



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**MARAIZA DIAS DE MELO DA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA  
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM BIOLOGIA DA UFRB**

**CRUZ DAS ALMAS - BA  
2015**

**MARAIZA DIAS DE MELO DA SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA  
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA  
EM BIOLOGIA DA UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

**Orientadora:** Profa. Ma. Rosana Cardoso Barreto Almassy

**CRUZ DAS ALMAS-BA  
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

MARAIZA DIAS DE MELO DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
BIOLOGIA DA UFRB**

É aprovada pelos membros da Banca Examinadora e foi aceita por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Aprovada em 18 de maio de 2015.

**Banca Examinadora**

Profª. Ma. Rosana Cardoso Barreto Almassy - Orientadora - (CCAAB/UFRB)

Profº. Me. Deivide Garcia da Silva Oliveira (CCAAB/UFRB)

Profº. Dr. Renato de Almeida (CCAAB/UFRB)

Dedico este trabalho a Deus, ser supremo do universo, e aos meus pais, por terem me dado o dom da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Tudo o que foi alcançado nessa trajetória, foi por meio de esforços e muita dedicação e se tornou possível, pois algumas pessoas que fizeram parte deste momento tão importante da minha história de vida. Ficando assim, o meu agradecimento a todas elas pela realização desta tarefa.

Agradeço primeiramente a Deus, a causa e o fim da existência, pela sua fidelidade em minha vida, por seu amor incondicional nas horas mais complicadas e pela onipresença nas minhas escolhas.

Agradeço também a minha orientadora prof<sup>a</sup> Rosana Cardoso Barreto Almassy, que aceitou me orientar, em um momento crítico, e se tornou fundamental para a estruturação e finalização desse projeto. Agradeço pela amizade, paciência, competência e estímulo, com que me acompanhou durante a concretização deste trabalho.

Aos meus ex-professores, e atualmente colegas, do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB que continuam me ensinando a trilhar o caminho profissional.

À Gerson Caldas Ramos, companheiro em momentos difíceis e por ser a motivação de uma busca constante, por ser o porto seguro e pelo verdadeiro amor dedicado a mim.

Aos meus pais, Maria Angélica Dias de Melo e José da Silva, que me deram a vida e me educaram com dignidade, sempre indicando como trilhar os caminhos obscuros, utilizando a dedicação e afeto sem medo, me ensinando a lutar com garra para a realização dos meus sonhos.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial a minha irmã Joana Angélica, sempre presente nas diversas circunstâncias da minha vida, demonstrando companheirismo,

amiga de todas as horas, parceira e que sempre me incentivou a continuar seguindo o caminho escolhido.

Aos meus amigos e amigas que torceram e torcem pelo meu sucesso.

Enfim, agradeço a todos os futuros professores que fizeram parte deste estudo, pela disposição em colaborar com a pesquisa, entendendo que estavam contribuindo para repensá-lo a formação de professores no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Às vezes,  
(mesmo que isto seja muito raro),  
consequimos transformar algumas de nossas utopias em realidades...  
E aí já valeu a pena.

**Ático Chassot**

SILVA. Maraiza Dias de Melo da. **CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas-BA, 2015 (Trabalho de Conclusão de Curso). Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Rosana Cardoso Barreto Almassy.

## RESUMO

A importância do estágio é fundamental no processo da formação profissional, pois possibilita ao estudante expor o aprendizado que fora adquirido nos momentos que antecedem o mesmo, durante a sua formação inicial. No caso de um curso de licenciatura, isso se deve ao fato de que o estágio possibilita vivências dentro do ambiente escolar e promove a aplicabilidade dos aportes técnicos e pedagógicos estudados no período da graduação, constituindo-se em momento essencial para avaliar, comprovar hipóteses e reformular julgamentos inerentes ao âmbito educacional. Por esse motivo, essa pesquisa tem por finalidade identificar a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), buscando compreender a visão dos estagiários, através dos relatos quanto às suas percepções, dificuldades e inquietações em relação ao Estágio Supervisionado para formação docente. Com relação a metodologia adotada trata-se de uma abordagem quali/quantitativa, tendo como princípio norteador o confronto de dados e evidências, onde a população de amostragem foi constituída por alunos estagiários, tendo como amostra 25 acadêmicos do curso de Licenciatura em Biologia, regularmente matriculados no semestre de 2014.2, no componente curricular Estágio Supervisionado II. O instrumento de pesquisa foi um questionário, constituído por perguntas sobre a importância do Estágio Supervisionado para o professor em formação, de acordo com os componentes curriculares cursados, até o presente semestre, e aportes técnicos e pedagógicos para atuação dos estagiários no ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, os resultados obtidos nesse estudo apontam para o fato de que a maioria dos acadêmicos pesquisados informou que o estágio é suma importância para a formação inicial do professor, sendo que é necessário para a constituição de um bom profissional da docência e pode promover momentos de reflexão no intuito de melhorar sua prática pedagógica. Ainda é possível inferir que devem existir relações interinstitucionais, estreitando as relações Escola-Universidade visando interferir construtivamente, no desenvolvimento das ações pedagógicas dos alunos estagiários, ressaltando conteúdos conceituais e procedimentais que devem ser aperfeiçoados, para a melhor atuação do estagiário como futuro professor.

**Palavras-chaves:** Licenciatura em Biologia. Estágio Supervisionado. Formação inicial. Formação de professores.



SILVA. Maraiza Dias de Melo da. **STAGE CONTRIBUTIONS SUPERVISED TRAINING IN TEACHING DEGREE COURSE IN BIOLOGY UFRB.** Federal University of Reconcavo of Bahia, Cruz das Almas, Bahia, 2014 (Completion of Course Work). Advisor (a): Prof<sup>a</sup>. Rosana Cardoso Barreto Almassy.

## **ABSTRACT**

The importance of the stage is crucial in the process of vocational training, as it allows the student to expose the learning that was acquired in the moments before the same during their initial training. In the case of a degree course, this is due to the fact that the stage enables experiences within the school environment and promotes the applicability of technical and educational contributions studied the graduation period, constituting a critical time to evaluate, prove hypotheses and reformulate judgments inherent in the educational field. Therefore, this research aims to identify the importance of supervised internship in initial training Bachelor's Degree in Biology teachers at the Federal University of Bahia Recôncavo (UFRB), trying to understand the view of the trainees, through reports about their perceptions, difficulties and concerns in relation to supervised internship for teacher training. Regarding the methodology adopted it is a qualitative / quantitative approach, based on the principle guiding the collating data and evidence, where the sample population consisted of trainee students, and a sample of 25 students of the Bachelor's Degree in Biology, regularly enrolled in half of 2014.2, the curriculum component Supervised II. The research instrument was a questionnaire consisting of questions about the importance of supervised internship for teacher training, according to the curriculum components routed to the present semester, and technical and educational contributions to performance of trainees in the teaching of Natural Sciences in the final years of elementary school. In this context, the results of this study point to the fact that most academics surveyed claimed to be the paramount importance of training for initial teacher education, and it is necessary to form a good professional teaching and can promote moments reflection in order to improve their teaching. It is still possible to infer that there must be inter-institutional relations, narrowing the School-University relations aimed interfere constructively in the development of educational activities of the trainees students, emphasizing conceptual and procedural contents that should be improved for the best performance of the trainee.

**Keywords:** Degree in Biology. Supervised Internship. Initial training. Teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Relação de gênero entre os alunos estagiários que participaram da pesquisa .....	46
<b>Gráfico 2:</b> Faixa etária dos alunos estagiários.....	46
<b>Gráfico 3:</b> Componentes mais cursados e os subsídios apontados.....	53
<b>Gráfico 4:</b> Optativas mais cursadas entres os Alunos Estagiários .....	55

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Organização dos conteúdos segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Biologia.....	24
<b>Quadro 2:</b> Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRB.....	29
<b>Quadro 3:</b> As atribuições dos envolvidos no processo de inserção no momento de atuação no estágio supervisionado conforme a Lei 11.788/2008.....	32
<b>Quadro 4:</b> Organização de como deverão ser organizadas as atividades no período do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Biologia/UFRB.....	34
<b>Quadro 5:</b> Análise comparativa entre as vantagens e desvantagens do uso do questionário como instrumento de coleta de dados.....	42
<b>Quadro 6:</b> Importância do Estágio Supervisionado para os alunos estagiários ...	47
<b>Quadro 7:</b> Inquietações e contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB .....	52

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	15
2.1 O INÍCIO DAS LICENCIATURAS .....	15
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO NÍVEL FUNDAMENTAL .....	19
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....	23
2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB .....	27
<b>3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS</b> .....	31
3.1 ASPECTOS LEGAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL .....	31
3.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA NA UFRB .....	33
3.3 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO DOCENTE .....	34
<b>4 TRAGETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	39
4.1 CARACTERIZAÇÕES DA PESQUISA .....	39
4.2 DESCRIÇÕES DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	40
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA .....	42
4.4 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	43
<b>5 PERCEPÇÕES SOBRE APORTES TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A EXPERIÊNCIA DOS DISCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB</b> .....	45
5.1 ASPECTOS TÉCNICOS-DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS QUE INFLUENCIAM NA ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	45
5.1.1 Caracterização geral dos informantes da pesquisa .....	45
5.1.2 Percepções acerca da importância do Estágio Supervisionado .....	47
5.1.3 Contribuições do estágio para a formação inicial do professor .....	51
5.2 REFLEXÕES E DIFICULDADES SOBRE A ATUAÇÃO NO ESTÁGIO .....	55
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
<b>APÊNDICES</b> .....	66

## 1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é peça fundamental no processo de formação inicial do licenciando, pois o mesmo permite vivências dentro do ambiente escolar e promove aplicabilidade dos aportes técnicos e pedagógicos estudados no período da graduação, constituindo-se em momento essencial para avaliar, comprovar hipóteses e reformular julgamentos. Onde o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia do docente em formação (PIMENTA e LIMA, 2004).

Os cursos de formação de professores têm por função proporcionar aos acadêmicos os estudos dos conhecimentos técnicos-científicos e pedagógicos, estágios e experiências que possibilitem uma base teórico/prática para atuarem na escola, pois é na formação inicial que o educando se impõe como um professor, passando a perceber-se e construir-se como tal, revelando-se e reconstruindo juízos, valores e identidade da profissão docente (SILVA, 2009).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Estágio Supervisionado, definido por lei, deve ser realizado em escola de Educação Básica, considerando o regime de cooperação entre as partes envolvidas, sendo desenvolvido a partir da segunda metade do curso de graduação e a avaliação do desempenho do licenciando deverá ocorrer pela instituição formadora e instituição do campo de estágio (BRASIL, 2002).

O Estágio Supervisionado é atividade pedagógica obrigatória para os cursos de formação de professores, caracterizado como uma atividade articulada com a prática docente e que deve atender aos seguintes objetivos:

[...] Pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigível dos formandos, especialmente quanto à regência (BRASIL, 2002, p. 10).

No entanto, mesmo sabendo da importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, o mesmo é tido por alguns docentes como uma disciplina apenas secundária à formação docente, a julgar pelas ementas que constam nos Projetos Pedagógicos de Curso de várias instituições de Ensino Superior no Brasil. Fato este ressaltado por Piconez (2004) ao considerar que a disciplina Estágio Supervisionado se configura nos currículos dos cursos de licenciatura como uma disciplina de complementação, a ser realizada no final do curso com a função de oportunizar que o licenciando coloque em prática o que foi aprendido anteriormente, ou seja, para apenas complementar a sua formação docente.

Tendo como base nos textos acima, este trabalho tem como problema de pesquisa avaliar em que medida o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação inicial dos estagiários que cursam o componente curricular Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Biologia que estão regularmente matriculados no semestre de 2014.2. Justifica-se a escolha desse tema de pesquisa pois ao realizar as atividades de estágio, o licenciado precisa utilizar-se dos saberes, adquiridos para a sua formação, entrelaçando as demais experiências formativas do curso, que deverão dar suporte às práticas educativas que executarão no exercício da profissão docente, uma vez que estarão reproduzindo a realidade no sentido de vivenciá-la, compreendê-la e influenciá-la em seus recortes.

Por esse motivo essa pesquisa tem por finalidade identificar a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de estudantes do curso Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), buscando compreender a visão dos estagiários (discentes), através dos relatos quanto às suas percepções, dificuldades e inquietações em relação ao Estágio Supervisionado para a sua formação docente.

Para melhor compreensão do leitor, este trabalho será dividido em cinco partes. A primeira parte diz respeito a introdução que destaca os aspectos mais importantes que foram discutidos no trabalho. Na segunda parte trata-se da questão da formação de professores de Ciências Naturais no contexto brasileiro, abordando o início das licenciaturas e um breve relato sobre a formação de professor para o ensino de

Ciências no Brasil, bem como a organização curricular do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Na terceira parte traz-se uma breve narrativa sobre o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas no Brasil, bem como no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, destacando a real importância para a formação docente. Na quarta parte ocorre a descrição da metodologia usada neste estudo, envolvendo o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos (os alunos estagiários) e a dinâmica do desenvolvimento deste trabalho.

Na quinta parte estão às discussões das percepções do campo de estudo desta pesquisa, abordando o Estágio Supervisionado, seu reflexo na formação inicial e as dificuldades e possibilidades para a formação do futuro professor.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais onde se encontram reunidos os principais pontos levantados neste estudo, abrangendo discussões acerca das contribuições do Estágio Supervisionado para a formação docente.

## 2 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

### 2.1 O INÍCIO DAS LICENCIATURAS

É fato que cada época tem sua própria concepção de educação, onde se tem buscado satisfazer as necessidades dentro de cada momento histórico, de acordo com as demandas sociais vigentes. E assim, a educação vem melhorando gradativamente e, a cada período surgem novas exigências que vão fazendo parte do cenário e da vida social dos educandos de acordo com as novas articulações em cena. Neste sentido, é relevante realizar um resgate histórico porque a educação de cada povo surge através de sua história como uma cultura que muda com o decorrer do tempo e que possui reflexos na época atual (CRUZ, 2010).

Assim sendo, no período colonial, a sociedade brasileira possuía forte influência das ideias concebidas pelas universidades portuguesas, pois os filhos dos nobres eram enviados para estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Assim, os estudantes retornavam entusiasmados com as ideias iluministas que aprenderam e com o desejo de ver a colônia independente. Dessa maneira, a sociedade brasileira foi percebendo uma cultura diferente e se adaptando à fase pré-capitalista, instaurando um clima de insatisfação religiosa e política (SANTOS, 2010).

Nesse período, a educação era estruturada em três cursos: letras humanas (grau médio), para formar o humanista, cujo público alvo eram os brancos e mamelucos; filosofia e ciências ou artes (grau superior), para formar o filósofo; e teologia e ciências sagradas (também de grau superior), para a formação de padres, mestres e teólogos. Nesta vertente, o jovem poderia optar por carreiras profanas - profissões liberais - desligadas da religião cristã, estudando Direito, Filosofia ou Medicina. Dessa forma, a sociedade brasileira, influenciada pelas universidades europeias, foi percebendo uma cultura diferente e se adaptando à fase pré-capitalista, instaurando um clima de insatisfação religiosa. Assim, os estudantes retornam da Europa animados com as ideias iluministas no desejo de ver a colônia independente (ARANHA, 1996).



Entende-se que neste período o Brasil ainda se encontrava distante das principais conquistas científicas da Idade Moderna e de seus avanços, nos quais não fora contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino, pela introdução da Filosofia moderna e das Ciências da Natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam na educação do Brasil as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004).

De acordo com o exposto acima, é possível afirmar que no Brasil, no início do século XIX, não existia uma “pedagogia brasileira”, ou seja, uma política de educação planejada, porque o Marquês de Pombal aproveitou as ideias iluministas da época, rompeu com o modelo educacional jesuíta e aderiu aos progressos educacionais daquele momento histórico, tentando centralizar seu poder na colônia brasileira.

Com a vinda da família real portuguesa, o Brasil colônia passa por muitas transformações sociais, econômicas e educacionais, para satisfazer as exigências administrativas do novo momento histórico. Neste sentido houve progressos com surgimento da imprensa, o crescimento das indústrias e criação de várias faculdades, “[...] porém em 1822 seria inevitável a Independência do Brasil, devido alta taxa de impostos e das ideias iluministas contra o absolutismo real” (BOXER, 2002).

Assim, foi criado o Ato Adicional à Constituição, Lei promulgada em 06 de agosto de 1834, que descentralizou o poder e garantiu uma relativa autonomia às províncias, que ficaram designadas a cuidar da escola elementar e da escola secundária<sup>1</sup>, ficando a coroa portuguesa encarregada de promover o Ensino Superior. Porém, as províncias não possuíam estrutura financeira e técnica para investir e cuidar da

---

<sup>1</sup> Com a LDB de 1996, alterou-se também a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus passando a ser denominado de Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Regulamentou-se então a chamada Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a aprovação da Lei 11.274, em fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental muda de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil, no primeiro ano do Ensino Fundamental (ANDRADE, 2011; DIAS-DA-SILVA, 1997). Assim sendo, essa escola elementar e secundária, da época das províncias corresponde hoje, após a LDB de 1996, a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

educação elementar e da secundária nessas condições, e, mais uma vez, o sistema educacional fica subtraído e prejudicado (MENEZES, 2002).

De 1932 a 1939 deu-se a organização dos institutos de educação, criados como espaços de cultivo da educação e da pesquisa. Nesse âmbito, destacam-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo, ambos com inspiração de acordo com o movimento da Escola Nova. Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, transformaram a Escola Normal em Escola de Professores com as seguintes disciplinas: Biologia Educacional; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; História da Educação; Introdução ao Ensino, que incluía: Princípios e técnicas, matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais e prática de ensino. Mas esta proposta não perdurou por muito tempo e acabou se extinguindo em 1939, surgindo assim à formação de professores para o Ensino Básico, que era prevista no Decreto-Lei N° 1.190 em 04 de abril de 1939 (MONARCHA, 1999).

Deve-se salientar que o surgimento das licenciaturas se impôs com a necessidade de formar profissionais capacitados para atender ao projeto educacional solicitado pela sociedade civil, tentando possibilitar a mobilidade social. Os cursos que surgem nesse momento histórico tinham o intuito de formação em Didática, com duração de um ano, ao final da formação do Bacharel, que ocupava um período de três anos, os chamados previstos como “3+1” (MENEZES, 2002).

Diante de mudanças ocorridas na década de 50, a promulgação da Lei 4.024/61 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, possibilitou novas alterações no cenário da educação brasileira. No capítulo IV da referida lei, onde se discorre sobre o processo de formação em Magistério destaca-se alguns aspectos pertinentes como: processo de formação docente nos diferentes graus; a formação de docente para o grau médio em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; cursos de formação para professores de grau médio em instituições de educação (BOXER, 2002).

Foi na década de 60 que se promulgou a Lei nº 5.540/68, que tratava da Reforma Universitária, tendo como objetivo traçar os rumos a serem seguidos pela Educação Superior. Mudanças chegaram com esta Lei, e diante de inúmeras destacam-se: a manutenção dos cursos de pequena duração; a departamentalização; manutenção da unidade de ensino e pesquisa e a introdução do Concurso Vestibular único e classificatório.

Nos anos 70 entrou em vigor a Resolução nº 30 do Conselho Federal de Educação, datada de 11 de julho de 1974, tendo na sua estrutura curricular as disciplinas de Biologia, Matemática, Química, Física e Geologia, para a formação de professores em ensino de Ciências, que poderiam ser estruturadas em Licenciaturas de Primeiro Grau de curta duração (1800 horas) ou como Licenciaturas Plenas (2800 horas), ou ainda, abranger as duas modalidades simultaneamente. Desse modo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas transformou-se em Licenciatura em Ciências: habilitação Biologia. Foi criado um núcleo comum de disciplinas para todas as habilitações em Ciências e na área pedagógica foram introduzidas duas disciplinas: Instrumentação para o ensino de Ciências e Prática de Ensino em Ciências (KRASILCHIK, 1987).

Atualmente, a Educação necessita de profissionais formados de acordo com um modelo multidisciplinar, principalmente na área de Ciências Naturais, tendo em vista o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na atual forma de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As mudanças propostas na Didática das Ciências não são só conceituais, mas elas encampam também os campos atitudinais e processuais, esse processo diz respeito ao trabalho em sala de aula. Não basta o professor saber, ele deve também saber fazer. Não basta o professor aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar, ele também precisa saber fazer com que seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer às afirmações contraditórias, as evidências que dão ou não suporte às afirmações, além da capacidade de integração dos méritos de uma afirmação. Eles precisam saber criar um ambiente propício para que os alunos passem a refletir sobre seus pensamentos, aprendendo a reformulá-los por meio da contribuição dos colegas, mediando conflitos pelo diálogo e tomando decisões coletivas (CARVALHO, 2010. p. 8-9)

Pimenta (2008) afirma que uma problemática encontrada nos cursos para formação de professores, é a fragmentação dos conteúdos ou como são trabalhados de forma isolada nas disciplinas, promovendo uma não conexão de um conhecimento adquirido com outro de carácter semelhante. Assim sendo, percebe-se que é preciso mudar os processos de formação, tentando estabelecer a busca do crescimento do profissional da educação.

Considerando as transformações do cenário atual, a proposta curricular de formação do profissional da educação deveria buscar o entrecruzamento da teoria com a prática e oferecer a esses profissionais, oportunidades de compreensão da realidade das escolas, bem como uma fundamentação teórica consistente. Reforçando essas colocações, Gatti (1997, p. 55) observa, em sua análise dos cursos de formação inicial para professores:

“É notório que predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Criamos com isto um quadro curricular em que de modo estanque oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de Sociologia, Biologia, Psicologia, etc. acreditando que assim o aluno fará sua síntese daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias”.

O desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma atuação teórico/prática consciente do mundo social em que está inserido, acaba se tornando uma atividade complexa. O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano, rompendo com o muro da escola. Ainda, o professor tem como função primordial incentivar a atividade intelectual do aluno, proporcionar condições para que ele aprenda e solucione autonomamente seus problemas.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Até a década de XX do século passado, não houve mudanças significativas no Ensino de Ciências, pois como não existiam cursos de Licenciatura no Brasil, os

professores de Ciências não tinham capacitação para ministrar aulas, dentro dessa área específica logo, quem tinha essa responsabilidade eram médicos, veterinários, dentre outros. As inovações no ensino de Ciências ocorrem a partir da década de 50, em que surgiram diversos e variados movimentos para transformá-lo, os quais foram considerados inovações educacionais, principalmente na Educação Básica (FRACALANZA e MEGID NETO, 2006).

Nessa mesma década o ensino estava direcionado para o atual panorama pós-guerra de mundo, industrialização e o avanço tecnológico e científico. Com o desenvolvimento nacional e a industrialização, começou no Brasil a implantação e a consolidação de uma pedagogia que foi dita como necessária para desenvolver o homem: a Pedagogia da Escola Nova ou Pedagogia Escolanovista que no Brasil ficou conhecida como uma pedagogia burguesa que buscou principalmente expandir a escolarização até os limites permitidos pelo capitalismo (PIMENTA, 2008).

Saviani (2011) ressalta ainda que a influência Escolanovista foi mais marcadamente negativa do que positiva, pois possibilitou um afrouxamento da disciplina e uma flexibilização maior na transmissão dos conteúdos, o que foi entendido por alguns professores como um rebaixamento do nível de ensino voltado ao público mais carente da população, que tem na escola praticamente o seu único meio de acesso ao conhecimento sistemático, formal e elaborado.

Assim sendo, durante o período de 1950 a 1960, os avanços da industrialização e do desenvolvimento tecnológico e científico, que ocorreram no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial, influenciaram as propostas de renovação metodológica no ensino de Ciências Naturais, no intuito de atender um currículo que respondesse ao avanço do conhecimento científico. Porém as grandes descobertas nas áreas da Física, Química e Biologia permaneceram distantes dos alunos e das escolas primárias.

É importante pontuar que ainda na década de 60, mais precisamente em 21 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024 (que foi revogada anos depois pela Lei 9.394/96) que incluía a disciplina de “Iniciação à Ciências” desde a primeira série do curso

ginasial. Vale ressaltar que a primeira LDBEN ocorreu em um cenário escolar dominado pelo ensino tradicional, em que o professor desempenhava a função de apenas transmitir informações, que deveriam ser memorizadas e repetidas se valendo de livros texto como único recurso didático disponível.

[...] o ensino de Ciências era como hoje, livresco, memorístico estimulando a passividade, [...] deveria ser incluído no currículo o que havia de mais moderno na Ciência, para melhorar a qualidade do ensino ministrado a estudantes que ingressariam nas Universidades, tornara-se urgente, pois possibilitaria a formação de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial científico e tecnológico (KRASILCHIK, 1987, p.19).

Os acontecimentos desta época refletiram diretamente no currículo escolar e, para atender a nova legislação surgiu o projeto de Iniciação à Ciência, que buscava apresentar a ciência como um processo contínuo de busca de conhecimento. Além disso, procurava o desenvolvimento de uma postura de investigação, observação direta dos fenômenos, elucidação de problemas e aulas práticas (KRASILCHIK, 1987).

De 1963 a 1965 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em alguns estados, tais como Bahia, Minas Gerais e São Paulo, centros de Ciências vinculados às Universidades. Estes produziam materiais para o ensino, faziam atividades acadêmicas ligadas ao curso de graduação e pós-graduação em ensino de ciências, com o propósito de divulgar e contribuir para a melhoria da ciência na sociedade.

Para tanto, “[...] a preocupação com a difusão tornou-se central ao se verificar que uma das premissas básicas para a criação desses projetos – transformar o ensino – não se realizava” (KRASILCHIK, 1987, p. 24). Neste momento, institutos educacionais começaram a solicitar a participação de psicólogos, especialistas em currículo e avaliação para reformular os projetos curriculares, orientar em relação aos procedimentos de avaliação e processo de aprendizagem e preparação dos professores para uso do material.

Dessa forma, passou-se a buscar melhorias no ensino das ciências, sendo uma das mais significativas em âmbito nacional a ação de um grupo de docentes da Universidade de São Paulo (USP), sediados no Instituto Brasileiro de Educação,

Ciência e Cultura (IBECC), que se dedicaram à elaboração de materiais didáticos e experimentos para professores e cidadãos interessados em assuntos científicos. Outro aspecto marcante que ocorreu neste período foi a chegada ao Brasil, das teorias cognitivistas, que consideravam o conhecimento sendo um produto da interação do homem com seu mundo e enfatizavam os processos mentais dos estudantes durante o processo de aprendizagem, ao qual dava-se pela descoberta.

Assim sendo, reconhecer a importância de aprender Ciências desde a infância é um forte argumento entre pesquisadores e docentes, pois quando o processo de alfabetização científica é bem elaborado o mesmo ajudará as crianças a entender e compreender o que está ao seu redor, promovendo mudanças no seu comportamento enquanto cidadão. Neste processo de aprendizado ainda é importante integrar a história da Ciência ao ensino de Ciências, como afirma Carvalho (2010, p. 105)

Quando os conteúdos de Ciências são abordados a partir do questionamento sobre sua gênese, quando são estudados visando entender as razões e os motivos que os engendraram, parece-nos que se tornam mais plausíveis, mais compreensíveis aos estudantes. O contexto propicia o entendimento das ideias, porque amplia a possibilidade de referenciá-las.

É preciso lembrar que a Ciência não é feita simplesmente de observação dos fenômenos da natureza ou somente de comentários históricos. Se fosse somente isto, caberia então ensinar apenas com aulas práticas e com livros que conte a história da ciência. Não podemos ter uma metodologia imutável no ensino, pois a imaginação e a criatividade devem ser tratadas como fundamentais em todos os níveis de escolaridade até mesmo para os cientistas (CARVALHO, 2010).

Percebe-se que a grande maioria dos professores da atualidade apenas reproduzem o que lhe fora ensinado pelos professores nos cursos de formação de professores, durante a sua formação inicial. Conforme citado anteriormente, esses professores que não tiveram acesso a uma formação de qualidade, reproduzem o que lhe fora ensinado, e passam assim a ensinar apenas os conteúdos conceituais em suas aulas, sem conseguir diferenciar o que é um ensino tradicional do inovador.

### 2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Conforme a Resolução Nº 7, de 11 de março de 2002, da Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Biologia, integrantes do parecer nº 1.301/2001, vem para orientar a formulação dos projetos pedagógicos dos referidos cursos. O mesmo projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, em 06 de novembro de 2001 fazendo a definição de alguns elementos de fundamental importância como: perfil do formando; competências e habilidades; estrutura do curso e conteúdos curriculares.

A Diretriz curricular mostra como deve ser o perfil do profissional formado em Ciências Biológicas onde se pode destacar que o mesmo deverá ser generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade, sabendo da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade, sendo atuante nas políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, e nos aspectos técnicos científicos, tornando-se um agente transformador da realidade, sempre buscando melhoria da qualidade de vida.

Ressaltando ainda as habilidades e competências que se pretende desenvolver nos futuros professores dos cursos de Biologia indica a Diretriz Curricular que é importante

- Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;
- Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparada a contínua mudança do mundo produtivo;

Para tanto, no modelo geral dos cursos de Licenciatura em Biologia o mesmo está estruturado em disciplinas e atividades das mais variadas formas, podendo ser organizado anual ou semestralmente. Porém, o mais importante é que os conhecimentos biológicos sejam inter e multidisciplinares entre todos componentes curriculares ao longo de todo o curso, como pode ser verificado no quadro 1.



**Quadro1:** Organização dos conteúdos segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Biologia.

CATEGORIAS	CONTEÚDOS
<b>CONTEÚDOS BÁSICOS</b>	Deverá ser oferecida para juntar conhecimentos biológicos aos conhecimentos das ciências exatas, da terra e humanas, a evolução sendo a parte integradora para os seguintes conteúdos: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; Fundamentos Filosóficos e Sociais.
<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	Na modalidade Bacharelado prevê que os conteúdos específicos venham dar orientações nas subáreas das Ciências Biológicas. Para a modalidade Licenciatura prevê que os conteúdos específicos nos Projetos Pedagógicos devem contemplar conteúdos nas áreas das Ciências Biológicas, Química, Física e Saúde, atendendo os níveis de ensino como: Ensino Fundamental e Médio. Já na área pedagógica possibilitará a compreensão dos processos educacionais e formativos, ressaltando as metodologias para o ensino de Ciências e Biologia.
<b>ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>	O estágio complementa com atividades obrigatórias e supervisionadas, já as atividades complementares deveram entrar com atividades que venham integrar teoria e prática.

**Fonte:** Adaptado de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, parecer nº CNE/CES 1.301/2001.

Porém as diretrizes curriculares constituem-se em apenas um dos documentos vigentes em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de graduação. O PPC expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Está em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado por ciclos regulares, de acordo com as necessidades de cada Instituição de Ensino Superior.

Sendo o PPC um documento primordial para nortear qualquer curso de graduação vemos que desta forma, para a regulamentação do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB foi necessário consultas as resoluções e pareceres abaixo (UFRB. Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Biologia, 2008, p. 7-10):

- **Rsolução CNE/CP2**, de 19 de fevereiro de 2002 - institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, a saber:

- Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

- Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

- **Resolução CNE/CP1**, de 18 de fevereiro de 2002 - institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- **Parecer CNE/CP 28/2001** - estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- **Parecer CNE/CP 9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- **Resolução CNE/CES 7**, de 11 de março de 2002, visando regulamentar o Parecer 1.301/2001, resolveu:
  - Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

- Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;

II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;

III - a estrutura do curso;

IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;

V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;

VI - o formato dos estágios;

VII - as características das atividades complementares; e

VIII - as formas de avaliação.

- Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais: dirigidos aos educadores que têm como objetivo aprofundar a prática pedagógica de ciências naturais na escola fundamental, contribuindo para o planejamento de seu trabalho e para o projeto pedagógico da sua equipe escolar e do sistema de ensino do qual faz parte.
- **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias** - proposta para o Ensino Médio, relacionada às competências correspondentes à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias com o intuito de propor uma explicitação das habilidades básicas, das competências específicas, que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos em Biologia, Física, Química e Matemática nesse nível escolar, em decorrência do aprendizado dessas disciplinas e das tecnologias a elas relacionadas.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** - lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

## 2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada através da promulgação da Lei nº 11.151 de 29 de julho de 2005, por dissociação da extinta Escola de Agronomia que fazia parte da Universidade Federal da Bahia (UFBA), local onde sua sede principal foi instalada, no município de Cruz das Almas-BA.

No ano de 2006, quando começa a funcionar como instituição independente da UFBA, a UFRB passou a apresentar estrutura *multicampi* e atualmente oferece 40 cursos de graduação nos diversos Centros Acadêmicos localizados em cidades da região do Recôncavo baiano, a saber: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cruz das Almas; o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) em Cachoeira, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) em Santo Amaro.

O Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é um dos cursos ofertados no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, sediado em Cruz das Almas. Foi criado em 25 de julho de 2007, sendo que, recentemente, obteve reconhecimento pelo MEC, atingindo nota 4 (Portaria Nº 133, de 27 de julho de 2012). Este curso funciona no período noturno e tem carga horária total de 2.818 horas, distribuídas em 8 semestres. O ingresso no curso se dava por meio do concurso vestibular vinculado a UFBA, mas só ocorreu nas duas primeiras turmas e o mesmo se fazia de forma anual. Nos dias atuais a forma de acesso a UFRB se dá através do SISU, com 40 vagas por semestre.

O Projeto Pedagógico do curso (UFRB, 2008) tem como um dos princípios norteadores para a instalação do curso de Licenciatura em Biologia na UFRB o déficit de profissionais na região do Recôncavo da Bahia, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas envolvidas e a diminuição da degradação do meio

ambiente, já devidamente prejudicado pelas demandas históricas desde o ciclo da cana-de-açúcar, na época do Brasil colônia e império.

A Licenciatura em Biologia habilita o egresso para o exercício do magistério nos níveis Fundamental e Médio. O curso propõe formar profissionais preparados para compreender a realidade na qual irá ser inserida a escola em que irá atuar estando sempre pronto para adaptar-se diante das rápidas transformações, principalmente no que se refere às Ciências Naturais.

Ainda de acordo com o PPC do referido curso (UFRB, 2008), o licenciado em Biologia será preparado para estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e à reflexão ética perante a sociedade e a natureza, dentro da perspectiva de aproveitamento das potencialidades locais para exemplificar os fenômenos naturais e as relações entre as atividades socioeconômicas e o mundo natural e ainda, na perspectiva da sustentabilidade. Em outras palavras, tomando como referencial, o Projeto Pedagógico mencionado, um profissional capaz de:

[...] dominar com competência atuar como professor do ensino fundamental, no ensino de Ciências Naturais, e médio, no ensino de Biologia de forma plena; utilizar os recursos didáticos de forma eficiente visando facilitar o processo ensino-aprendizagem; elaborar um plano de curso comprometido com a realidade dos alunos aos quais leciona e que permita uma maior interação entre o conhecimento formal e o informal, manifestado pelas tradições culturais presentes na vida dos alunos; Atuar em projetos de educação ambiental; Orientar a elaboração e execução de projetos de educação ambiental e outros que visem à melhoria da qualidade de vida e preservação do meio ambiente; interagir com a comunidade na qual está inserido visando detectar necessidades e carências relacionadas a problemas ambientais, sanitários e nutricionais, propondo ações que possam reduzi-los ou eliminá-los, tanto no ambiente escolar quanto extra-escolar; Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em educação e outras áreas das Ciências Biológicas (UFRB, 2008, p. 12).

Assim sendo, é necessário preparar estudantes para as etapas subsequentes do aprendizado formal e profissional para atuação nas mais diversas áreas profissionais. Porém, não podemos esquecer, por conseguinte, que, nesse contexto, a abordagem integrada dos diversos aspectos da natureza é fundamental à formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de emitir julgamento sobre as atividades da sociedade no uso e ocupação do ambiente, como podemos

perceber na matriz curricular do referido curso, conforme quadro 2.

**Quadro 2:** Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRB

	<b>COMPONENTES CURRIRULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>I SEMESTRE</b>	Biologia Celular e Molecular	85
	Morfologia e Anatomia de Angiospermas	68
	Filosofia da Educação	68
	Matemática para a Biologia	51
	Fundamentos de Química	68
<b>II SEMESTRE</b>	Histologia e Embriologia	68
	Anatomia Humana	68
	Sistemática Vegetal	85
	Psicologia Educacional	68
	Física	51
<b>III SEMESTRE</b>	Sociologia e Antropologia da Educação	68
	Informática Aplicada a Educação	34
	Bioquímica	85
	Libras	51
	Fisiologia Humana	68
<b>IV SEMESTRE</b>	Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas	68
	Genética Geral	68
	Didática	68
	Zoologia de Invertebrados	85
	Avaliação e Educação	34
<b>V SEMESTRE</b>	Ecologia Geral	68
	Evolução	34
	Zoologia e Vertebrados	102
	Estágio Supervisionado I	102
	Optativa I	34
<b>VI SEMESTRE</b>	Práticas Educacionais em Ecologia	68
	Educação Ambiental	51
	Microbiologia	68
	Fisiologia Vegetal	85
	Estágio Supervisionado II	102
<b>VII SEMESTRE</b>	Estágio Supervisionado III	102
	Oficina de Ensino em Biologia	68
	Geologia e Paleontologia	68
	Pesquisa em Educação	51
	Optativa II	34
<b>VIII SEMESTRE</b>	Estágio Supervisionado IV	102
	TCC	34
	Optativa III	68
	Optativa IV	68

**Fonte:** Dados retirados do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFRB (2008)

O Projeto Pedagógico do curso (UFRB, 2008) indica que para atender à Resolução CNE/CP 2/2002 que institui 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, todos os componentes curriculares de conteúdo específico terão 20% de sua carga horária dedicadas à vivências de situações práticas de ensino, onde o discente entrará em contato com estratégias adequadas de ensino do conteúdo em questão, totalizando cerca de 404 horas ao longo do curso.

Finalizando este tópico, informando que um curso de Licenciatura em Biologia visa formar um profissinais para lecionar Ciências Naturais, no nível fundamental, e Biologia, no nível médio, tanto com relação aos saberes específicos em Ciências, como em relação à formação pedagógica, que deverá ocorrer em estreita relação com os componentes curriculares cursados.

### 3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

#### 3.1 ASPECTOS LEGAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

Iniciaram-se discussões sobre o Estágio Supervisionado no Brasil em 1930, no momento em que os cursos de formações de professores eram denominados “Escolas Normais” (PIMENTA, 2006), permanecendo assim até os anos 70 do século passado, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei nº 5.692/71, que criou a habilitação para o 2º grau, atualmente Ensino Médio, assumindo caráter profissionalizante. Com isso, os Estágios Supervisionados ganharam força e cresceram em importância.

Somente em 7 de dezembro de 1977, ocorreram avanços nessa questão legal envolvendo o estágio supervisionado com a promulgação da Lei Federal nº 6.494, a qual regulamentava os estágios no Ensino Superior e no ensino profissionalizante do 2º grau. Porém a referida lei somente foi de fato regulamentada pelo Decreto nº 87.497, em 18 de agosto de 1982 e vigorou, sem nenhuma alteração, por mais de uma década.

Em 2008 surgiram normas para o exercício do estágio supervisionado como a Lei nº 11.788 de 2008 (BRASIL, 2008), surgindo novos procedimentos nas políticas públicas para a formação inicial. Os requisitos devem ser observados na concessão do estágio, conforme a Lei nº 11.788/2008:

- I- matrícula e frequência regular do educando público-alvo da lei;
- II - celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no termo de compromisso (art. 3º, incisos I, II e III da Lei nº 11, (BRASIL, 2008).

A mesma normatizou os estágios, firmando um contrato institucional, colocando diretrizes para as partes cedente (Universidade) e concedente (a Escola). O estágio como ato educativo escolar supervisionado deve ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios de atividades (em prazo não superior a seis



meses) e por menção de aprovação final (§ 1º do art. 3º da Lei 11.788/2008), como está explicitado no quadro a seguir.

**Quadro 3:** As atribuições dos envolvidos no processo de inserção no momento de atuação no estágio supervisionado conforme a Lei 11.788/2008.

<b>Professor Orientador</b>	Deve ser da área a ser desenvolvida no estágio, e será o responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário (inciso III, art. 7º da Lei 11.788/2008).
<b>Supervisor/professor-colaborador</b>	O supervisor do estagiário da parte concedente deve ser funcionário do seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário (inciso III do art. 9º da Lei 11.788/2008).
<b>Aluno Estagiário</b>	As atividades a serem exercidas pelo estagiário devem estar relacionadas com a sua formação educacional, ou seja, deve ser compatível com o projeto pedagógico do seu curso (§ 1º do art. 1º da Lei 11.788/2008).

**Fonte:** Autora da pesquisa e dados retirados da Lei 11.788/2008.

Observando ainda o quadro 3 deve-se ressaltar a importância de ocorrer uma relação interinstitucional (Escola-Universidade) e da mediação do professor orientador com o supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas, e que, a partir de vivências e experiências, ele possa ir construindo a sua própria prática.

[...] duas dimensões distintas, mas não excludentes de acompanhamento e orientação profissional: uma supervisão acadêmica que caracteriza a prática docente e, portanto, sob responsabilidade do (a) professor (a) supervisor (a) no contexto do curso e a supervisão de campo, que compreende o acompanhamento direto das atividades prático-institucionais do(a) estudante nos campos de estágio. Essas dimensões devem estar diretamente articuladas em todo o processo de supervisão (ABEPSS, 2010, p. 19).

Contudo, efetivamente todo o cenário começou a mudar devido a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, que fixava a uma carga horária de 300 horas, abrangendo as disciplinas de conhecimento específico com a atividade de

estágio (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE 1/2001, do Conselho Nacional de Educação, que assumiu a perspectiva de ampliação da carga horária do estágio curricular supervisionado para 400 horas.

### 3.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA NA UFRB

De acordo com o artigo 3º da Resolução CONAC nº 016/2011, o Estágio Supervisionado constitui-se de atividades inerentes ao exercício profissional, no campo da docência, como parte constitutiva do processo formativo do licenciando com a finalidade de favorecer o estabelecimento de relações entre conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação do professor da educação básica, especificamente do licenciado em Ciências Biológicas que atuará neste nível de ensino (UFRB, 2011).

Desta forma, o Estágio Supervisionado visa inserir o aluno do curso de Licenciatura em Biologia no contexto de espaços educativos, para que através dessa vivência, possam percebê-los como espaços múltiplos de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. As ações do estágio supervisionado I, II, III e IV são desenvolvidas em quatro momentos distintos (5º, 6º, 7º e 8º semestres, respectivamente), de maneira a possibilitar aos alunos-estagiários o contato com diferentes realidades pedagógicas (CASTRO, 2006; UFRB, 2011).

O estágio visa proporcionar ao aluno-estagiário as vivências inerentes ao contexto dos espaços educativos, a saber: relação professor-aluno, organização do espaço de ensino e de aprendizagem, currículo, atendimento às diferenças, estratégias e procedimentos de ensino, avaliação da aprendizagem, fazendo reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, como também desenvolva regências de aulas como preparação teórico-metodológica para futura atuação profissional.

No Estágio Curricular devem ser desenvolvidas atividades previstas em projeto elaborado pelo estagiário em acordo com o professor colaborador do campo escolar, aprovado pelo professor orientador. No quadro 4 estão elencadas as atividades que devem ser elaboradas durante o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de

Licenciatura em Biologia da UFRB.

**Quadro 4:** Organização de como deverão ser organizadas as atividades no período do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Biologia/UFRB

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</b>	Elabora relatório contendo o diagnóstico sobre a escola observada e Projeto de Intervenção a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado II.
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II</b>	Elabora planos de ensino, realiza a regência em turmas do segundo segmento, aplica o Projeto de Intervenção elaborado no Estágio Supervisionado I.
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III</b>	Elabora relatório contendo o diagnóstico sobre a escola observada e Projeto de Intervenção a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado IV.
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV</b>	Elabora planos de ensino, realiza a regência em turmas do Ensino Médio, aplica o Projeto de Intervenção elaborado no Estágio Supervisionado I.

**Fonte:** Autora da pesquisa e dados retirados da Resolução 16/2011

Na Resolução CONAC nº 16/2011, os Projetos de Intervenção e os Relatórios deverão conter informações que sejam pertinentes ao que foi observado e realizado em todo o período do Estágio Curricular, sendo os mesmos socializados com o objetivo de promover a troca de experiências vivenciadas no estágio (UFRB, 2011).

### 3.3 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme a Legislação Federal Brasileira, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido no art. 1º como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]”, além de ser parte integrante do PPC do Curso visando diretamente o processo de ensino-aprendizagem do acadêmico, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Assim a principal função da prática de estágio supervisionado é fazer com que o acadêmico se confronte com as questões, dilemas e problemáticas de sua profissão ao mesmo tempo tendo a oportunidade para desenvolver suas capacidades de reflexão teórico-prática, na concretização de soluções frente às diferentes e

inevitáveis demandas sociais que surgem no mundo contemporâneo dentro da lógica do mundo globalizado.

Krasilchik (2008) afirma que [...] a importância do estágio é indiscutível, porém há alguma dificuldade para a sua realização como a relação entre a universidade e a escola, que pode não ser tão amistosa se as ações pedagógicas não forem cuidadosamente planejadas, pois o estágio é um importante instrumento de integração entre essas duas instituições e a comunidade.

O Estágio curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade, ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com esse intuito. Segundo Lima (2004) é necessário, que o Estágio seja pensado por todos os professores e alunos e compreendido como uma atividade teórico-prático em constante processo de ação-reflexão-ação e fonte inspiradora da seleção dos conteúdos das disciplinas de formação do professor.

Portanto, para que o Estágio Supervisionado seja um momento de reflexão e aprendizado da prática docente, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo professores orientadores, estagiários e professores colaboradores tenham condições de desempenhar seus papéis de forma adequada.

Nos cursos de graduação das licenciaturas o Estágio Supervisionado oferece uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie, aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional (CARDOSO et al., 2011). O parecer nº 28/2011 enfatiza o estágio curricular Supervisionado como outro componente do currículo obrigatório, integrando a proposta pedagógica do curso como um momento formativo da relação teoria-prática.

Conhecendo e compreendendo a importância desse componente curricular para a formação inicial do licenciando, seria importante reconhecer as representações que os docentes que a ministram têm sobre ser um professor reflexivo. Pimenta (2012) afirma que a finalidade do estágio supervisionado é proporcionar que o aluno tenha

uma aproximação à realidade a qual irá atuar, logo, o estágio supervisionado não deve ser colocado como a parte prática do curso, mas considerá-lo primeiramente como uma aproximação à prática, mediante a teoria estudada no curso, que por sua vez, constituirá numa reflexão sobre e a partir da realidade das escolas públicas.

O estágio na vida do professor é um momento relevante, pois é uma forma de introduzir o universitário na realidade da escola, com o auxílio de profissionais experientes, que proporcionam orientação e assistência na solução de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o estagiário torna-se o elo de comunicação entre a escola e a instituição de ensino superior, levando para as aulas de estágio os desafios e problemas enfrentados em sua atividade no ambiente escolar (KRASILCHIK, 2008).

Pimenta e Lima (2004, p. 27) concluem que o período do estágio:

[...] possibilita que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional, mas isso só é conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que por sua vez devem contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise e da problematização dessa prática, atuando assim como um professor reflexivo ou professor pesquisador da sua prática.

Isto significa que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, ou seu pensar e a sua prática.

Para Demo (2004) citado por Barreiro e Gebran (2006, p.24), “[...] ao discorrer sobre o futuro do professor na universidade, reafirma que a formação inicial é determinante para o rompimento de prática da reprodução”. É fundamental o papel do professor-formador ao favorecer e oferecer caminhos que levem a reconstrução do conhecimento. Neste sentido, o Estágio nos cursos de formação de professores destaca-se como via fundamental ao “possibilitar que futuros professores

compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus professores como alternativa de preparo na inserção profissional” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 43).

Se o estágio fosse uma preocupação ou um eixo de todas as disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores, e não apenas daquelas denominadas práticas, todos os componentes curriculares seriam ao mesmo tempo teóricos e práticos. Esse ponto de discussão se torna relevante pois, num curso de Licenciatura, todas as disciplinas, as de conhecimento específico e as didáticas, devem ter uma só finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA e LIMA, 2010)

Na contramão do exposto acima, Pimenta (2010) ressalta que por muitas vezes, o estágio tem se reduzido a um agregado de atividades técnicas e burocráticas sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar. De acordo com a mesma autora, a fragmentação do estágio daí decorrente impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo.

Assim sendo, os estágios se restringem a confecção de material pedagógico, elaboração de relatórios e organização de planos, quando na verdade o estágio deveria ser o momento em que o licenciando realizaria sua regência, experimentaria a sala de aula bem como sua complexidade (PIMENTA, 2010).

Lima (2004, p. 133) afirma que “a profissão professor consegue ter mais qualidade se o professor conhece bem o funcionamento do sistema escolar e aprende a estabelecer as relações necessárias à sua prática profissional”. Ainda nessa vertente, Pimenta e Lima (2004) destacam que é através do estágio que o licenciando conhece a dinâmica organizacional das escolas, o que é fundamental, pois caso o estágio não ocorresse, o estudante teria dificuldade em compreender como se dá sua presença no ambiente de atuação profissional, dificultando a superação das dificuldades surgidas no percurso e mesmo o seu papel de protagonista na carreira que escolheu.

Contudo, é preciso desconstruir a ideia reprodutivista associada a uma prática pedagógica incoerente com o modelo social, político, cultural e tecnológico vigente em nosso país. Desta forma, pode-se evitar que os professores recém-egressos, dos cursos de formação inicial, “copiem” as experiências obtidas, enquanto eram alunos, e elaboram formas de atuação pedagógica que se afastam das propostas teóricas inovadoras e que somente justificariam a incorporação irrefletida da Pedagogia Tradicional em sua prática docente (MIZUKAMI et al, 2002).

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando os objetivos propostos, a pesquisa tem o caráter quali/quantitativo, tendo como princípio norteador o confronto de dados. Segundo Neves (1996, p. 2) “[...] combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna a pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos”. E refletindo sobre a integração dos métodos qualitativos e quantitativos Portela (2004, p. 3) afirma que:

Para analisar-se com fidedignidade uma situação dada é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos, entre outros cuidados.

A pesquisa em seu caráter quali/quantitativo requer uma análise descritiva, no qual devem revelar pensamentos, traduzindo-os em palavras com expressividade e retratando as perspectivas do grupo estudado, mesmo numa representatividade numérica. Como definido por Martins (2002, p. 51):

Pode-se dizer que só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem-se de discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Para Triviños (2012) existem três tipos de estudo na pesquisa social, com finalidades diferentes, os exploratórios, os descritivos e os experimentais. Essa pesquisa consiste em uma pesquisa quali/quantitativa com características dos estudos exploratórios e descritivos. Exploratórios porque tratam de percepções ou visões que ampliam conceitos sobre a situação analisada e descritiva porque descreve o elemento em seu contexto (MORAIS, 2013).

O tipo de estudo exploratório consiste em que o pesquisador procure elementos para obter os resultados, por meio de planejamento (TRIVIÑOS, 2012). Mas o descritivo “exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja



pesquisar e pretende descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2012, p. 109).

Segundo Triviños (2012, pp. 110-112) “[...] os estudos descritivos se denominam como: estudos de casos, análise documental e estudos causais comparativos que são os estudos experimentais e causais.” O tipo de estudo que melhor se aplica a este trabalho são os estudos de casos, pois segundo Triviños (2012, p. 10) “estes tem por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade [...] e fornece o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

O tipo de estudo que melhor se aplica a essa pesquisa é o estudo de caso coletivo, pois, nesse tipo de estudo o pesquisador não fixa em apenas um caso, mas em vários com o objetivo de investigar as causas e efeitos. Por exemplo, nesta investigação interessou-nos conhecer as percepções dos discentes, sobre os componentes curriculares cursados em sua graduação e suas contribuições para o Estágio Supervisionado, no que se refere à primeira regência.

Dento da abordagem de pesquisa qualitativa podemos considerar que é um tipo de estudo que surgiu inicialmente no seio da antropologia e sociologia e tem ganhado espaço na área da psicologia, da educação e administração de empresas e tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação. Ela é direcionada no seu desenvolvimento e busca descrever mediante a interação direta do pesquisador com o objeto de estudo, procurando entender os fenômenos de acordo as perspectivas dos participantes estudados, não busca assim enumerar ou medir (NEVES, 2006).

De acordo com os mesmo autores, já a pesquisa quantitativa se traduz por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, esse tipo de estudo traduz em números as opiniões e informações, coletadas dos informantes, para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão. É importante considerar que essa abordagem de pesquisa requer o uso de estatísticas e de recursos, como, por exemplo, percentagens, média, mediana, coeficiente de correlação, entre outros.

## 4.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB está constituída em um modelo *multicampi*. A mesma foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas.

Está dividida em: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) em Cachoeira; Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana; Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus; Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) em Santo Amaro e o Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) em Cruz das Almas onde foi o nosso lócus de pesquisa.

Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados em 2014.2, no componente curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Biologia do CCAAB/UFRB. A escolha do público-alvo se deu especialmente buscando os alunos que estejam matriculados no 6º semestre, pois nesse momento os estagiários devem estar aptos a realizar o seu primeiro estágio de regência.

Assim sendo, ao realizar as atividades de estágio, o licenciado precisa utilizar-se dos saberes, presente para formação do futuro professor, que estão entrelaçados às demais experiências formativas inerentes ao curso de Licenciatura em Biologia, que deverão dar suporte às práticas educativas que executará no âmbito do primeiro estágio de regência (Estágio Supervisionado II) e posteriormente no exercício da profissão docente, quando estiver vivenciando essa realidade.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado (Apêndice B) aplicado aos discentes no contato direto da pesquisadora com os informantes da pesquisa, no momento em que os mesmos estavam em aula do supracitado componente curricular, não permitindo interferências de outros agentes nas respostas. O total de alunos matriculados era de 26 alunos, sendo que um fora desistente, logo no início do semestre, e no dia de aplicação do questionário todos

os 25 alunos que compunha a turma estavam presentes e retornaram o questionário totalmente ou parcialmente preenchido, sendo 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

A Resolução nº 196/CNS/MS, de 10 de outubro de 1996 que aborda sobre as normas regulamentadoras a cerca de uma pesquisa que envolva seres humanos (BRASIL, 2007) oferece a garantia e a integridade da ética na pesquisa, por isso houve a necessidade de se elaborar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

O TCLE (Apêndice A) é um documento que apresenta informações completas, como os objetivos e procedimentos do trabalho, e que garante a voluntariedade dos sujeitos desta pesquisa, mantendo o sigilo quanto a qualquer informação que possa identificá-los e é firmado através da assinatura de todos os discentes – sujeitos desta pesquisa, e os pesquisadores.

Na coleta dos dados foi de fundamental importância que fôssemos éticos, onde o investigador deve levar em consideração a confidencialidade dos dados, os limites, entre o público e o privado, preservando o anonimato dos sujeitos. Visando isso, não se devem exibir os questionários obtidos na pesquisa para qualquer sujeito, pois são elementos importantes e que não podem ser expostos de qualquer maneira (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Com técnica de coleta de dados, utilizamos a aplicação de questionário semi-estruturado, (Apêndice B) aos sujeitos da pesquisa, acompanhado do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando e solicitando a colaboração dos discentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Utilizou-se o questionário semi-estruturado por ser um instrumento de coleta de dados que obtém respostas rápidas e precisas atingindo um maior número de pessoas simultaneamente, o que proporcionou mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. Sobre este aspecto Marconi e

Lakatos (2003, p. 201) afirma que:

Observação direta extensiva realiza-se através de questionário [...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...] maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato [...] mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza do instrumento.

Como qualquer técnica de coleta de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. No quadro 5 Marconi e Lakatos (2010, pp.184-185) apontam vantagens e desvantagens acerca do questionário.

**Quadro 5:** Análise comparativa entre as vantagens e desvantagens do uso do questionário como instrumento de coleta de dados.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
Economizam tempo, viagens e obtém grande número de dados.	Percentagem pequena dos questionários que voltam.
Atinge maior número de pessoas simultaneamente.	Grande número de perguntas sem respostas.
Abrange uma área geográfica mais ampla.	Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
Obtém respostas mais rápidas.	A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
Há maior liberdade nas respostas e mais segurança, em razão do anonimato.	A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.	Existe um universo mais homogêneo
Há mais tempo para responder e em hora mais favorável	Uma questão pode influenciar a outra.

**Fonte:** Santana (2014) adaptado de Marconi e Lakatos (2010, pp.184-185)

Ao falar sobre o questionário, Marconi e Lakatos (2010, p.184) definem-no como “um instrumento de coleta, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado”, diferente do formulário que obtém informações diretamente do entrevistado, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador à medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou seja, diferente do questionário, o formulário exige o contato face a face entre pesquisador e informante. A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade (GIL, 2007; MARCONI e LAKATOS, 2010).

Para elaboração do questionário foram utilizadas perguntas fechadas do tipo escala linkert e de múltipla escolha, esses tipos de perguntas embora reduzam a liberdade para as respostas, facilitam a compreensão e tabulação dos dados. Também foram colocadas perguntas do tipo aberta, pois permitem ao informante responder livremente, possibilitando uma investigação mais aprofundada do fenômeno estudado, no entanto, esses tipos de perguntas podem atrapalhar as respostas do próprio informante, podendo tornar sua análise complexa, cansativa e demorada (MARCONI e LAKATOS, 2010).

#### 4.4 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para analisar os dados é preciso criar uma sequência de trabalho a fim de organizar o processo de separação das categorias de análise, facilitando o uso de todos os critérios necessários para compreensão dos dados obtidos. Esta etapa consiste em organizar todo o material colhido no campo e dividi-los em partes que se relacionam e descartar as informações que não trazem contribuições relevantes sobre o objeto de estudo (BARDIN, 2011).

A sistematização e análise das informações obtidas nos questionários foram feitas de acordo com Bardin (2011) e Moreira & Caleffe (2008), construindo categorias analíticas que agrupem as concepções conforme a frequência das ideias, porém não desconsiderando concepções menos frequentes, pois todas apresentam grande relevância às questões propostas nas investigações sobre o objeto de estudo.

O método de análise da pesquisa envolve consulta a referenciais teóricos, a fim de correlacionar a realidade observada pelos sujeitos e citadas pelos mesmos com o que nos diz a literatura, apontando as divergências, concordâncias e reflexões pessoais criando e/ou reforçando ideias sobre o tema. Após a coleta dos dados, é necessário elaborar e classificá-los de forma sistemática. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 166) “antes da análise e interpretação dos dados devemos seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação”.

Os critérios para análise dos dados coletados focaram os objetivos da pesquisa, vivências dos sujeitos, embasamento teórico à luz dos pesquisadores da área de

Estágio Supervisionado, com destaque para as reflexões pessoais de cada sujeito citado no questionário.

Neste sentido, com o intuito de preservar a imagem dos participantes da pesquisa, tornou-se necessário substituir seus nomes por uma sigla, a saber: AE1, AE2, AE3... AE25, as quais significam AE1 (Aluno Estagiário 1) e assim sucessivamente.

## **5 PERCEPÇÕES SOBRE APORTES TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS PARA A ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A EXPERIÊNCIA DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

### **5.1 ASPECTOS TÉCNICOS-DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS QUE INFLUENCIAM NA ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **5.1.1 Caracterização geral dos participantes da pesquisa**

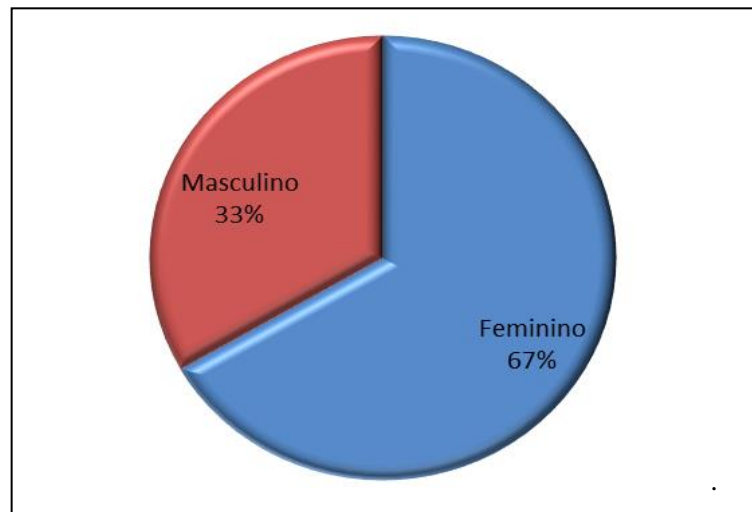
Participaram desta pesquisa, 25 alunos estagiários que cursaram, no semestre letivo de 2014.2, o componente curricular “Estágio Supervisionado II” no curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, realizando a regência em escolas públicas do município de Cruz das Almas - Bahia.

A distribuição dos indivíduos de acordo com o sexo, como pode ser verificado no gráfico 1, demonstra que 67% da amostra eram composta pelo sexo feminino e 33% pelo sexo masculino.

Em um censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, é possível verificar que 81% dos professores no território brasileiro são mulheres, englobando todas as modalidades de ensino, reforçando ainda mais a ideia de que a docência é considerada uma profissão feminina (BRASIL, 2007).

Para Carvalho (1996), o fato da maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola. Para a autora, as marcas estão relacionadas ao predomínio da emoção e da afetividade na visão do mundo e do trabalho docente, como também a uma postura defensiva e conservadora frente ao novo.

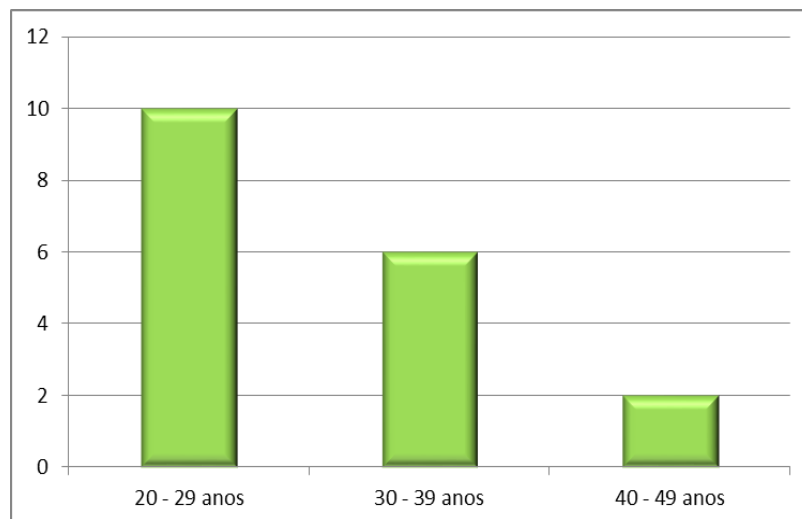
**Gráfico 1.** Relação de gênero entre os alunos estagiários que participaram da pesquisa



**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

Com relação à faixa etária dos alunos pesquisados pode-se averiguar que a maioria são jovens adultos, cuja idade está contemplada na faixa de 20 a 29 anos (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Faixa etária dos alunos estagiários



**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

Desta forma, os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos participantes da pesquisa de 30,8 anos, demonstrando que a maioria dos alunos nos cursos de formação inicial, são jovens. No Brasil, há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos,



somam 8,8% do total e com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes (UNESCO 2004).

Este perfil se assemelha ao perfil nacional, onde, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) através da aplicação do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2005, 65% dos estudantes de Licenciatura em Biologia do país possuem entre 18 e 24 anos de idade.

### 5.1.2 Inferências acerca da importância do Estágio Supervisionado

No questionário aplicado aos alunos (Anexo B) foram elencadas algumas perguntas para identificarmos as percepções dos mesmos acerca da importância do Estágio Supervisionado para um curso de Licenciatura, durante a formação inicial do professor. No quadro 6 consta as perguntas inerentes ao assunto “Importância do Estágio” e as respectivas respostas.

**Quadro 6:** Importância do Estágio Supervisionado para os alunos estagiários

	Nenhuma importância	Pouco importante	Importante	Muito importante
Considero o Estágio Supervisionado muito importante na minha formação como Licenciado(a) em Biologia.	-	-	5%	95%
O aluno estagiário poderá realizar tarefas e desempenhar atividades correspondentes ao ofício de professor, tanto no estágio de observação quanto de regência.	-	10%	35%	55%
O Estágio Supervisionado é uma grande oportunidade para os alunos colocarem em prática os conteúdos, conceitos e teorias aprendidas nos componentes curriculares ofertados no curso.	-	-	30%	70%
Participar do Estágio Supervisionado com responsabilidade e compromisso é fundamental para que se tenha uma boa performance profissional após a conclusão do curso.	-	-	-	100%
O Estágio Supervisionado é um momento de reflexão sobre ação de construção e reconstrução da	-	-	10%	90%

concepção docente.				
O Estágio Supervisionado proporciona ao aluno aprendiz discutir e trocar experiências com outros profissionais da área.	-	-	20%	80%

**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

Como evidenciado no quadro acima, a maioria dos entrevistados consideram o Estágio Supervisionado como muito importante para a sua formação, onde a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor, no qual ocorre de maneira mais efetiva à transição ou a passagem de aluno a professor.

Pensar sobre a relação entre teoria e prática no contexto da formação inicial de professores é algo complexo. Sabemos que a formação docente requer a construção de saberes diversos, essenciais para a formação profissional. Partindo dessas considerações, entendemos que os saberes acadêmicos são primordiais na formação do professor.

Saberes esses que poderão ser expressos, no momento do estágio por meio de planejamento realizado juntamente com o professor regente, como pode ser realizado no Estágio Supervisionado I, pois é momento de observação da ação do regente em sala de aula e percepções sobre o campo do estágio, pois o estagiário está imerso no *locus* do estágio.

Quando questionados se os alunos estagiários poderiam “realizar tarefas e desempenhar atividades correspondentes ao ofício de professor, tanto no estágio de observação quanto de regência”, 10% dos informantes acreditam serem pouco importante, 35% importante e 55% acredita que é muito importante, como apontado no quadro 6. Aqui fica evidente o fato de que a maioria optou por afirmar que é muito importante realizar atividades inerentes ao ofício de professor, não se atentando para o fato de que ministrar aulas é ação exclusiva do estágio de regência.

Para tanto, Carvalho (2012), afirma que o momento do estágio de observação deve apresentar para futuros professores condições para identificar e mudar simples

problemas de ensino e aprendizagem, tentando proporcionar a reflexão para melhoria da ação docente como futuro professor. Assim, podemos pressupor que aprender para ensinar, ou dominar os saberes inerentes à docência, são essenciais para a prática docente.

Quando questionados se “o Estágio Supervisionado é uma grande oportunidade para os alunos colocarem em prática os conteúdos, conceitos e teorias aprendidas nos componentes curriculares ofertados no curso” 70% dos participantes indicaram que essa afirmativa é muito importante, evidenciando que entendem a dicotomia teoria x prática como algo fundamental para sua formação como professor. Neste ponto esta à razão do desenvolvimento dessa pesquisa ao buscarmos possíveis indicações sobre a capacitação dos estagiários para a docência no nível fundamental, em detrimento de terem cursado todos os componentes curriculares elencados no PPC, até o momento que se matricularam no Estágio Supervisionado II.

Também é possível destacar que 100% dos informantes afirmaram que a participação no Estágio Supervisionado, com responsabilidade e compromisso, é fundamental para que se tenha uma boa performance profissional, após a conclusão do curso. Porém essa afirmativa pode ser considerada relativa, pois, não se pode afirmar com que ao cumprir com todas as exigências do estágio o aluno estagiário estará apto a exercer a docência, pois também é muito importante o aporte técnico e pedagógico que adquiriu dentro do seu curso de graduação, na medida em que a teoria e a prática favorecem a construção do saber docente, cujo objetivo primordial é a interação de ambas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Partindo do pressuposto de que Estágio Supervisionado é um momento de reflexão sobre ação de construção e reconstrução da concepção docente, 90% dos estagiários acreditam ser muito importante a concepção do professor reflexivo. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”.

Para tanto, a reflexão-ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão da relação entre teoria e prática, pois tendo reflexão na e sobre a prática haverá a busca de conhecimentos teóricos, que contribuirão para o aperfeiçoamento da ação docente. Porém, se nos cursos de Licenciatura o estágio não for um eixo de ligação com as disciplinas curriculares de conhecimento específico com as de cunho didático-pedagógicas haverá uma lacuna nesse processo formativo, que fugirá a finalidade de formar professores críticos e reflexivos (PIMENTA e LIMA, 2010)

Barreiro e Gebran (2006) abordam ainda que a [...] articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

A partir destas reflexões, pode-se perceber que os autores supracitados têm uma visão ampla sobre a importância do estágio, afirmando que o mesmo proporciona o elo entre teoria e prática e a aproximação da realidade, tendo um papel fundamental para a formação docente.

No entanto a pesquisa coordenada pela Profa. Dr<sup>a</sup> Bernadete Gatti intitulada “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”, realizada em 2009 pela Fundação Carlos Chagas, revelou que os currículos dos cursos de licenciaturas do Brasil apresentam uma estrutura fragmentada constituída por um conjunto disciplinar bastante disperso.

Desta forma, há uma desarticulação entre a carga horária dedicada à formação específica na área específica e a formação para docência, pois na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) (Gatti, 2010).

Essa construção fragmentada leva a arquitetura de um currículo onde se aglomeram saberes disciplinares, extremamente distantes da realidade cotidiana e do campo de

trabalho dos futuros profissionais da educação. Nessa perspectiva fragmentada de currículo a dicotomização teoria e prática torna-se mais aparente em momentos como os estágios curriculares, muitas vezes constituindo-se como os “salvadores da prática” ou o único momento de integração entre a teoria e a prática.

### **5.1.3 Contribuições do estágio para a formação inicial do professor**

Nogueira (2005) argumenta que existem dificuldades por parte de muitos professores do Ensino Fundamental no Brasil em adotar uma proposta integradora de trabalho. Segundo este autor, é comum os professores se queixarem de não disporem de tempo específico e capacitação para conduzirem os projetos pedagógicos que a escola se envolve, sem que os conteúdos curriculares sejam comprometidos. O que acaba demonstrando a pouca capacitação destes professores acerca do trabalho cooperativo, pois os mesmos possuem muita dificuldade de incluir os conteúdos curriculares nas etapas de realização das atividades propostas nos projetos inseridos na escola.

Nóvoa (1992) afirma que para minimizar este problema, a formação de professores deve ser concebida como um contínuo em que a capacitação inicial é somente o primeiro nível de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional gerando, portanto, a necessidade de existência de forte interconexão entre o currículo da formação inicial e permanente dos professores. Segundo este autor a formação dos professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos mesmos os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Em relação às transformações pedagógicas, associadas às orientações construtivistas emergentes, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 19) afirmam que “não basta estruturar cuidadosa e fundamentalmente um currículo se o professor não receber um preparo adequado para aplicá-lo”. Os mesmos autores preconizam a ideia de que é necessária uma mudança curricular profunda, na formação inicial dos professores, para de fato resolver o problema das suas necessidades formativas, tanto no nível inicial quanto permanente. Portanto, é fundamental planejar a formação de professores como um processo contínuo onde a formação inicial seja

vista como um primeiro nível de um planejamento a longo prazo para o desenvolvimento profissional do docente.

Dentro dessa perspectiva de discussão no quadro 7 estão elencadas algumas inquietações e contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor com a opinião dos alunos estagiários.

**Quadro 7:** Inquietações e contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do professor no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Durante o período do estágio você pôde construir aprendizagens relacionadas ao exercício da profissão docente?	100%	-
Você identifica contribuições – pedagógicas e técnicas – adquiridas no curso de Licenciatura em Biologia no desenvolvimento do Estágio Supervisionado?	100%	-
Acredita que o curso de Licenciatura em Biologia visa prepará-lo para assumir com segurança turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?	75%	25%
Acredita que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Biologia promovem a reflexão necessária à prática do estágio nas escolas?	50%	50%
Acredita que a escola pode ser cidadã e promotora da transformação social?	99%	1%

**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

Como mostrado no quadro acima, 100% dos pesquisados afirmam que o estágio contribui para construir aprendizagens relacionadas ao exercício da profissão docente e também nos indica que identificam contribuições pedagógicas e técnicas no curso de Licenciatura em Biologia no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Em contraponto 50% dos pesquisados informa que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Biologia promovem a reflexão necessária a prática do estágio nas Escolas e outros 50 afirmam que não promovem tais reflexões.

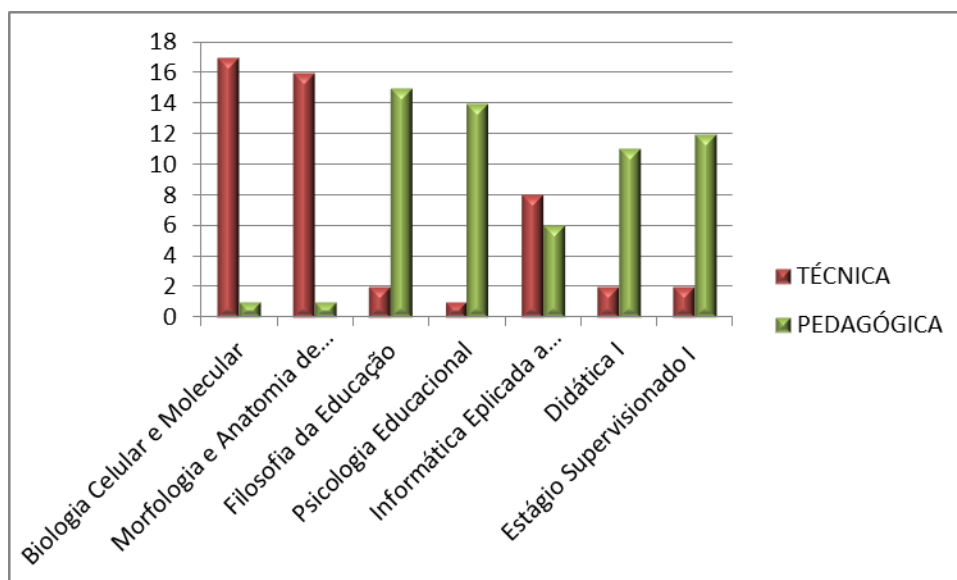
Sendo que Barreiro e Gebran (2006) nos dizem que a identidade é construída sobre duas vertentes, a epistemológica e a profissional. A primeira possui grandes grupos de saberes e a segunda, o saber da experiência que, a partir de suas vivências diárias, vai construindo um saber mais elaborado com o contexto da sala de aula.

Desta forma, Bizzo (2012, p. 137) discorre no livro “Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado” que “Idealmente o estudante de um curso de Ciências Biológicas deveria realizar seu estágio curricular em mais de uma instituição e, preferencialmente em mais de um segmento da educação básica”. Assim, poderia ampliar suas percepções acerca da relação teoria-prática com foco nos diferentes alunos de distintas faixas etárias e contextos sociais.

Contudo, quando se coloca teoria de um lado e a prática de outro, configura-se uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas, consideradas as disciplinas práticas, em detrimento das teóricas, consideradas as disciplinas científicas e a dicotomia teoria-prática fica ainda mais evidente.

Quando questionados sobre quais componentes curriculares os estagiários já haviam cursado e quais contribuições, dentro da vertente técnica ou pedagógica, os mesmos permitiram aos estagiários para a sua formação docente, podemos vislumbrar um panorama como mostrado no gráfico 3.

**Gráfico 3:** Componentes mais cursados e os subsídios apontados



**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

Percebe-se então que os estagiários não identificam qualquer influência de cunho didático-pedagógico nos componentes curriculares considerados como aqueles que possuem uma abordagem conceitual técnica. Refletindo sobre essa questão vemos

aqui um entrave importante que se apresenta em muitos cursos de licenciatura no Brasil: a separação conceitual e procedimental dos componentes curriculares técnicos dos pedagógicos, o que aumenta ainda mais a distância entre a relação teoria-prática.

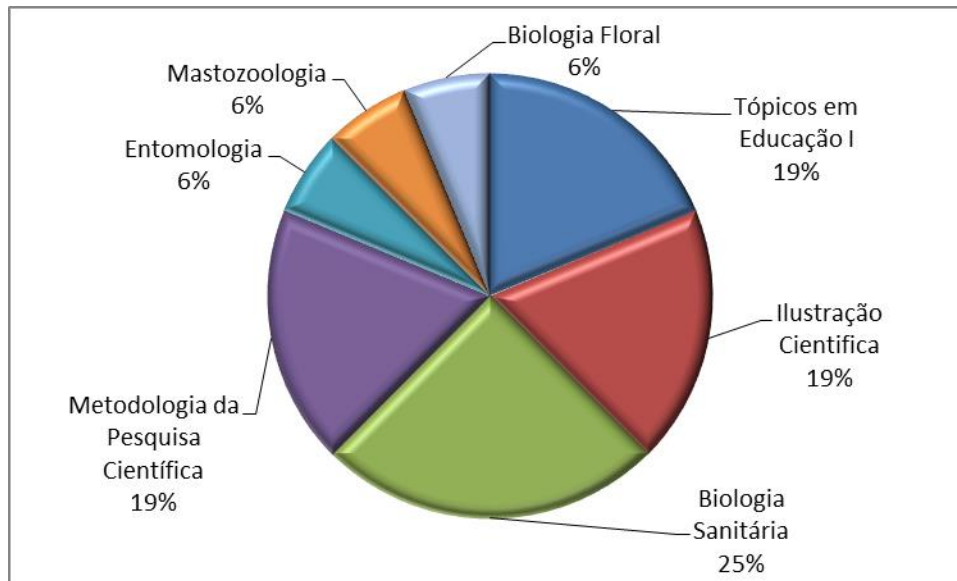
Contudo, Krasilchik (2010) afirma que as disciplinas científicas de cunho técnico devem servir para formar indivíduos com espírito crítico e capacidade de refletir e especular sobre o que vê. Porém, na prática, muitas vezes não acontece dessa forma, e a maioria dos docentes não desempenha um ensino eficiente e de qualidade, reflexo de uma formação acadêmica despreparada e inadequada. Como consequência desse ensino, os alunos continuam com a imagem simplista de Ciência presente no senso comum, como afirma Milaré e Alves Filho (2010).

Nessa vertente, tem sido constante a referência à precária formação dos professores como umas das causas da má qualidade de ensino das Ciências. Um dos fatores que favorecem tal precariedade é a falta da associação entre as disciplinas específicas da Biologia e as disciplinas ditas pedagógicas. A prática de ensino muitas vezes está apenas associada ao componente Didática e ao seu papel de aproximação do licenciando com a realidade escolar (KRASILCHIK, 2010).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências Biológicas afirma, através do Parecer CNE/CES 1.301/2001 que:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio.



**Gráfico 4:** Optativa mais cursada entre os Alunos Estagiários

**Fonte:** Dados coletados pela autora – 03/2015

O gráfico 4 refere-se ao leque de disciplinas optativas oferecidas aos alunos. A Mastozoologia, Biologia Floral, Ilustração Científica, Entomologia, Tópicos em Educação I, Metodologia da Pesquisa Científica e Biologia Sanitária, foram nesse universo amostral os componentes curriculares mais cursada entre os alunos estagiários. Observações empíricas da pesquisadora permitem observar que a escolha por essas disciplinas optativas é pelo fato das opções de ofertas das mesmas serem reduzidas e nem sempre são da área da educação, ou seja, muitas vezes o aluno escolhe se matricular numa optativa não por aderência e pela contribuição que a mesma possibilitará a sua formação, mas principalmente por falta de opção, por não ter oferta de componentes curriculares na área da educação.

## 5.2 REFLEXÕES E DIFICULDADES SOBRE A ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

Quando questionados acerca das dificuldades encontradas durante o Estágio Supervisionado I, tanto no âmbito da escola quanto da universidade, 88% dos participantes responderam que um dos principais entraves para manter os alunos concentrados na aula é a indisciplina, como pode ser exemplificado nas respostas abaixo:

**AE1:** Sim. Controle da turma.

**AE7:** O professor regente tem uma grande dificuldade em ministrar a aula devido ao uso excessivo do celular e conversas dos alunos.

**AE12:** O comprometimento dos alunos falta de atenção. Dedicção para os estudos uso de fone de ouvido e celular.

**AE16:** Atividades que despertasse o interesse dos alunos em permanecerem na sala de aula.

**AE19:** A dificuldade em conseguir o interesse do aluno.

Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem eficaz precisa-se que o aluno mantenha sua atenção seletiva para as atividades desenvolvidas em aula. As relações interpessoais também são importantes e nela está o respeito pelo outro, o respeito e comprometimento consigo, com as regras estabelecidas na escola e no meio em que vive, pois tanto na escola pública quanto na rede privada, as diversas manifestações de indisciplina são um dos desafios mais difíceis enfrentados pelos educadores em sala de aula (VASCONCELLOS, 1997).

Assim sendo, o problema da indisciplina não deve ser apenas de responsabilidade do professor, mas também dos pais e de toda comunidade escolar, pois derivam de causas externas à escola. Deste modo, as interferências externas podem ser exercidas pelos meios de comunicação, violência social e ambiental, e as causas interna podem estar relacionadas como o ambiente escolar, modos de relacionamento humano, o perfil do aluno, entre outros aspectos (VASCONCELLOS, 1997).

Outra dificuldade que fora citada pelos informantes da pesquisa foi a questão do espaço físico da escola e a postura do professor regente (colaborador) em relação aos seus alunos e as aulas ministradas, como pode ser verificado nas falas abaixo:

**AE3:** Falta de conhecimento específico do professor regente, a não utilização de recursos tecnológicos disponíveis na escola.

**AE4:** Falta de recursos para o desenvolvimento do trabalho docente. Espaço escolar barulhento, turma pouco participativa.

**AE15:** Dificuldades acerca do espaço físico da escola, que necessita de algumas mudanças para que tanto os professores quanto os alunos possam desempenhar o seu papel com qualidade.

**AE18:** Em relação à escola varias foram as dificuldades: O espaço físico das salas (portas sem fechaduras, iluminação péssima etc.).

Com relação à questão do espaço físico, observações empíricas da pesquisadora permitem afirmar que existem nas escolas públicas do município de Cruz das Almas algumas limitações físicas com relação à questão do isolamento acústico, ventilação

e iluminação das salas de aula, o que pode comprometer sensivelmente a atenção seletiva do aluno para concentra-se nas aulas.

Além disso, as escolas não possuem um espaço específico para a ministração de aulas práticas de Ciências e quando é necessário realizar algum experimento o professor usa o espaço da sala de aula ou área externa para a condução do mesmo.

É fato inegável que a ausência de aulas práticas tem prejudicado muito a aprendizagem dos alunos, pois “[...] embora a importância das aulas práticas seja amplamente conhecida, na realidade elas formam uma parcela muito pequena dos cursos de biologia [...]” (KRASILCHIK, 2008, p. 87).

Embora os entrevistados ressaltem que tiveram dificuldades, apenas 12% afirmaram nas respostas abaixo, ter tido pouca dificuldade ou nenhuma dificuldade no momento do Estágio Supervisionado I.

**AE1:** Pouca dificuldade, pois este estágio foi de observação em que foram observados todos os âmbitos da escola.

**AE9:** Nenhuma.

Quando questionados sobre o que um professor precisa saber para ensinar, os estagiários apresentaram uma gama de resposta diversas e dentro do parâmetro esperado sobre os temas que discutem dentro de um curso de licenciatura. As respostas que mais se sobressaíram foram destacadas nas falas abaixo:

**AE6:** Precisa ter domínio do assunto a ser ensinado e práticas didáticas.

**AE5:** O professor é preciso conhecer muito o conteúdo e maneira qualificada está ciente no papel do professor como educador através do processo didático desenvolver a percepção do aluno e sua percepção quanto cidadão.

**AE16:** Além de conhecer e dominar os conteúdos a ser ministrado, ter dinâmica, didática, ética, comprometimento com a educação.

**AE10:** Ele precisa ser muito paciente e se atualizar sempre. Saber ouvir e ser reflexivo.

**AE12:** Primeiro conhecer o assunto e ter uma boa desenvoltura. Pois muitas pessoas (professores) sabem muito sobre determinada matéria, mas não sabe transmitir seus conhecimentos de forma clara e eficiente, tornando muito difícil o aprendizado e compreensão.

**AE13:** Conhecer e sentir familiarizado com as teorias e técnicas relacionadas à pedagogia.

Assim, promovendo reflexões sobre a prática docente, não basta entender o professor enquanto sujeito especialista em determinada área de conhecimento, mas como um sujeito que busca, através de uma formação, dominar saberes, assumindo a constante postura de aprendiz frente ao meio educativo, em decorrência do desenvolvimento histórico-cultural do aluno e, priorizando atitudes reflexivas a fim de teorizar sua prática (Linguagens, Educação e Sociedade, 2010).

Isso requer um determinado esforço por parte do educador, uma prática pedagógica bem construída e o planejamento de suas aulas levando em consideração, as necessidades formativas do aluno e seus conhecimentos prévios. “A preparação de quem deseja ensinar envolve conhecimentos teóricos, não apenas de Ciências, mas também de teorias de aprendizagem, epistemologia, história e filosofia da ciência que contribuem claramente para desenvolver uma capacidade mais profunda e crítica” (MATTHEWS, 1995, p. ).

E, apesar de tudo que fora colocado, é importante salientar que um educador nunca estará definitivamente pronto, formado, pois a sua preparação e maturação se fará no dia-a-dia, na reflexão constante da sua prática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo que, o Estágio Supervisionado é o momento em que o licenciando assume as funções de um professor por meio do contato direto com a escola, unindo teoria e prática, sempre no sentido da ação-reflexão-ação. Nessa etapa da formação do licenciando são oferecidas oportunidades de aprendizagem para aqueles que não atuam na docência e aumenta ainda mais a aprendizagem daqueles que já possuem experiência na atividade docente.

Se houver o interesse e o compromisso do futuro professor em buscar uma atualização permanente e adquirir os saberes pedagógicos, seria fácil realizar uma prática diferenciada, tentando enfrentar dificuldades e situações inerentes à função, juntamente com as contribuições do professor colaborador e do professor orientador do componente curricular, visando promover o desenvolvimento de atividades com responsabilidade e superação.

Um ponto importante para as instituições de Ensino Superior que possuem cursos de formação de professores é que as mesmas devem considerar relevante o momento da contratação de seus docentes, principalmente aqueles envolvidos diretamente com a orientação dos alunos estagiários, pois não é necessário ter o domínio apenas dos saberes específicos da sua área de atuação, haja vista que, para um bom desempenho na transposição didática, é fundamental que o professor tenha o domínio dos saberes pedagógicos que englobam conteúdos, valores e habilidades. O professor universitário precisa adquirir também os saberes curriculares, disciplinares e da experiência.

Também se deve levar em consideração que sendo a universidade uma instituição formadora, a escola, o professor regente e o professor orientador devem estar mais presentes e interferir construtivamente, se necessário, no desenvolvimento das atividades propostas aos alunos estagiários, ressaltando metodologias que devem ser aperfeiçoadas, sobre a sua atuação como professor. Tal reflexão colabora para uma formação pedagógica eficiente e comprometida do futuro educador.

Como ponto fundamental dessa pesquisa se pode identificar que, de acordo com as informações coletadas com a turma em estudo, os alunos estagiários investigados são críticos, reflexivos, profissionais em formação com uma promissora perspectiva pedagógica e valorizam o aluno como um construtor do saber, evidenciando o compromisso político e social para a formação de cidadãos.

Além disso, como destaque aos resultados encontrados, foi possível evidenciar que nesse processo de inserção do acadêmico no ambiente escolar, os alunos estagiários afirmaram que identificaram contribuições pedagógicas e técnicas nos componentes curriculares cursados, na Licenciatura em Biologia, que lhes deram subsídios importantes no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Foi possível ainda discutir que as limitações dos processos que buscam articulação entre teoria-prática/prática-teoria acabam por evidenciar dualismos e dilemas como projeto/prática, concepção/desenvolvimento, conteúdos/processos, meios/fins, centrado na sociedade/centrado nos alunos, centrado nas disciplinas/integrado, processo/produto (Tanner & Tanner, 1980; Eggleston, 1990 apud Alonso, 2004, p. 2). Dentre esses dilemas e dualidades, na operacionalização curricular fica evidenciada a dificuldade de selecionar conteúdos, desdobrando na dificuldade de mobilizar os conhecimentos específicos e pedagógicos para ministrar o conteúdo da sua área de formação. Nessa perspectiva, não é raro ouvirmos comentários dos alunos como: sabe muito, mas não tem didática ou tem didática, mas não conhece o conteúdo específico.

Por fim, reafirmamos que a articulação entre as dimensões técnico-pedagógicas, assim como a concepção da indissociabilidade entre teoria e prática, é fundamental para concretização da formação do professor e deve perpassar por toda a formação e todo o exercício profissional, não sendo exclusiva de nenhuma disciplina, porém, o momento do estágio, como disciplina e nos demais campos de atuação é imprescindível para o professor em formação. Esta pesquisa pode servir ainda para traçar novos cenários pedagógicos de gestão dos Estágios Supervisionados dos Cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Política Nacional de Estágio**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- ALONSO, L. **A construção de um paradigma curricular integrador**. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ANDRADE, M. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. 2011, 39f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR.
- ARANHA, M. L. de. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. – São Paulo: Avercamp, 2006.
- BIZZO, N. **Metodologia do ensino de Biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.
- BOXER, C. R. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL, C. B. **Concepções de professores colaboradores de Biologia sobre estágio supervisionado em escolas da rede estadual do município de Cruz das Almas, BA**. 2014. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Biologia, CCAAB, UFRB, Cruz das Almas, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília – DF, 05 de dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília – DF, 08 maio 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília – DF, abr. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — Pesquisa Nacional, – São Paulo: Moderna, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, Comitê Nacional de Ética em pesquisa. **Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**, 4ª edição, Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)> Acesso em 10 de maio de 2015.

BRASIL, **Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação**, ano 13, n.19, (2008) – Teresina: EDUFPI, 2008 – 249p.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summos, 1996, p. 129-138.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Thompson, 2010.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 150 p. (Coleção Ideias em Ação).

CARVALHO, A. M. P. de; GIL- PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 28)

CARDOSO et al. **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS., 2011. 100p.

CASTRO, S. M. V. **Manual de estágio supervisionado**. [Belém]: Centro Universitário do Pará, 2006. Não paginado

CONGRESSO NACIONAL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CRUZ, S. H. V.; GUEDES, E. A. **Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de**



Fortaleza. 2010. Disponível em:< <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle/123456789/3103>> Acesso em: 26 mar 2015.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores**. São Paulo: Ed. Papyrus, 1997.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1987. 80 p.

\_\_\_\_\_. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor e o currículo das ciências**. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

LIMA, M. S. L. et al. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 4. ed. revisada e ampliada. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência: diferentes concepções. poiesis pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 09 Mai. 2015.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3.

MATTHEWS, Michael. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, jan. 1995. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>>. Acesso em: 12 Mai. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/7084>.

MEGID NETO, J. (Coord.) **O ensino de ciências no Brasil** – Catálogo analítico de teses e dissertações 1972-1995. Campinas: FE/Unicamp e Grupo FORMAR Ciências/CEDOC, 1998.

MENEZES, J. G. de; **Estrutura e funcionamento da Educação Básica: leituras**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MILARÉ, T; FILHO, J.P.A.. **A química disciplinar em ciências do 9ª ano**. In: Revista Química Nova na Escola, São Paulo, n.1, v.32 p.43-52, Fev.2010.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONARCHA, C. **A Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MORAIS, I. G. **A utilização dos recursos didáticos por professores de Biologia de escolas públicas e privadas do município de Cruz das Almas, BA**. 2013, 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas. UFRB.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICONEZ, S. C. B. **A Prática de ensino de Estágio Supervisionado**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uefs.br%2Fdisciplinas%2Flet318%2Fabordagens\\_metodologicas.rtf&ei=ONW2VLLAJeTjsASlpoCQDA&usg=AFQjCNEy7UHMom7vCTXy7tMdiHAgLStA&sig2=CodrslNsfQ5FOuL6VRGTQ&bvm=bv.83640239,d.cWc](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uefs.br%2Fdisciplinas%2Flet318%2Fabordagens_metodologicas.rtf&ei=ONW2VLLAJeTjsASlpoCQDA&usg=AFQjCNEy7UHMom7vCTXy7tMdiHAgLStA&sig2=CodrslNsfQ5FOuL6VRGTQ&bvm=bv.83640239,d.cWc). Acesso em 14/01/2014.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação**. 7ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

SANTANA, C. J. S. **O processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Biologia, CCAAB, UFRB, Cruz das Almas, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev.1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da educação)

SILVA, G M. P. da. **Entrevista**. Professora de Biologia do CE Urbano Rocha. (Informação verbal). Imperatriz, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2012.

UFRB. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Biologia**, 2008. Disponível em: [http://www.ufrb.edu.br/prograd/index.php/projetos-pedagogicos-dos-cursos/doc\\_download/643-biologia-licenciatura-quadro-curricular](http://www.ufrb.edu.br/prograd/index.php/projetos-pedagogicos-dos-cursos/doc_download/643-biologia-licenciatura-quadro-curricular). Acessado em: 19 de janeiro de 2015.

UFRB. **Resolução CONAC, nº 16/2011**. Dispõe sobre a aprovação do regulamento do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, 2011. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/portal/resolu%C3%A7%C3%A3o+conac+16%2F2011&sa=Ok>. Acessado em: 19 de janeiro de 2015.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** — Pesquisa Nacional, — São Paulo: Moderna, 2004

VASCONCELLOS, C. dos S. **Os desafios da indisciplina na sala de aula**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf). Acesso em: 09 maio de 2015.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004

# APÊNDICES

## Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **Maraiza Dias de Melo da Silva**, aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e desenvolvo uma pesquisa intitulada: “**Contribuições do Estágio Supervisionado para a formação docente no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB**” para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O objetivo é analisar a percepção dos discentes e docentes sobre os aportes técnicos e pedagógicos e sua importância na atuação do estudante estagiário da Licenciatura em Biologia da UFRB.

Este estudo tem como responsáveis a estudante supracitada, a quem o senhor(a) poderá contatar a qualquer momento que julgar necessário, garantindo esclarecimento sobre a realização da pesquisa, e a professora orientadora **Rosana Cardoso Barreto Almassy**, que é Professora do curso de Licenciatura em Biologia, CCAAB/UFRB.

A sua participação não é obrigatória e durante a aplicação do questionário, o(a) senhor(a) poderá se sentir incomodado com as perguntas e, neste caso, não será obrigado a respondê-las. Da mesma forma, terá a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Desta forma, se o(a) senhor(a) aceitar participar desta pesquisa, com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento deste trabalho, não será identificado em momento algum na apresentação dos resultados e sendo, a sua participação espontânea, não se faz necessário receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim e pelo (a) senhor (a). Uma cópia ficará conosco e a outra fica com o (a) senhor (a), para que seja oficializado nosso acordo. Agradeço a atenção, estamos à disposição para tirar qualquer dúvida e dar mais informações. O endereço para contato é o seguinte: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, situada na Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro, CEP: 44.380-000, fone: 3621-3138.

Cruz das Almas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

#### Responsável pela pesquisa:

---

**MARAÍZA DIAS DE MELO DA SILVA**

Discente do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

Email: maraizabio@hotmail.com

Tel: (75) 8122-0700 ou 9199-1836

#### Participante da pesquisa:

---

Anexo B: Questionário aplicado aos discentes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

Meu nome é MARAIZA DIAS DE MELO DA SILVA, aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Neste momento estou realizando uma pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título é: “**Contribuições do Estágio Supervisionado para a formação docente no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB**” sob orientação da professora Rosana Cardoso Barreto Almassy. Convido-o(a) senhor(a) para fazer parte deste estudo respondendo o questionário semi-estruturado disposto abaixo. O objetivo deste trabalho é analisar as percepções dos discentes e docentes acerca dos aportes técnicos e pedagógicos e sua eficiência frente à atuação do aluno estagiário no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Desde já gostaria de agradecer pela disposição em colaborar com essa pesquisa!

**1. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: (    ) Feminino                      (    ) Masculino                      Idade: \_\_\_\_\_

Semestre que cursa \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

1.1. Instituição em que desenvolveu ou desenvolve o Estágio Supervisionado II:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2. Séries/turmas: \_\_\_\_\_

1.3. Turno: Manhã (    )                      Tarde (    )                      Noite (    )

**2. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

2.1. A seguir estão elencadas algumas percepções acerca do Estágio Supervisionado para um curso de Licenciatura, identificando algumas contribuições para a formação inicial do professor. Atribua uma nota para cada afirmativa a seguir de acordo com a seguinte escala:

**(1)** Nenhuma importância    **(2)** Pouco importante    **(3)** Importante    **(4)** Muito importante

	1	2	3	4
Considero o Estágio Supervisionado muito importante na minha formação como Licenciado(a) em Biologia.				
O aluno estagiário poderá realizar tarefas e desempenhar atividades correspondentes ao ofício de professor, tanto no estágio de observação quanto de regência.				
O Estágio Supervisionado é uma grande oportunidade para os alunos colocarem em prática os conteúdos, conceitos e teorias aprendidas nos componentes curriculares ofertados no curso.				
Participar do Estágio Supervisionado com responsabilidade e compromisso é fundamental para que se tenha uma boa performance profissional após a conclusão do curso.				
O Estágio Supervisionado é um momento de reflexão sobre ação de construção e reconstrução da concepção docente.				
O Estágio Supervisionado proporciona ao aluno aprendiz discutir e trocar experiências com outros profissionais da área.				

**2.2.** A seguir estão elencadas algumas indagações acerca do Estágio Supervisionado, identificando algumas inquietações para a formação inicial do professor. Marque sim ou não para cada uma das alternativas, de acordo com a sua opinião a respeito do que fora questionado.

	Sim	Não
Durante o período do estágio você pôde construir aprendizagens relacionadas ao exercício da profissão docente?		
Você identifica contribuições – pedagógicas e técnicas – adquiridas no curso de Licenciatura em Biologia no desenvolvimento do Estágio Supervisionado?		
Acredita que o curso de Licenciatura em Biologia visa prepará-lo para assumir com segurança turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?		
Acredita que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Biologia promovem a reflexão necessária a prática do estágio nas escolas?		
Acredita que a escola pode ser cidadã e promotora da transformação social?		

### **3. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA ATUAÇÃO NO ESTÁGIO**

**3.1.** A seguir estão elencadas algumas indagações acerca das contribuições dos componentes curriculares cursados no curso de Licenciatura em Biologia para o Estágio Supervisionado. Marque sim ou não para cada uma das alternativas, de acordo com a sua opinião a respeito do que fora questionado.

	Sim	Não
Sente-se preparado para atuar no estágio?		
Concorda que ocorra divisão do estágio supervisionado entre a observação e regência?		
Você acredita que a sua formação inicial lhe deu subsídios para cumprir		

as exigências do Estágio Supervisionado?		
É feita alguma articulação curricular por parte dos docentes da universidade para sua atuação no estágio de regência?		
A respeito dos conteúdos abordados – técnicos e pedagógicos - durante o desenvolvimento do seu curso, você se sente preparado para atuar no estágio?		
Um curso de formação docente deve articular teoria e prática no estágio supervisionado?		

**3.2.** A seguir estão elencados os nomes dos componentes curriculares cursados, até o 6º semestre do curso de graduação de Licenciatura em Biologia para atuar no Estágio Supervisionado II. Dentre os componentes indicados quais deles você já cursou e quais você acredita ter adquirido subsídios técnicos e pedagógicos para atuar no Estágio Supervisionado II (marque um x na resposta que melhor lhe representa).

<b>COMPONENTES CURRICULAR</b>	<b>CURSADO</b>	<b>EM CURSO</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>PEDAGÓGICA</b>
Biologia Celular e Molecular				
Morfologia e Anatomia de Angiospermas				
Filosofia da Educação				
Matemática para a Biologia				
Fundamentos de Química				
Histologia e Embriologia				
Anatomia Humana				
Sistemática Vegetal				
Psicologia Educacional				
Física				
Sociologia e Antropologia da Educação				
Informática Aplicada a Educação				
Bioquímica				
LIBRAS				
Fisiologia Humana				
Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas				
Genética Geral				
Didática I				
Zoologia dos Invertebrados				
Avaliação e Educação				
Ecologia Geral				
Evolução				
Zoologia dos Vertebrados				
Estágio Supervisionado I				
Práticas Educacionais em Ecologia				
Educação Ambiental				
Microbiologia				
Fisiologia Vegetal				
Estágio Supervisionado II				



Oficina de Ensino em Biologia				
Geologia e Paleontologia				
Pesquisa em Educação				
TCC				
Optativa I ( )				
Optativa II ( )				
Optativa III ( )				
Optativa IV ( )				

#### 4. BASES LEGAIS E AÇÃO DOCENTE

4.1. Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Biologia você tem conhecimento acerca dos documentos oficiais da Educação brasileira? Caso tenha respondido sim a essa pergunta informe onde obteve os aportes conceituais a respeito dos mesmos, preenchendo a tabela a seguir:

	Sim	Não	UFRB, realizando atividades do curso	Outras fontes
PCN – PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS				
PCN+ - PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS				
PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (LICENCIATURA EM BIOLOGIA)				
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (ESCOLA)				
DCE - DIRETRIZES CURRICULARES EDUCACIONAIS				

Outras fontes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.2. Durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado I quais foram as dificuldades que você observou em no campo do estágio?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.3. A partir da experiência do estágio, o que um professor precisa para saber ensinar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_