, afirmando ser um período com muitas atividades para elaboração dos planos de aula, ambientação, observação e participação. Acreditando ser esse processo legal, algo que poderia ser adiantado e revisto pelo projeto político pedagógico da Universidade.

Outra contribuição a ser revista pela Universidade seria uma participação mais efetiva do orientador, onde na visão de 5% dos alunos muitos professores orientadores poderiam participar de forma mais efetiva, sanando problemas

conceituais e até mesmo anseios e incertezas, se não tivessem a carga horária tão excessiva (subcategoria 6). Ainda na subcategoria 7 e 5, existem 5% dos alunos que acreditam que se o estágio supervisionado pudesse ser realizado na cidade onde residem promoveria um maior envolvimento, algo que não é permitido pelo regimento da Universidade em questão, pois inviabiliza ainda mais o acompanhamento dos professores orientadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise, percebemos que apesar da Universidade se enquadrar dentro das normativas estabelecidas pela LDB e CNE, ainda, é necessário lançar um olhar mais arguto para nossa realidade, no sentido de promover um maior envolvimento dos alunos do período noturno em projetos de extensão, para a antecipação de sua vivência com a realidade escolar, além de buscar melhores formas de planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio supervisionado.

O estabelecimento de um programa diferenciado entre IES e EEB no que se refere à construção de um projeto de estágio em sintonia com as atividades desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo, bem como integrar os estagiários nas atividades curriculares como co-participantes das atividades de ensino, pode ser uma possibilidade de construção conjunta entre a IES e EEB e integração dos estagiários, proporcionando uma formação adequada destes futuros profissionais e uma oxigenação dos fazeres e saberes vivenciados na EEB.

A ênfase na construção conjunta, da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a oportunidade de interação para troca de ideias e de ajuda mútuas efetiva, a fim de que todos, estagiários e professor da EEB cresçam em seus conhecimentos, é que enseja a diferença. A partir de parâmetros que levam em conta o aluno e seja permeada pela ênfase dos aspectos construtivos, poderá em muitos momentos, ser uma das formas mais acessíveis para interação e troca de conhecimento, posto que o ensino implica o outro e, nesta relação, o conhecimento se constrói (Carniatto, 2002).

Esta experiência com os alunos do 5º ano de Ciências Biológicas permite afirmar, mais uma vez, que “ensinar não é fácil, não existe receita pronta ou mais adequada” (...) Portanto, a busca de investigação permanente do professor, numa “perspectiva de construção coletiva, parece ser uma proposta bastante enriquecedora, à medida que permite discutir e analisar a própria prática. Prática esta, que deve ser inclusive objeto de pesquisa permanente do professor” (Carniatto, 2002).

REFERENCIAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Bastos, F. (2009). Formação de professores de biologia. In: *Introdução à didática da biologia*. Caldeira, A.M.A.; Araujo, E.S.N.N. São Paulo: Escrituras Editora.

Carniatto, I. (2002). *A Formação Inicial do Sujeito Professor: Investigação Narrativa em Ciências/Biologia*. Cascavel: Edunioeste. 158p. (Coleção Tésis)

CNE. Conselho Nacional de Educação. (Acesso: 10/07/2011). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

CNE. Conselho Nacional de Educação. (Acesso: 10/07/2011). *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Freitas, D; Villani, A. (2002). *Formação de professores de ciências: um desafio sem limites*. Investigações em Ensino de Ciências, v.7 (3), p 215-230.

Fusinato, P. A. (2005). O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências. In: *Atas V ENPEC*, Bauru- SP: Unesp,

Gil-Perez, D; Carvalho, A.M.P. (2003). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.

Krasilchik, M. (1980). Inovação no ensino das Ciências. In: Garcia, Walter E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez editora: Autores associados.

Krasilchik, M. (1987). *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária – EPU.

Kulcsar, R. (2005). O estágio supervisionado como atividade integradora. In: Piconez, S.C. B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo: Papirus, p. 71.

Lisovski, L. A; Terrazan, E. A; Santos, M. E. Gama; (2005). Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 28, ANPED, Caxambu/MG.

Lisovski, L. A; Terrazan, E. A. (2006). As instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação inicial dos professores de ciências naturais e biologia. In: *VI ANPEDSUL*, Santa Maria: UFSM.

Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Trad. P. Manzano. Madrid: Morata.

Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Lisboa: Codex.

Nóvoa, A. (1996). As ciências da educação e os processos de mudança. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S.G. (1997). A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: André, M. E. D.de A; Oliveira, M. R. N. S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas. São Paulo: Papirus.

Terrazan, E. A. (2002). As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda “Diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica: repercussões nas práticas educativas”, no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.

Terrazan, E. A.; Schmidt, I. P.; Azevedo, M. A. R. (2003). Concepções e práticas presentes em escolas de Ensino

2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

CNE. Conselho Nacional de Educação. (Acesso: 10/07/2011). *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Freitas, D; Villani, A. (2002). *Formação de professores de ciências: um desafio sem limites*. Investigações em Ensino de Ciências, v.7 (3), p 215-230.

Fusinato, P. A. (2005). O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências. In: *Atas V ENPEC*, Bauru- SP: Unesp,

Gil-Perez, D; Carvalho, A.M.P. (2003). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.

Krasilchik, M. (1980). Inovação no ensino das Ciências. In: Garcia, Walter E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez editora: Autores associados.

Krasilchik, M. (1987). *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária – EPU.

Kulcsar, R. (2005). O estágio supervisionado como atividade integradora. In: Piconez, S.C. B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo: Papirus, p. 71.

Lisovski, L. A; Terrazan, E. A; Santos, M. E. Gama; (2005). Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 28, ANPED, Caxambu/MG.

Lisovski, L. A; Terrazan, E. A. (2006). As instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação inicial dos professores de ciências naturais e biologia. In: *VI ANPEDSUL*, Santa Maria: UFSM.

Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Trad. P. Manzano. Madrid: Morata.

Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Lisboa: Codex.

Nóvoa, A. (1996). As ciências da educação e os processos de mudança. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S.G. (1997). A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: André, M. E. D.de A; Oliveira, M. R. N. S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas. São Paulo: Papirus.

Terrazan, E. A. (2002). As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda “Diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica: repercussões nas práticas educativas”, no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.

Terrazan, E. A.; Schmidt, I. P.; Azevedo, M. A. R. (2003). Concepções e práticas presentes em escolas de Ensino

médio sobre aspectos envolvidos na formação de professores In: Selles, S.E., Ferreira, M. S.; Vilela, M. L. (Orgs.). *Prática de Ensino: memórias em tempos de mudanças*. Coletânea da VI Escola de Verão para professores de prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins. Período de 3 a 6 de Novembro de 2003, Niterói/RJ/BRA: UFF. 12 p.(CD-Rom, 85-88578 -03-4, arq<CO/PQ_23.pdf>).

Anelize Queiroz Amaral. Professora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Cascavel, Paraná.

Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia – GECIBIO, no qual coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental. Mestre em Educação – Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá, Uem, em 2009.

Bióloga licenciada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2007.

Membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências – ABRAPEC.