



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**

EDNA SILVA BARRETO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE: olhares de
estagiários e orientadores**

**Recife- PE
2014**

Edna Silva Barreto

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE: olhares de
estagiários e orientadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo

**Recife- PE
2014**

Ficha Catalográfica

B273e Barreto, Edna Silva

O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores / Edna Silva Barreto. -- Recife, 2014. 177 f.: il.

Orientador (a): Maria Maly de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento
de Educação, Recife, 2014.
Inclui anexo(s), apêndice(s) e referências.

1. Estágio supervisionado obrigatório 2. Ciências biológicas
– Licenciatura 3. Círculo hermenêutico-dialético. Oliveira, Maria
Maly de, orientadora II. Título

CDD 370.71

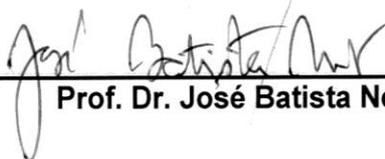
Edna Silva Barreto

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRPE: olhares de
estagiários e orientadores**

Dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos (as)
seguintes professores (as):



Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira
Presidente



Prof. Dr. José Batista Neto UFPE



Profa. Dra. Catarina Fernandes de Oliveira Fraga- UFRPE



Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo – UFRPE
Coorientadora

Dissertação aprovada no dia 07 / 03 / 2014, no Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por todas as graças alcançadas.

A minha amada mãe, por seu exemplo de coragem, por essa mulher forte e determinada, e por ter me apoiado e compreendido nas minhas decisões.

Ao meu irmão Edson, pela paciência, compreensão e ajuda. Sem você, este momento não seria possível.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo excelente corpo docente, o qual me proporcionou uma ótima formação profissional.

A minha Orientadora, a professora Maria Marly de Oliveira, pelas orientações, segurança e confiança em mim depositada, mas principalmente pelo seu exemplo de profissionalismo e paixão pelo que faz.

A minha Coorientadora, a professora Monica Folena, pelas orientações, palavras de apoio e pela pessoa maravilhosa que tem sido em minha vida. Agradeço a Deus por tê-la colocado em minha vida já desde a graduação, sem você parte disto não seria possível.

A minha banca de defesa, ao professor José Batista Neto da UFPE e a professora Catarina Fraga da UFRPE, o meu muito obrigado. Vocês foram muito importantes nesta caminhada, fizeram parte em algum momento da minha trajetória acadêmica seja na graduação no ESO I ou na disciplina de Didática do Ensino Superior na UFPE, aprendi muito com vocês. Obrigada!

A todos os professores do Programa do Ensino das Ciências da UFRPE, que contribuíram não só com seus ensinamentos didático-pedagógicos, mas principalmente com seu exemplo de vida e determinação.

A minha turma de Mestrado em Ensino das Ciências, por tudo que vivemos juntos durante a realização do Curso, em especial a Patrícia Barros de Macêdo, que percorreu comigo desde a Graduação o caminho da pesquisa, do ensino e qualificação profissional e a Ivoneide Mendez da Silva, que acreditou e confiou em mim na realização de um sonho, ir à Espanha.

Aos meus atores sociais, que participaram de todas as etapas desta pesquisa; que se dispuseram de seu tempo para contribuir na construção da minha dissertação. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

E por fim, dedico esta vitória a meu pai, que mesmo já estando no reino dos céus, sei que de alguma maneira sempre esteve ao meu lado, me iluminando e me protegendo, pois o corpo pode acabar, mas o seu amor sempre estará comigo aonde quer que eu vá. Amo-te pai.

Obrigado a todos!

NÃO PERCO A CORAGEM

Ó Deus, cheia de alegria venho ter Contigo todas as noites,
agradecer-te pelas bênçãos que me deste.
Peço-te perdão pelos erros
que cometi durante o dia,
que agora desaparecem com um sonho.

Jesus, quão feliz seria
se tivesse sido sempre fiel,
mas infelizmente, à noite, estou tantas vezes triste,
porque sinto que poderia ter correspondido
melhor à tua benção.

Porém, não perco a coragem,
porque vejo a minha miséria,
mas venho a ti cheia de confiança,
pois penso
que não são os que têm saúde que precisam de médico,
mas os doentes.
Por isso te suplico:
Cura-me e perdoa-me.

E amanhã, com o auxílio da tua benção,
iniciarei uma vida nova,
em que cada instante
será um sinal do amor
e de ação de graças.
E depois de, noite após noite,
me encontrar diante do teu altar,
um dia chegará a última noite da minha vida.
Aí, iniciará para mim o dia eterno
que já não conhece a noite.
Aí, no teu coração divino,
descansarei
de todas as lutas deste coração.

Amém.

Santa Teresinha do Menino Jesus

(Teresa de Lisieux)

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	vii
Epígrafe.....	viii
Sumário.....	ix
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii
Lista de ilustrações.....	xiv
Lista de quadros.....	xv
Lista de abreviaturas.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	1

Primeiro capítulo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Universidade no Brasil.....	6
1.1 A formação inicial de professor.....	14
1.1.1 O Curso de Ciências Biológicas.....	22
1.1.2 Saberes desejáveis: o licenciando de Ciências Biológicas.....	27
1.2. O Estágio Supervisionado.....	29
1.2.1 Contexto histórico e as Leis que regem o estágio.....	30
1.2.2 Estágio Supervisionado: a relação entre teoria e prática.....	38
1.2.3 Estágio Supervisionado e a docência: uma simultaneidade necessária.....	42
1.2.4 O Estágio Supervisionado na visão do estagiário.....	45
1.2.5 O Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE.....	50

Segundo capítulo

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.	Metodologia interativa.....	57
2.1	Círculo Hermenêutico–Dialético.....	59
2.2	Análise Hermenêutica–Dialética.....	64
2.3	Caracterização do campo de estudo.....	66
2.3.1	Contexto histórico da UFRPE.....	66
2.4	Instrumentos de pesquisa.....	67
2.5	Amostra e perfil dos atores sociais.....	71
2.6	Fases da pesquisa.....	75
2.7	Análise dos dados coletados.....	77

Terceiro capítulo

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.	A contribuição do Estágio Supervisionado para a formação inicial.....	80
3.1	A importância do Estágio do componente curricular.....	82
3.2	O objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores	87
3.3	Principais Dificuldades.....	89
3.4	O orientador e supervisor do Estágio Supervisionado Obrigatório.....	98
3.5	Sugestões para o melhoramento dos ESO na UFRPE.....	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112

Anexo A: Resolução 678/2008.....	122
Anexo B: Programa do componente curricular ESO II.....	129
Anexo C: Programa do componente curricular ESO III.....	131
Anexo D: Plano de Ensino do ESO IV.....	133
Anexo E: Seguro estágio.....	136
Anexo F: Termo de compromisso.....	137
Anexo G: Plano de atividades.....	139
Anexo H: Programa do componente curricular do ESO I.....	140
Anexo I: Sistema semestral de créditos.....	142
Apêndice A: Roteiro das Entrevistas.....	143
Apêndice B: Questionário do licenciando.....	144
Apêndice C: Questionário do orientador.....	145
Apêndice D: Questionário Pré-teste.....	146
Apêndice E: Artigo oficial enviando para publicação	147
Apêndice F: Artigo - As perspectivas dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRPE segundo a experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório e o papel do orientador e supervisor.....	148

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do futuro professor de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Focado na trajetória do licenciando do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, tivemos como principais aportes teóricos os trabalhos de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima. Privilegiando a abordagem qualitativa, o desenho metodológico está centrado na Metodologia interativa, tendo como atores sociais os licenciandos de Ciências Biológicas e os orientadores de estágio, do referido curso. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas através da aplicação da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD), aplicação de questionários e análise de documentos oficiais pertinentes ao tema. Os resultados obtidos destacam que as principais contribuições segundo os licenciandos, foram a relação com os supervisores da escola, campo de estágio, o desenvolvimento dos planos de aula, o conhecimento da realidade escolar, a interação com o meio escolar, a preparação para a docência e viver na prática, a teoria aprendida na universidade. Com base nos resultados obtidos, as recomendações sugeridas apontam a necessidade de diminuir o excesso de burocracia e ampliar a carga horária dedicada à regência de sala de aula. As análises e discussões nos permitiram concluir que o Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvido na UFRPE tem um papel importante e fundamental na formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia, qual seja, contribuir significativamente para a formação de professores reflexivos e comprometidos com sua prática profissional.

Palavras chaves: Estágio Supervisionado Obrigatório; Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Círculo Hermenêutico-Dialético.

ABSTRACT

This study aims to describe the analysis of the development of Mandatory Supervised the training of future teachers of Science and Biology at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). Focused on the trajectory of licensing Course Full Degree in Biological Sciences, had as main theoretical contributions jobs Selma Garrido Pepper and Maria do Socorro Lucena Lima. Privileging a qualitative approach, study design focuses on interactive methodology, taking as social actor's undergraduates of Biological Sciences and guiding internship. In field research, interviews were conducted by applying the technique of Circle Hermeneutic-Dialectic (CHD), questionnaires and analysis of official documents relevant to the topic. The results show that the main contributions according to the undergraduates were the relationship with supervisor's school, an internship, developing lesson plans, knowledge of school reality, the interaction with the school environment, preparing for teaching and live in practice the theory learned at university. Based on these results, the suggested recommendations point to the need to reduce excessive bureaucracy and expand the hours devoted to conducting classroom. The analyzes and discussions have led us to conclude that the Mandatory Supervised developed in UFRPE has an important and fundamental role in the initial training of future teachers of science and biology , which is significantly contribute to the formation of reflective teachers who are committed to their professional practice .

Key words: Supervised Required; Degree in Biological Sciences; Circle Hermeneutic–Dialectic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Sistematização das categorias.....	58
Figura 2	Aportes teóricos do CHD.....	60
Figura 3	Círculo Hermenêutico–Dialético	61
Figura 4	Análise interativa no processo hermenêutico-dialético.....	65
Figura 5	Fases da pesquisa.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias teóricas e empíricas.....	59
Quadro 2	Fases da Metodologia interativa.....	65
Quadro 3	Vantagens e desvantagens do questionário	69
Quadro 4	Sinais de erro em um questionário aberto.....	70
Quadro 5	Perfil do Orientador de estágio.....	74
Quadro 6	Matriz geral das categorias.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

AHD	Análise Hermenêutica-Diáletica
CHD	Círculo Hermenêutico- Diáletico
CFE	Conselho Federal de Educação
CODAI	Colégio Dom Agostinho Ikas
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
IES	Instituição de Ensino Superior
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura
LOI	Lei orgânica do Ensino Industrial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PREG	Pró- Reitoria de Ensino e Graduação
PDE	Plano Desenvolvimento Nacional da Educação
RMR	Região Metropolitana do Recife
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um importante componente curricular no processo da formação inicial docente, por possibilitar a inserção do licenciando no contexto escolar, além de contribuir para associar e integrar teoria e prática.

No desenvolvimento do componente curricular, o licenciando se vê na posição de protagonista da sala de aula. Além disso, é no estágio que os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre os caminhos da educação, as relações contidas em sala de aula, a construção de melhores estratégias de ensino, contribuindo assim no fortalecimento do licenciando quanto ao seu futuro campo profissional.

Nessa perspectiva, não cabe mais perceber o estágio como um simples apêndice do currículo, principalmente com o advento da Lei 11.788/08, que facultou a compreensão do importante papel do estágio na formação inicial docente, para aquisição de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura.

Historicamente, os Estágios Supervisionados comumente aparecem mesclados aos componentes de prática de ensino, situação que durante muito tempo foi responsável pelas confusões na organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, quanto aos objetivos das práticas de ensino e dos Estágios Supervisionados.

No início as atividades relacionadas aos estágios eram de responsabilidade das instituições de ensino superior, entretanto com advento da Portaria nº 1.002 de 29 de setembro de 1967, criou-se oficialmente a figura do estagiário, utilizando-se como argumento a necessidade da articulação entre instituição formadora e concedente. Diante disso, a portaria procurava criar condições favoráveis ao entrosamento escola-empresa visando à formação e o aperfeiçoamento técnico-profissional dos estudantes.

No âmbito universitário, o estágio foi implantado com o Decreto de Lei nº 66.546 de 1970, mas apenas para alguns cursos considerados prioritários, como Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração, que obtiveram a oportunidade de vivenciar a teoria aprendida (SALES, 2011).

Essa nova configuração deveu-se ao projeto de sociedade baseada no binômio “segurança e desenvolvimento”, elaborado pelos governos militares. Este binômio passou a exigir que os governos adequassem o sistema educacional às

necessidades da economia, dentro das orientações estabelecidas pela teoria do capital humano. Com isto, o estágio foi direcionado para tais cursos, no intuito de melhor qualificar estes profissionais (GERMANO, 2005).

A Portaria nº 1.002, representou um importante momento na história, por marcar o início da implantação de mecanismos de regulamentação das atividades desenvolvidas por estudantes. Dessa maneira, a permanência do estagiário nas escolas ficava por conta de um acordo entre instituição formadora, escola e estagiário.

A referida Portaria permaneceu em vigência por dez anos, sendo posteriormente substituída por outras, entre as quais destacamos a promulgação da Lei 6.494/77, regulamentada posteriormente pelo decreto nº 87.497/82, no qual encontramos uma caracterização do que seja estágio curricular, onde pode ser realizado e quem é o responsável por sua coordenação.

A partir do século XXI, importantes mudanças começaram a se esboçar no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, onde destacamos a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, que alterou a redação do Art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revogam as Leis 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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Art. 6 da Medida Provisória 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

A Lei 11.788/08 dispõe sobre o estágio para estudante, a qual se encontra dividida em seis partes, que abordam questões sobre as responsabilidades e deveres dos estagiários, da instituição de ensino, da parte concedente e da fiscalização.

Com a nova Lei, o estágio passa a adquirir um importante papel dentro da formação inicial de professores e junto com outras disciplinas, apresenta-se como responsável para a construção do processo ensino-aprendizagem, além de possibilitar uma maior aproximação do licenciando com a sua futura realidade profissional.

É indiscutível que o estágio esteja cada vez mais presente nas licenciaturas, porém ainda é possível encontrar algumas lacunas, no que se diz respeito ao exercício da prática docente. No entanto, mesmo diante das dificuldades vivenciadas

por quem vive e faz o estágio, este vem conquistando o seu espaço através de sucessivas aproximações do corpo docente e administrativo do curso.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado vem somando conquistas permanentes e contribuições relevantes na efetiva melhoria da qualidade profissional e no seu estabelecimento definitivo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura (COMINT, 1998).

Todas essas transformações vieram fortalecer e estabelecer definitivamente o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, que é muito mais, do que inserir o estudante no âmbito educacional, mas poder contribuir na aproximação entre teoria e prática.

A finalidade do estágio é possibilitar a construção de caminhos para problematização das diversas práticas docentes, viabilizar ao estagiário a discussão sobre competências e habilidades, engrandecer o relacionamento pessoal, social seu e de seus alunos, além de imprimir novas ressignificações aos textos e contextos relacionados às mais diversas temáticas (PIMENTA, 2006).

Essas, entre outras questões, nos impulsionaram a discutir neste trabalho, o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial professoral, considerando que, durante toda a história da formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o Estágio Supervisionado foi assumido como um componente curricular de grande importância na formação prática/teórica dos futuros docentes. Com bases nesses fundamentos, delineamos a questão problema de nossa pesquisa por meio do seguinte questionamento:

- Como está sendo vivenciado o Estágio Supervisionado Obrigatório pelos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)?

Quanto à escolha da temática vários foram as razões que nos levaram a pesquisar sobre este tema: primeiramente foi motivada pela necessidade de aprofundar os estudos da pesquisadora no ano de 2011, quanto à construção da monografia de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Na época, a finalidade do estudo era identificar as dificuldades, contribuições e sugestões que os licenciandos de Ciências Biológicas da UFRPE possuíam em relação ao estágio.

Contudo, o estudo se concentrou apenas na turma do nono período da noite e não houve a participação dos orientadores na pesquisa.

O segundo motivo deve-se ao fato da UFRPE ser uma das poucas instituições públicas de Pernambuco que desenvolve o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. De acordo com as orientações da Lei 11.788/08, abandonando de vez o esquema 3+1 ainda adotado por algumas instituições públicas, além disso, o presente curso foi o primeiro da UFRPE a regulamentar o estágio segundo a referida Lei.

Mediante ao que foi exposto anteriormente, a presente pesquisa optou em dar continuidade aos estudos realizados na monografia apresentada em 2011, a fim de melhor compreender o componente curricular.

Apresente temática já foi tema de outra dissertação defendida por Silva (2011) na referida Universidade, cujo título foi: “Os desafios do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE”, porém o foco do estudo foi desenvolvido no Estágio Supervisionado Obrigatório III, numa turma do sétimo período da noite.

Com a presente pesquisa, pretendemos oferecer alguns subsídios para uma melhor qualificação da formação inicial de professores em Ciências e Biologia da UFRPE, pois a prática pedagógica destes futuros profissionais, muitas vezes é o reflexo de sua formação. Além disso, desejamos de alguma forma contribuir numa melhor compreensão e fortalecimento do Estágio Supervisionado Obrigatório no referido curso. E para isto desenvolvemos os nossos objetivos: geral e específico.

- **Objetivo geral**

Analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório na perspectiva de estagiários e orientadores do curso de Ciências Biológicas.

- **Objetivos específicos**

Identificar a importância e o objetivo do Estágio Supervisionado Obrigatório para os licenciandos.

Compreender as possíveis dificuldades e contribuições vivenciadas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado Obrigatório.

Identificar as principais contribuições do orientador e supervisor de ESO na formação inicial dos licenciados de Ciências Biológicas.

Dessa forma, a presente dissertação encontra-se estruturada em quatro partes: introdução, onde realizamos uma pequena apresentação sobre a temática da pesquisa. No primeiro capítulo, encontra-se a fundamentação teórica, na qual abordamos o contexto histórico das universidades no Brasil, a formação inicial do professor, o surgimento do curso de Ciências Biológicas; ademais fazemos uma reflexão sobre os saberes desejáveis ao licenciando de Biologia e o Estágio Supervisionado em âmbito nacional e na UFRPE.

A segunda parte é a metodologia, na qual caracterizamos o tipo de pesquisa, o campo de atuação, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, os atores sociais, o conceito de Metodologia interativa, a caracterização do Círculo Hermenêutico-Dialético, Análise Hermenêutico-Dialética, e as fases da pesquisa.

E na última parte, são apresentados os resultados obtidos nas diversas etapas da pesquisa e as considerações finais. Finalmente, esperamos que o presente estudo possa oferecer subsídios para novas reflexões sobre a prática docente, bem como contribuir para o avanço de estudos no que diz respeito ao Estágio Supervisionado Obrigatório.

Primeiro Capítulo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os fundamentos teóricos deste estudo estão baseados nos seguintes desdobramentos: em um primeiro momento, apresentamos uma breve gênese dos aspectos históricos da universidade no Brasil; posteriormente, destacamos a formação inicial de professores, dialogando com alguns autores, dos quais destacamos Araújo (2008); Marques (2000); Lima (2003) e Carvalho (2006). Ainda no contexto da formação inicial, discutimos sobre a transição do Curso de História Natural para o Curso de Ciências Biológicas e os saberes desejáveis ao licenciando de Biologia. Por fim, fazemos uma apresentação do Estágio Supervisionado, dialogando com Pimenta (2009); Lima (2003); Krasilchik (2008) e Leite (2004), dentre outros, dividindo em cinco momentos: as leis que o rege e os aspectos históricos, uma breve discussão sobre a dicotomia teoria e prática, reflexão sobre o estágio e a preparação para a docência, concepções de licenciandos sobre o Estágio Supervisionado e a estrutura curricular dos Estágios Supervisionados Obrigatórios da UFRPE.

1. A universidade no Brasil

Muito já se falou nesses últimos anos sobre a universidade no país. Diferentes interpretações foram apresentadas sobre a história dessa instituição e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la. Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas (FAVERÓ, p. 18, 2006).

A origem da universidade no Brasil revela inicialmente uma considerável resistência, ora por parte de Portugal, devido a sua política de colonização, "aliás, a política de Portugal sempre foi no sentido de não permitir a fundação de escolas superiores na colônia" (TOBIAS, 1986, p. 140), além disso, a intenção e o interesse de suprimir a criação de escolas superiores devem-se ao intuito de manter a colônia unida à metrópole. Também havia brasileiros que não encontravam motivos para

implantação de uma universidade na colônia, já que consideravam mais adequados que a elite da época realizasse seus estudos na Europa (MOACYR, 1937).

Já os jesuítas tentaram criar uma instituição de ensino superior na colônia, pois como já “tinham a totalidade do ensino e a metrópole estava do outro lado do atlântico” (TOBIAS, 1986, p. 153), não encontravam necessidade dos estudantes terem que ir a Europa para completar seus estudos, porém mais uma vez a Coroa Portuguesa não permitiu (FAVERÓ, 2006).

Dessa forma, vários projetos foram apresentados e abortados por Portugal, até que após várias discussões, a Monarquia Portuguesa permitiu o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante no país (FÁVERO, 2006). Essas escolas nada mais eram que um agregado de faculdades que ficaram conhecidas como faculdades isoladas do Brasil, que se segregavam uma das outras e que de acordo com Tobias (1986) já nascia “torta” e com muitos problemas que só atrasava o estabelecimento definitivo das universidades no Brasil.

Até 1810, não existia nenhuma ilusão da fixação do ensino superior no país, após quatro séculos surgem às instituições de ensino superior no Brasil, à primeira faculdade isolada, a Academia Real Militar, fundada em 04 de dezembro de 1810. Anos depois, em 1875, o ensino superior brasileiro resumia-se em seis faculdades isoladas: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, a Escola de Medicina da Bahia e a Escola de Minas Gerais (TOBIAS, 1986).

O primeiro projeto de universidade no Brasil surgiu logo nos primeiros séculos, este por sua vez foi denominada de Universidade do Brasil, fundada e instalada pelos Jesuítas, entretanto, jamais conseguiu ter sua realidade existencial oficialmente aprovada.

A tentativa da Universidade do Brasil ser oficialidade como instituição superior foi frustrada por D. João VI por dois motivos: primeiro, por causa de pessoas interessadas em manter o Brasil uma colônia ainda mais dependente de Portugal, e segundo, por temer que algum dia a colônia revolta-se contra a metrópole e declarasse independente de Portugal, o que realmente veio acontecer anos mais tarde. (LIMA, 1945).

Até 1912, só existiam algumas dezenas de faculdades isoladas em todo o território nacional. Já em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do

Decreto nº 11. 530 pensaram-se na possibilidade da criação de uma universidade no Brasil, como descreve o Art. 6º:

O Governo Federal, quando achar oportuno reunirá em universidade as Escolas Politécnicas, e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades livres de direito, dispensando a taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Entretanto, foi no Governo de Epitácio Pessoa por meio de outro Decreto Nº 14.343/20, que se instituíram oficialmente as primeiras universidades brasileiras, a Universidade do Paraná (1912) e Universidade do Rio de Janeiro (1920), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915, contudo de acordo com Fávero (2006, p. 23):

Essa visão de universidade não chega a ser concretizada nos anos de 1920, nem na esfera federal, com a Universidade do Rio de Janeiro, nem na estadual, com a criação, em 1927, da Universidade de Minas Gerais, instituída, também, segundo o modelo da primeira.

Segundo Fávero (2006), a primeira universidade oficialmente instituída, se assim podemos chamar, surgiu a partir da justaposição de algumas escolas tradicionais, como por exemplo, as Escolas politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, sem maior integração entre elas, onde cada uma preservava suas identidades.

Entretanto, mesmo diante desses impasses, este momento marcou definitivamente os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era. Diante disso e para melhor compreendermos o surgimento das universidades no Brasil, e sua importância na formação inicial de professores, apresentamos a seguir um breve histórico desta trajetória.

A crescente preocupação do governo brasileiro com a educação superior, fez emergir diversos projetos universitários nos anos trinta, como por exemplo, a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852/31).

Dentre essas Leis gostaríamos de destacar o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que caracterizou como uma das maiores e a mais marcante reforma educacional do Brasil. “Primeiro por estabelecer e personalizar realmente o ensino

básico e, em segundo lugar, por implantar as Leis que irão guiar o nascimento e a explosão do ensino superior” (TOBIAS, 1986, p. 279). Dessa forma, o decreto serviu de base para o primeiro Estatuto das universidades brasileiras

Dentre tantas propostas, uma em especial destaca-se, a Reforma Francisco Campos (1931). A reforma possibilitou a criação do Ministério da Educação, Com o ato, a educação passava a ser responsabilidade do governo e não mais dos Jesuítas, que durante muito tempo deteve a responsabilidade de realizar o ensino básico no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita a todos (FÁVERO, 2006).

Dessa feita, o Ministro Francisco Campos foi sem dúvida um grande plantador do ensino superior brasileiro, no primário, ginásio e científico e de toda a educação nacional, sendo digno antecessor e preparador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida em 20 de dezembro de 1961.

Já nas décadas de 40 e 50 acontecia no Brasil o aumento da população, acelerava-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e crescimento dinâmico da década de 50. Surgia o interesse em estruturar o ensino em todos os níveis; nas universidades, surgiam propostas que tinha como objetivo dar mais autonomia a mesma.

Com o advento da industrialização ocorre o aumento das vagas para o científico e, com isto, multiplicaram-se as universidades, porém ainda prevalecia à formação profissional para o mercado de trabalho, não havia a preocupação com a pesquisa científica, com a produção do conhecimento e nem tampouco com a qualidade da formação dos futuros professores.

Já no segundo governo do Presidente Getúlio Vargas aconteceu várias transformações que ocorreram, tanto no campo econômico quanto no sociocultural. Além disso, neste momento político surge de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil (FÁVERO, 2006).

Todas essas transformações começam a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só foi revogada em 1961. Na época, havia uma discussão no governo sobre a escola pública *versus* escola privada (CARVALHO, 2004; FÁVERO, 2006).

Outro momento que marcou e trouxe importantes modificações na estrutura das universidades no Brasil foi à criação da União Nacional dos Estudantes (UNE),

onde o seu estatuto propunha algumas modificações que em nada coincidia com as propostas do então presidente Getúlio Vargas.

Dessa forma, pouco a pouco o acesso ao ensino superior passava a ser condição fundamental para acelerar o processo de modernização e transformação da sociedade brasileira. Foi neste cenário, que as universidades passaram por um importante processo de transformação, onde deixavam de ser um direito exclusivo à elite, para se tornar uma instituição social, onde todos os brasileiros poderiam estudar independente de sua classe social.

Na segunda metade da década de 60, uma nova identidade para a universidade começou a se configurar. Primeiro, nas universidades federais e nas estaduais paulistas, posteriormente, em todas as instituições de ensino superior do Brasil (CUNHA, 1999).

Sendo assim, no período de trinta anos, de 1930 a 1964, ocorria no Brasil uma explosão das Instituições de Ensino Superior (IES), contudo mesmo com a expansão universitária, a formação professoral continuava desvinculada da pesquisa e da produção do conhecimento (FÁVERO, 1994). A partir deste momento dava-se início no Brasil uma nova fase da educação superior, principalmente com advento da Reforma Universitária.

E assim, em 1968 o Congresso Nacional aprovava a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, conhecida como a Reforma Universitária de 68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, e que traz uma nova estrutura para as universidades no Brasil. Dentre as quais destacamos:

- Ensino indissociável da pesquisa.
- Vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição.
- Sistema de crédito e matrícula por disciplinas, em substituição por série anual.
- Maior autonomia nas universidades sejam elas, didático-científica, administrativa, financeira ou disciplinar.
- Criação das pós-graduações.
- Institucionalização da carreira docente (MARTINS, 2009).

A Reforma Universitária teve um avanço considerável e importante na modernização do ensino superior brasileiro, por outro lado possibilitou o fortalecimento do ensino privado superior no Brasil. Que segundo Fernandes (1975) ficou conhecido como o antigo padrão brasileiro de escola superior. Estas instituições estavam voltadas à mera transmissão do conhecimento de cunho profissionalizante. Não havia preocupação com a pesquisa ou com a produção do conhecimento, seu objetivo era formar profissionais para o mercado de trabalho. (MARTINS, 2009).

Atualmente, as universidades estão presentes em todo o território nacional, sendo uma de suas finalidades o permanente exercício da crítica, que se sustenta no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, dentro de suas funções, encontramos a preparação para o exercício profissional, o apoio científico e tecnológico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade ¹(PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Dessa forma, o ensino superior deve se constituir um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Entretanto, para que possamos analisar e compreender o sistema de ensino superior brasileiro é necessário entendermos primeiro as divisões e classificações que lhe são atribuídas.

Segundo Chauí (1999 p. 32) “a universidade é uma instituição social [...] científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes”. Entretanto, a universidade como instituição social tem-se modificado, dando lugar à ideia de uma organização social prestadora de serviços.

Neste tipo de instituição, a preocupação com a qualidade da formação professoral e a pesquisa científica tem sido relegada a segundo plano (CHAUÍ, 2003). Ainda segundo Chauí (1999, p. 216) “ao ser transformada numa organização administrativa, a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas”.

Dessa forma, a universidade perde a sua essência primordial de produzir conhecimento, gerar o pensamento crítico reflexivo, organizar e articular saberes, formar cidadãos, professores e lideranças intelectuais. Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 168):

¹ Muitas das problemáticas apresentadas pelas autoras não são exclusividade do ensino superior; é possível também identificar problemas no ensino básico.

A universidade vem perdendo sua característica secular de instituição social, tornando-se numa entidade administrativa; ou seja, atuando segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais.

Assim, na universidade operacional a docência é relegada a um mero mecanismo transmissor de conhecimento rápido; a pesquisa não é vista como conhecimento, mas sim, como um aprendizado de técnicas. Além disso, o pesquisador precisa conhecer corretamente o equipamento e saber controlá-lo, e quase não existe espaço para a reflexão, para críticas, para questionamentos.

Tal concepção significou uma redução da função pública da universidade, não cabendo mais a ela questionar a sua existência ou função social, muito menos, perguntar para que servem tais questões? O compromisso com o conhecimento e a formação intelectual na universidade foi relegado a segundo plano.

Mas, como foi possível passar da ideia de universidade como instituição social para uma organização prestadora de serviços? É interessante destacar que desde sua origem no século XIII na Europa,, a universidade nasceu com uma identidade social, ou seja, tinha atribuições voltadas às ações sociais, a uma prática social legitimada no reconhecimento público de suas atribuições e responsabilidades, que lhe conferia autonomia perante as outras instituições sociais, além de estarem estruturadas por regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade interna a ela (CHAUI, 1999).

Sendo assim, a universidade era reconhecida pela sociedade como uma fonte inseparável da formação de ideias, reflexão, criação e críticas, as quais eram voltadas para a construção de uma sociedade mais justa, em lutas e movimentos sociais e políticas, na luta por melhores condições na educação básica e superior, como também na democratização do saber.

A partir do momento que deixa de exercer sua função como uma instituição social, para se tornar uma prestadora de serviço, corre-se o risco de perder a qualidade acadêmica na qual é formado o profissional, mas principalmente no âmbito social, deixando de contribuir na luta de uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

A sociedade contemporânea tem como base os princípios capitalistas, princípios estes, cada vez mais presentes, e facilmente são identificados pela fragmentação de todas as esferas da vida social, como por exemplo, a fragmentação

da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho. Segundo Chauí (1999, p. 3) dentro dessa esfera, a sociedade se apresenta como “uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares, definidas por estratégias e programas que competem entre si.”

A mudança que o capitalismo exigiu na sociedade contemporânea também surtiu efeito nas universidades, as quais ocorreram em duas fases sucessivas. A primeira fase ocorreu ainda nos anos 70, que deram origem à universidade funcional que estava voltada para rápida formação de mão obra para o mercado e era revestida de um prestígio social (CHAUÍ, 1999).

Tais mudanças ocasionaram na estrutura da universidade modificações nos seus currículos, programas e atividades a fim de garantir a inserção do futuro profissional ao mercado de trabalho, ou seja, muitos cursos tiveram a estrutura curricular alterada e em muitos casos houve a diminuição da hora/aula, em outros ainda retiraram algumas componentes de conteúdos específicos ou pedagógicos.

Tempo depois surge a universidade dos resultados nos anos 80, que agregava dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas que financiavam pesquisas de interesse próprio.

Na terceira etapa ou fase, surge a universidade operacional nos anos 90, caracterizada como entidade administrativa, que deixa de volta-se para o conhecimento ou mercado de trabalho, sendo valorizada por seus índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Definida e estruturada por meios de normas e padrões que muitas vezes estão alheios ao conhecimento e à formação intelectual daqueles que fundamentam a universidade, professores e alunos e “está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 1999, p. 3), ainda de acordo com a autora:

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrado e doutorado, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para o seu próprio umbigo, mas sem saber onde esta se encontra, a universidade operacional operar e por isso mesmo não age.

Assim, a formação superior muitas vezes tem se resumido à transmissão rápida do conhecimento, onde o importante é formar rapidamente o futuro profissional, deixando de lado o papel primordial da universidade, o de formar intelectuais críticos e reflexivos, que de fato possam trazer grandes contribuições para o avanço científico, cultural e social.

Quanto a sua organização, as IES estão organizadas de acordo com o Decreto de Nº 3.860 de 09 de julho de 2001, em:

Universidades – são instituições pluridisciplinares, as quais devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, tem autonomia didática, administrativa e financeira, ao menos um terço do corpo docente com titulação em mestrado ou doutorado.

Centros Universitários – são instituições multicurriculares que desenvolvem o ensino de excelência que atua em uma ou mais áreas do conhecimento, possuindo autonomia para abrir e fechar novos cursos ou vagas de graduação sem autorização.

Faculdade, Faculdade Integradas, Institutos e Escolas Superiores – são instituições multicurriculares organizadas para atuar de uma maneira comum e sob um regime unificado. Não gozam de autonomia, e para abertura de novos cursos devem solicitar autorização ao Ministério da Educação.

Centro de Educação Tecnológica – são instituições que oferecem educação em nível básico, técnico ou tecnológico em nível de escola secundária e de capacitação pedagógica para professores e especialistas (BRASIL, 2001).

1.1 A formação inicial de professor

O curso de licenciatura iniciou suas atividades a partir da década de 30, sendo ofertadas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes. Surgem principalmente como consequência da preocupação da regulamentação do preparo de docentes para as escolas secundárias (PEREIRA, 2006).

Segundo Marques (2000), a licenciatura nasceu numa instituição que tinha como função unir a formação de professores com o preparo de trabalhadores intelectuais, contudo essa intenção seria logo frustrada, pois muitos cursos tinham apenas a função da mera habilitação de professores, ou seja, a intelectualidade docente não era incentivada, o professor era apenas um simples transportador do conhecimento alheio.

Com o Decreto de Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 surgem uma separação entre as funções, formação de candidatos para o magistério e formação intelectual. Dessa forma cabia ao Bacharelado a função de formar intelectuais e aos cursos de licenciatura restava “[...] a função menos nobilitante, de preparar candidatos ao magistério secundário normal, através de secção especial de Didática”, conhecida como esquema 3+1 (MARQUES, 2000, p. 157).

O esquema 3+1 tinha como função formar professores em blocos separados, onde nos três primeiros anos, o discente tinha uma formação intelectual (cursava as disciplinas de conteúdo específico, de sua área de formação) e o último ano restringia-se aos componentes curriculares de natureza pedagógica. Essa formação estabelecia uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos e a formação pedagógica.

Além disso, durante muito tempo, existia uma disparidade na formação de professores entre os Estados brasileiros, o nível de escolarização superior era divergente, cada universidade tinha seu próprio currículo, que muitas vezes não supria a necessidade para formação docente (PIMENTA, 1995).

Diante desse quadro surge nos anos 40 a Lei Orgânica do Ensino Normal de 02 de janeiro de 1946, que buscou superar as desigualdades das formações de professores entre os Estados. A Lei estabeleceu um currículo único para toda a federação, sendo que cada Estado poderia acrescentar disciplinas ou deslocar as que foram definidas (PIMENTA, 1995).

O interesse pela educação brasileira, em especial pela formação inicial docente, começa a ganhar força a partir da década de 70, com o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau. Assim a Lei 5.692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propuseram mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal quando estabeleceu a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante.

Mediante a isto, o Ministério da Educação (MEC) criou uma proposta que ficou conhecida no Brasil como “proposta Valmir Chagas”, que determinava a criação das licenciaturas de curta duração, as chamadas “licenciaturas curtas”, a qual contemplava formação do professor polivalente (PEREIRA, 2006, p. 55).

Entretanto, essa formação só prevaleceu durante duas décadas e colocava no mercado de trabalho professores que em sua maioria não tinham habilidade ou

competência adequada para ensinar. A promulgação era a tentativa de suprir uma necessidade de mercado: a falta de profissionais em educação, o que trouxe sérios problemas para o nosso país, como a queda da qualidade do ensino público (CARVALHO, 2006).

Inúmeras foram às discussões sobre a existência e a fragilidade das licenciaturas de curta duração. Essas discussões trouxeram à tona alguns problemas, que ainda hoje repercutem em muitas universidades, como: as dicotomias entre teoria e prática, separação entre ensino e pesquisa, o tratamento diferenciado entre educandos de Bacharelado e de Licenciatura, a falta de articulação ou integração entre os componentes pedagógicos e dos conteúdos específicos (LEITE, 2004).

Ao longo destes últimos anos, a formação de professores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, vem ganhando destaque e o interesse tanto por parte dos governos, pesquisadores em educação, gestores e sociedade, tal interesse apenas vem reforça o importante papel que o professor e a educação têm para o avanço científico, econômico e social da sociedade brasileira.

Araújo apud Imbernón (2008) refere-se à formação inicial de professores como conhecimento profissional de iniciação à profissão, ou seja, nesta etapa ocorre a aquisição do conhecimento profissional básico. No que diz respeito à qualidade da formação docente, Carvalho (1992, p. 53-54) questiona se as nossas universidades “[...] estão formando bons professores” e responde que não, e “esta incapacidade de formarmos bons professores é dada pelos próprios professores universitários que recebem os alunos do segundo grau formados por seus próprios alunos de licenciatura”.

Segundo Masetto (1998) só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar da problemática apontada por Carvalho, compreendendo que o exercício docente no ensino superior exige competências específicas; competências essas que devem levar em conta alguns princípios pedagógicos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), princípios estes, que precisam estar na sala de aula.

Entretanto, Araújo apud Cró (2008, p. 42) lembra-nos que “competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das personalidades inerentes às tarefas do educador”.

Mas, apesar dos esforços de renovação e inovação dos cursos de licenciatura, ainda há egressos que seguem a tendência transmissora em suas aulas (ARAÚJO, 2008). É importante reconhecer que a aprendizagem pode ser mais ou menos estruturada, mas não pode ser descontextualizada e compartimentalizada em disciplinas estanques. Desta forma, segundo Mello (2000, p. 106):

O arranjo institucional adequado para a formação de professores será aquele que conseguir construir, ao longo do curso, o perfil profissional docente que o país necessita para implementar a reforma da educação básica, consubstanciada em suas diretrizes curriculares nacionais, nos parâmetros curriculares recomendados pelo MEC e nas ações de implementação iniciadas por estados e municípios.

Esta realidade somente se concretizará quando a matriz curricular dos cursos de licenciatura proporcionar experiência e aprendizagem de melhor qualidade aos futuros professores, além de romper com alguns aspectos apontados por Marques (2000, p. 35):

Romper com a falta de articulação entre a teoria e prática, entre o conteúdo e o método, entre o Bacharelado e a Licenciatura, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, e entre o sistema de formação do educador e o sistema que irá absorver.

Para que muitas destas situações deixem de ser constantes em nossas universidades, é preciso romper com “[...] a formação empobrecida das dimensões científicas e pedagógicas, desarticuladas e fragmentadas da ação educativo-docente” (MARQUES, 2000, p. 37).

Compreendemos que as mudanças necessárias somente ocorreram em longo prazo, contudo só acontecerá quando todos (sociedade, gestores, governos, universidades e professores) estiverem dispostos a mudar a concepção de que as instituições superiores não formam bons profissionais para a educação básica ou superior.

Além disso, existem alguns problemas inerentes aos cursos de licenciatura que são recorrentes e, por isso mesmo, podem ser considerados “dilemas” que persistem, desde sua origem, sem solução, as quais iremos aqui destacar: o Bacharelado x Licenciatura e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática.

Bacharelado X Licenciatura

Uma dificuldade inerente a formação inicial do professor está estritamente relacionada ao problema da desarticulação entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Aos cursos de Bacharelado, reserva-se uma posição mais nobre, contudo ao colocarmos numa balança a relação entre conteúdo e pesquisa, a pesquisa no Bacharelado é mais forte e atuante (MARQUES, 2000).

Para as licenciaturas é reservado o último lugar na universidade, que muitas vezes as consideram incapazes de produzir seu próprio conhecimento: a esta é reservada a posição de realizar ações profissionalizantes no sentido de preparar o futuro professor para execução, ou melhor, transmissão de conhecimentos produzidos por terceiros. Muitas vezes o licenciando é tido como uma “versão empobrecida dos Bacharelados com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente” (MARQUES, 2000, p. 172).

Segundo Pereira (2006), existe uma valorização quanto à formação do bacharel nas universidades, ocasionando certo descaso com a licenciatura, por sua vez refletindo na qualidade da formação inicial dos futuros professores. É interessante ressaltar, que o professor deve ser preparado para a pesquisa, assim como, um pesquisador para a prática docente. Como descreve Pereira apud Vianna (2006, p. 61):

A diferença da formação entre licenciando e bacharelado não é um item na estrutura da organização de cursos de licenciatura, mas é de ordem epistemológica, baseada na dicotomia ensino-pesquisa, entre o saber e o produzir o conhecimento.

Tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura devem fazer parte de uma reciprocidade, onde seus fundamentos devem ser construídos ou reconstruídos numa unidade de cursos de formação de profissionais competentes para atuação ética, político, social e científico em áreas específicas do saber. Para Marques (2000, p. 172):

Não se pode pensar um educador que não seja competente no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entenda do que ensina. E não se pode justificar a formação de um profissional de nível universitário que não saiba lidar com pessoas e grupos, que não consiga construir com os sujeitos interessados os conhecimentos e as capacidades que lhes concernem e competem.

Marques em sua fala nos relembra a importância da articulação que precisa existir entre o Bacharelado e a Licenciatura, já que ambos possuem o mesmo objetivo, formar profissionais competentes dentro de sua área de atuação.

Esta regra deve ser uma constante nos cursos de graduação, nas instituições de ensino superior, ou seja, o futuro profissional deve ser valorizado independente de sua área de atuação ou formação. É possível que tanto um licenciando pode ser tornar um pesquisador dentro de sua área de atuação, como um bacharel pode se tornar professor.

Desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática

A desarticulação entre a realidade prática e a formação acadêmica é outro “dilema” enraizado nos cursos de licenciatura, onde muitas vezes o âmbito acadêmico não propicia uma contextualização adequada da realidade do futuro campo profissional do licenciando.

Um dos poucos componentes curriculares que versa sobre esta aproximação, da realidade acadêmica com a realidade profissional, é o Estágio Supervisionado, que propõe integralizar a licenciatura com a realidade dos sistemas escolares. Porém muitas vezes este momento encontra-se atrelado aos últimos anos do curso ou quando não ocorre no último período (PEREIRA, 2006). De acordo com Neto e Santiago (2009, p. 163) o estágio:

[...] deverá representar uma oportunidade de contato direto e constante do estudante com o trabalho realizado nas instituições educacionais, ocasião de experimentar a pesquisa educacional e contribuir com a inovação das instâncias educacionais em que efetivar.

Segundo Marques (2000, p. 95) quanto o estágio visa proporcionar esta aproximação, da realidade aprendida na sala de aula da universidade com a realidade apresentada na prática escolar, tem como um dos seus objetivos:

Eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional no sentido de os cursos não se enclausurarem em torre de marfim e os profissionais não se eximirem das responsabilidades de repensarem de contínuo e de reorganizarem suas práticas.

Sendo assim, os estágios devem levar os futuros profissionais a uma efetiva e progressiva inserção no mundo para o qual estão se preparando, não simplesmente para se adaptarem às exigências e demandas que lhes serão postas, mas como portadores de suas próprias propostas de trabalho.

Em razão destas discussões, importantes mudanças foram realizadas, quanto à formação inicial de professores no Brasil, algumas iniciativas são mais abrangentes e atingem todos os componentes do processo educativo, outros poucos conseguiram contribuir na qualidade dos cursos de licenciatura.

A preocupação com a qualidade do ensino se tornou mais evidente a partir da Constituição de 1988, sendo finalmente, reforçado com a Lei 9.394/96 que estabelecem Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde a área da formação de professores passa a se configurar entre os temas mais polêmicos a serem regulamentados no país.

O texto da LDBEN trouxe modificações significativas para o sistema educacional brasileiro, além disso, consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender. Prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesma e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e construir competências nos alunos (JORDÃO, 2005).

Com a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais inaugura-se uma segunda fase na educação brasileira. Os PCN foram publicados em 1997, trazendo orientações significativas aos professores do ensino fundamental e médio, refletindo sobre a prática pedagógica do professor (CARVALHO, 2006).

Com os PCN houve um aumento quanto aos diálogos sobre preparação dos professores para a sala de aula. Este trazia para o debate a importância de ter na matriz curricular dos cursos de licenciatura uma maior atuação das práticas pedagógicas para a formação inicial do futuro professor. Pois saber o conteúdo é importante, porém não é o único núcleo essencial, se faz necessário que o futuro professor tenha uma maior articulação entre as práticas pedagógicas e os conteúdos específicos.

Entretanto, essas novas práticas ou orientações que tanto os PCN como as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCM) estabelecem foram pouco divulgadas, quando não ignoradas, ou ainda encontram enorme resistência quanto a sua implantação entre profissionais desses níveis de ensino, ou estão atrelados aos

estágios curriculares mecânicos onde muitas vezes estão destituídos de sentido (JORDÃO, 2005).

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura surgem no Brasil não com intuito de promover um aumento da qualidade educacional do povo brasileiro, mas para suprir uma necessidade de mercado. Em parte, esta problemática estar interligada com a origem das universidades, as quais foram criadas com o propósito maior de formar profissionais para o mercado de trabalho, como no caso das faculdades isoladas, relegando a formação docente e intelectual a segundo plano (JORDÃO, 2005).

Neste sentido, torna-se imprescindível romper com a visão simplista da formação de professores, desmistificando o paradigma que, o professor é o mero transmissor de conhecimento, superando desta forma, os modelos de licenciatura que simplesmente sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar”.

Entretanto, não podemos negar à responsabilidade da universidade no contexto ligado a problemática da formação inicial de professor, como argumenta Neto e Santiago (2009, p. 153):

[...] sua obrigação é contribuir com a formulação e o fortalecimento do saber pedagógico, no qual a educação se qualifique como uma *práxis* social e a pedagogia, como reflexão e teoria dessa *práxis*. Este deve fundamentar e garantir a consistência da ação dos profissionais da educação como trabalho de formação humana apoiado em referenciais teóricos, éticos, epistemológicos, pedagógicos e processuais.

Mediante as palavras de Neto e Santiago (2009) podemos afirmar que a universidade é o *locus* privilegiado para formação dos profissionais em educação. Dessa forma, não podemos pensar na formação do futuro professor como algo isolado do contexto social, pelo contrário é para sociedade que tais profissionais estão sendo formados, contudo existem algumas “peças” que são fundamentais para a inter-relação desses personagens, da sociedade e o futuro professor, dentre eles gostaríamos de destaca:

1. A instituição formadora, ou seja, a universidade, que tem como tripé a integralização: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Neto e Santiago (2009, p. 156) “na universidade, o ensino estará organizado de acordo com o que se pesquisa e com a contribuição que der a solução dos problemas da

sociedade”. Entretanto, estes autores consideram que dentre estas, o carro-chefe da instituição é a extensão, os quais relatam (2009, p. 156) “penso que a extensão universitária é o carro-chefe, que garante a qualidade da pesquisa e da formação profissional pela identificação de seus objetivos na *práxis* da sociedade”.

2. O docente universitário, os quais precisam constantemente romper com “a continuidade linear de um trabalho educativo e das rotinas que nele se instalam como o desgaste das energias intelectuais e dos entusiasmos contagiantes” (MARQUES, 2000, p. 190). Ruptura essa que exige deste profissional uma capacidade constante de renovação com sua própria prática docente, suscitar a dúvida e questionamentos, encontrar novos caminhos, superar as dificuldades tanto no âmbito pedagógico quanto científico, ser coerente com as suas próprias conclusões e nos desafios que possam vir a persistir.
3. O Estágio Supervisionado, dentro desse contexto “deverá representar uma oportunidade de contato direto e constante do estudante com o trabalho realizado nas instituições educacionais, ocasião de experimentar a pesquisa educacional e contribuir com a inovação das instâncias educacionais em que se efetiva (NETO E SANTIAGO, 2009, p. 163)”.

1.1.1 O curso de Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas no Brasil teve origem no Curso de História Natural, ligado às antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, passando a funcionar no final da década de trinta a início da década de quarenta.

O curso tinha uma visão mais contemplativa, de observação da natureza, sem a preocupação com a formação de profissionais em educação. Dessa forma, era dada maior ênfase à formação para o Bacharelado que a Licenciatura, tornando assim a pesquisa como o principal objetivo do curso (FATÁ, 2008). Segundo Krasilchik (2008, p. 14) esta dicotomia deve-se em parte:

A estruturação do programa de história natural, então em vigor nas escolas brasileiras, que refletia claramente a grande influência exercida pelo ensino europeu, tanto por meios dos livros que aqui eram usados, como pelos os professores estrangeiros que vieram trabalhar nas escolas superiores brasileiras, notadamente na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo.

Os conteúdos eram desenvolvidos de forma fragmentada, onde os assuntos não tinham relação entre si, além disso, a função das aulas práticas era meramente “[...] ilustrar as aulas teóricas”, todavia, ainda é possível encontrarmos esta fragmentação em muitas instituições, sejam de ensino básico ou superior (KRASILCHIK, 2008, p. 14).

Para Fatá (2008), três fatores foram importantes na transição do Curso de História Natural para o de Ciências Biológicas:

1. A democratização do ensino fundamental, no final da década de 50 e início dos anos 60.

A partir da década de 60, o Curso de Ciências Biológicas começou a ser substituído pelo Curso de História Natural nas universidades, assim, a formação de professores começava a se tornar uma preocupação específica dos legisladores.

De acordo com Krasilchik (2008) esta substituição ganhou força a partir de três acontecimentos: primeiro, pelo reconhecimento do avanço científico da biologia, tanto no âmbito internacional como nacional, segundo pela importância do ensino de ciências para a educação e por último pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo a autora descentralizou as decisões curriculares, até então de responsabilidade do governo federal. Tais modificações devem-se em parte a evolução da ciência e a importância que a mesma obteve nos Estados Unidos e no Brasil, principalmente no campo da saúde.

Já na década 70 surge uma grande necessidade de formar jovens cientistas para as mudanças tecnológicas que estavam se firmando tanto no âmbito internacional quanto nacional, que ficou conhecida como a “guerra tecnológica”, principalmente nos Estados Unidos. Além disso, ocorriam importantes mudanças na estrutura curricular do curso, onde, por exemplo, foram incluídas temáticas ligadas: a ecologia, genética de populações e molecular, e a bioquímica.

Diante de tantas mudanças surge no Brasil um movimento que tinha como objetivo a melhoria do ensino de ciências. Movimento esse, que se destacou através de um grupo formado por professores da Universidade de São Paulo, concentrados no Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), que com a ajuda do Ministério da Educação, conseguiu expandir o movimento para seis Estados brasileiros: Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo, incorporando a importância das Ciências Biológicas para o âmbito da educação e desenvolvimento do país (KRASILCHIK, 2008).

2. As aulas de ciências e biologia eram ministradas por professores formados em História Natural, mas também por professores formados em outras áreas, como medicina, odontologia, engenharia dentre outros.

Segundo Chauí (2003) o recrutamento de professores era realizado sem levar em consideração o domínio pedagógico, o importante era sua especialidade, conhecer bem o conteúdo básico do curso, como por exemplo, um médico poderia lecionar biologia simplesmente pelo o fato de ter em sua matriz curricular conteúdos de biologia.

É interessante ressaltar que muitos destes profissionais trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o significado de ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Porém, para o exercício da profissão docente, Marques (2000, p. 189), Neto e Santiago (2009, p. 135), concordam que para a docência “não basta o pesquisador, cientista renomado, ou animador social qualificado” ou o “[...] indispensável domínio técnico científico de sua área de atuação”, mas sim que se alia ao docente a formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõem (MARQUES, 2000, p. 189). Ou como afirmam Neto e Santiago (2009, p. 135. 155):

[...] que não é qualquer profissional que tem a formação de nível médio, ou até mesmo superior, com um simples verniz pedagógico, que pode se tornar um profissional da educação, ainda que não se negue a um veterinário se construir como professor de biologia na educação básica, ou a um engenheiro vir a ser um professor de engenharia na educação superior.

Entretanto, não se pode culpabilizar estes profissionais pelas mazelas do ensino superior ou pelos critérios de seleção do seu corpo docente, todavia, sendo de outro quadro profissional, este profissional normalmente trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da formação a qual se espera de um futuro professor.

É de comum acordo, que os cursos desvinculados da formação docente não tenham a preocupação em desenvolver disciplinas de caráter pedagógico, estes componentes não pertencem ao currículo básico destes cursos. Sendo assim, tomemos como referência a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2008, p.106), quando retrata que:

Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a serem construídos, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Quando uma instituição optar por docentes que não possuem um mínimo de formação pedagógica correm o risco de formar meros reprodutores do conhecimento alheio, além disso, como descreve Pimenta e Lima (2011, p. 90) “a docência constitui-se um campo específico de intervenção profissional na prática social, ou seja, não é qualquer um que pode ser professor”.

3. Demanda de professores era de tal ordem que indivíduos que só tinha o ensino médio eram chamados para lecionar nas universidades, pois o número de cursos de História Natural era muito pequeno, como por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, que só existiam dois.

A possibilidade de oriundos do ensino médio, lecionar em uma universidade de certa forma deve-se a associação de alguns elementos, como a expansão do número de vagas ofertadas para o ensino fundamental e a falta de professores com formação adequada na área de Ciências Biológicas, que desencadeou a adoção de quatro medidas governamentais:

a. Indivíduos com curso superior em outras especialidades, sem licenciatura, ou que só tinha o ensino médio poderiam fazer um curso de

capacitação de professores promovido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES), promovido pelo MEC. Os candidatos prestavam três provas num concurso: didática, de conteúdo específico e de prática de aula, após aprovação recebiam um registro para professor, sendo posteriormente enviados para as localidades onde não houvesse professor com curso superior;

b. Criação dos centros de ciências, em várias partes do Brasil, que tinham como objetivo oferecer cursos de capacitação para os formados em História Natural e também para aqueles professores dos cursos e concursos da CADES;

c. Autorização, pelo MEC, da implantação de outros cursos de História Natural e, posteriormente, de Ciências Biológicas por todo o Brasil, com intuito de diminuir a demanda de professores;

d. Mudanças na estrutura curricular dos cursos de História Natural, diminuindo as cadeiras ditas científicas, aumentando a carga horária e o número de disciplinas pedagógicas, assim a licenciatura foi se tornando mais importante que o Bacharelado (FATÁ, 2008).

Toda essa discussão de acordo com Leite (2004, p.39) foi o pontapé para que a área de Ciências Biológicas tivesse sua regulamentação aprovada em 1962, pelo o então Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de História Natural no país com Parecer Nº 325/62, “para formação de profissionais que atenderiam às necessidades de ensino e pesquisa no 3.º grau, ao ensino da Biologia no 2.º grau Ciências Físicas e Biológicas no 1.º grau: educação superior, ensino médio e ensino fundamental”.

Já em 1964, o CFE fixou um novo currículo para o curso de Ciências Biológicas, adequando o antigo curso de História Natural às exigências da especialização e da demanda referentes à separação das áreas de biologia e geologia. Assim, de acordo com Krasilchik (2008), o exercício professoral de biologia em nosso país variou bastante entre as décadas de 50 a 90.

Até chegar a conjuntura atual o curso de Ciências Biológicas ao longo de sua história teve vários títulos: curso de História Natural, curso de Biologia, curso de Ciências Biológicas, Formação de Professores de Biologia, Formação de Professores de Ciências, curso de Licenciatura em Ciências Biológica e finalmente curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e curso de Bacharelado em Ciências Biológicas (GATTI e NUNES, 2009).

Mesmo tendo que percorrer um longo caminho até chegar à conjuntura atual, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas não o realizou sozinho, pois a luta de um curso de licenciatura de qualidade está atrelada ao estabelecimento das

universidades, que por sua vez deve versar pela qualidade na preparação dos futuros professores, sejam estes de ciências ou não.

1.1.2 Saberes desejáveis: o licenciando de Ciências Biológicas

A licenciatura em Ciências Biológicas tem uma identidade própria, onde a função primordial é formar professores para o ensino fundamental II e médio; no entanto, muitas vezes são vistos pelo corpo docente e discente da universidade como um mero anexo do curso de Bacharelado.

Romper com esta visão simplista é um grande desafio para os que fazem a licenciatura, sobre tudo nas instituições públicas. Instituições estas que devem contribuir ativamente para o resgate histórico-social da identidade do curso, do ser professor, como também, promover a discussão sobre a consolidação da licenciatura no campus universitário, a fim de desmistificar a concepção de quem só pesquisa é o bacharel.

Ainda segundo Leite (2004) o professor ou futuro professor precisa conceber a tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente, superando as visões simplistas arraigadas, como exemplo: para ensinar basta saber o conteúdo a ser ensinado.

Como em qualquer curso de graduação, o licenciando precisa saber bem os conteúdos de sua especialidade de formação. Entretanto, para o licenciando de Ciências Biológicas, além de saber conteúdos de sua especialidade é importante que compreendam e desenvolvam bem os conteúdos pedagógicos e didáticos. Desta forma tomemos emprestadas as palavras de Marques (2000, p. 172):

Quem ensina carece conhecer a fundo o que ensina; não se pode pensar um educador que não seja competente no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entenda do que ensina. E não se pode justificar a formação de um profissional de nível universitário que não saiba lidar com pessoas e grupos, que não consiga construir com os sujeitos interessados os conhecimentos e as capacidades que lhes concernem e competem.

Marques em sua afirmação nos convida a refletir, que antes de saber bem os conteúdos de Biologia, o licenciando precisa perceber que o âmbito escolar e a

própria Biologia estão inseridos num contexto histórico-social, o qual precisa ser valorizado no ensino ou como relata Pimenta e Anastasiou (2008, p. 100):

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Embora seja importante saber bem os conteúdos biológicos, essa condição esta longe de ser suficiente para transformar o licenciando em professor. É preciso antes de tudo romper com paradigma das aulas expositivas, da transmissão de informações, das repetições e reproduções. Além disso, é importante rompermos com um adágio popular, bastante conhecido em nossa sociedade: de *quem não sabe, ensina*, pensamento este refletido por Gauthier et al (1998, p. 20):

Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvidas ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.

Romper com este adágio é um grande desafio, pois para isto, é necessário despertar entre os licenciandos o interesse, a participação e a valorização dos componentes pedagógicos e didáticos na sua formação inicial, como as práticas de ensino e o Estágio Supervisionado, que independem da natureza do conteúdo, precisam estar interligados ao programa do curso, deixando assim de serem vistos como a parte prática do curso. Como afirma Buriolla (1996), o estágio apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Por isso, “o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo”, ao mesmo tempo em que “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF, 2002, p. 120).

Dessa forma, os estudantes de licenciatura devem aprender a transformar o saber biológico em saber escolar, o que demanda saber planejar atividades de ensino, levando em consideração os esquemas conceituais prévios dos educandos, bem como as razões que os sustentam, já que ambos fundamentam a aprendizagem de novos conceitos.

Não podemos esquecer que o professor é um cidadão, e como tal leva consigo as marcas de sua história, de suas experiências individuais ou coletivas. Experiências acumuladas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, que transcorre por diversas etapas: primeiro como aluno, posteriormente como professor e permanentemente como cidadão, etapas estas que estarão presentes no seu cotidiano escolar (TARDIF, 2002).

“Estes saberes mobilizados pelo professor no contexto das experiências que acumulou em sua vida, contribui assim, para construção coletiva da identidade docente” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 147). Este contexto nos remete às ideias de Larrosa (2002, p. 21), ao abordar o “saber de experiência”, como aquilo “que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, não é qualquer experiência [...] não é um saber coisas”.

De acordo com Larrosa (2002, p. 27) “o conhecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua singular e de maneira impossível de ser repetida.” O Estágio Supervisionado entra neste contexto como “o espaço por excelência, onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 147).

Ou seja, o estágio oportuniza a reflexão sobre o que se faz e sobre o que se vive, sobre o que se ouve, permitindo que orientadores e licenciandos possam se modificar e se transformar, transformando “tudo isso” em experiência autêntica.

É durante o estágio que muitos licenciandos têm a primeira oportunidade de refletir sobre sua própria prática, além de contribuir no seu processo de transição de aluno para professor. Sendo assim, nos próximos subtítulos iremos dialogar sobre o que é o Estágio Supervisionado, refletindo quanto ao seu conceito, as Leis, sua importância para formação docente além de discutirmos sobre os paradigmas entre teoria e prática, dentre outros.

1.2 O Estágio Supervisionado

Segundo Buriolla (2008, p. 13) “o estágio é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser

planejado gradativa e sistematicamente”. Este oportuniza aos estagiários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica do ser professor, viabilizando a socialização no seu futuro campo profissional, a fim de ajudá-los a conhecer a realidade do âmbito escolar, além de possibilitar o diálogo com profissionais mais experientes.

1.2.1 Contexto histórico e as Leis que regem o estágio

A importância de se vivenciar os conteúdos desenvolvidos durante a formação inicial é muito antiga, já existia desde a Idade Média, especificamente na Europa, onde os acadêmicos não deixavam de pôr a “mão na massa”. Estes utilizavam o conhecimento adquirido e desenvolvido nos estudos para concretizar em suas práticas diárias (BIANCHI et al, 2005).

Aos poucos, a intelectualidade foi se tornando um marco da educação européia, e a vivência prática dos conhecimentos deixavam de ser utilizados nas escolas. Santos (1997) traz como exemplo, o caso da Universidade de Humboldt, da Alemanha, que aborda o cultivo exclusivo da intelectualidade, o qual considerava imprescindível para a formação das elites, deste modo, a formação prática pedagógica tornava-se desnecessária. Ainda de acordo com o autor, com desenvolvimento tecnológico houve um aumento das discussões quanto ao “apelo à prática” voltar ao contexto universitário.

A preocupação excessiva com a formação intelectual trouxe grande ruptura no que se concerne sobre a necessidade de se vivenciar os conhecimentos adquiridos na academia com a prática de tais conhecimentos. Tudo isto desencadeou entre os educadores da época uma “batalha” para que a prática (o estágio) voltasse a fazer parte das atividades referentes à escola (BIANCHI et al, 2005). No Brasil, o estágio passou a ser regulamentado a partir das primeiras décadas do século XX, quando a sociedade brasileira começava adquirir destaque no âmbito internacional.

De acordo com Nóbrega (2008) a ideia de estágio já se apresentava desde o final da década de 60, de um modo bastante rudimentar na Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI) que regulamentava os cursos profissionalizantes. Porém com o Decreto de Lei nº 4.073 de 1942, que surge uma primeira prescrição em seu Artigo 47, o que seria estágio: “consiste o estágio em um período de trabalho, realizado por

aluno, sob o controle da autoridade docente, em estabelecimento industrial” (BRASIL, 1942).

Segundo Pimenta (2009, p. 29) no decorrer da década de 1960, o sentido de estágio presente nas licenciaturas era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Com o advento do Parecer nº 292, de 14 de setembro de 1962, se definiu pela primeira vez a prática de ensino sob forma de Estágio Supervisionado, como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Assim, os estágios surgem vinculados as práticas de ensino.

Antes da promulgação do Parecer, a prática de ensino não era obrigatória aos cursos de licenciatura. Estas eram entendidas como mais um tema do programa curricular do curso. Segundo Andrade e Resende (2010), os estágios ou práticas de ensino (como eram conhecidos os estágios) eram desenvolvidos em colégios de aplicação, junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras onde se formavam professores.

Além disso, o Parecer nº 292/62, estabelecia a carga horária dos componentes pedagógicos, determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Definia, ainda, que este tivesse um período de duração de um semestre, que os estagiários recebam-se orientações de um profissional da área de sua formação, trazendo para discussão os êxitos e erros cometidos pelo estagiário

Após o golpe militar de 1964, surgiram inúmeras iniciativas governamentais voltadas para a regulamentação do estágio e dentre elas destacamos a Portaria nº 1.002 de 29 de setembro de 1967. De acordo com Nóbrega (2008, p. 1) a portaria determinou o estabelecimento de “um contrato padrão contendo obrigatoriamente a duração do estágio, a bolsa de ensino com o valor ofertado pela empresa, o seguro contra acidentes pessoais oferecidos pela entidade concedente e a carga horária deste estágio”.

Com o Decreto de Lei nº 66.546/70 foi implantado o estágio para os estudantes do ensino superior que frequentassem os cursos considerados prioritários e estratégicos para o planejamento governamental, como: engenharia, tecnologia, economia e administração, mas só foi na Lei 5.692/71 que o estágio entre empresas e escolas foi permitido (WARDE, 1980).

Ainda nos anos 70 a Lei 6.494/77 trazia menção no seu Artigo 1º que “apenas pessoas jurídicas de direito privado, os órgãos da administração pública e as

instituições de ensino”, poderiam contratar estagiários, além disso, estes deveriam estar previamente matriculados em cursos vinculados ao ensino público ou particular (BRASIL, 2012).

A referida Lei ainda enfatizava que era necessário afirmar termo de compromisso entre o estudante e a parte concedente; já em seu parágrafo terceiro é possível encontrarmos uma menção sobre os objetivos do estágio: “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem com os currículos, programas e calendários escolares”.

Na década de oitenta surge um novo decreto que buscava regulamentar a atividade de estágio, o Decreto Federal de nº 87.497/82, em seu Art. 2º trazia pela primeira a prescrição do termo, estágio curricular:

Consideram-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Portanto, a finalidade é possibilitar o estudante vivenciar no local de estágio aspectos referentes ao curso ao qual está vinculado. A partir do século XXI importantes mudanças começaram a se esboçar no que se diz respeito ao Estágio Supervisionado.

A partir de 2007, no Governo do Presidente Lula, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que buscou viabilizar melhoras quanto às questões educacionais no Brasil e da formação do professor. Uma destas questões está ligada a Lei do estágio, apresentada pelo Senado Federal com o título de Projeto de Lei nº 473 de 2003.

Posteriormente foi transformada no Projeto de Lei nº 2.419/07 e, por fim, em 25 de setembro de 2008, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 11.788. Ela define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores.

De acordo com Andrade e Resende (2010), a Lei 11.788/08, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. O estágio, antes concebido como complementação do ensino e da aprendizagem, em termos de treinamento

prático, com a Lei passa a ser definido como ato educativo, previsto no projeto pedagógico do curso.

A Lei 11.788/08 encontra-se dividida em seis capítulos: o capítulo I trata da definição, classificação e das relações do estágio; o capítulo II aborda as obrigações das instituições de ensino em relação aos estagiários; capítulo III versa sobre a parte das instituições concedentes, sejam elas públicas ou privadas; o capítulo IV trata do estagiário; o V discorre sobre a fiscalização do estágio e no capítulo VI traz as disposições gerais sobre o estágio. Para o estudo desta pesquisa iremos deter aos capítulos I, capítulo II e capítulo III da aludida Lei.

No Artigo 1º, do capítulo I, verificamos a compreensão que passou a prevalecer, do que seja estágio:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, compreendemos que como “ato educativo”, o estágio possui uma importante função pedagógica, o de contribuir com a formação do futuro profissional, como também proporcionar a inserção destes futuros profissionais no contexto social - escolar.

No parágrafo primeiro identificamos que o estágio deve estar presente no “projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. Entretanto, é preciso ter cuidado quanto à inserção deste no projeto pedagógico do curso, para que não se torne uma atividade exclusivamente da prática, como descreve Pimenta e Lima (2004, p. 6) “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Nesta perspectiva é preciso superar a visão de que cabe ao Estágio Supervisionado a exclusiva função de proporcionar a vivência prática dos conteúdos teóricos desenvolvido durante o curso. O estágio não é elemento estranho à dinâmica curricular dos cursos, nem podem alienar-se da sua intrínseca dimensão formativa.

O Art. 3º § 1º, trás uma abordagem sobre o “ato educativo escolar supervisionado”, o qual deverá:

[...] ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

A Lei 11.788/08 aborda que independente do estágio ser obrigatório ou não se faz necessário a presença de dois profissionais, um orientador (da instituição formadora) e um supervisor (da instituição concedente), que devem acompanhar o educando durante o estágio, a fim de contribuir com a sua formação pedagógica. De acordo com Lima (2003, p. 90) a ação docente supervisionada é conceituada como:

[...] ação de orientação, acompanhamento e aconselhamento do aluno, efetivada por professores-orientadores com o objetivo de integrar formação acadêmica com formação em serviço, fato que deverá ocorrer no espaço da escola, onde o aluno exerce sua atividade docente.

Entretanto, segundo Krasilchik (2008, p. 168 - 170) quando esse acompanhamento não é bem feito podem ocorre várias problemáticas:

[...] um desequilíbrio entre o que é proposto como desejável e o que é viável nas escolas; A inexistência de relação direta entre o professor que recebe os estagiários e o professor de prática de ensino, o que pode também resultar numa profunda defasagem entre o que esse diz que deve ser feito, o que o professor-monitor diz que faz e o que o estagiário observa, na verdade, durante as aulas.

Diante desse contexto, cabe aos órgãos responsáveis pelo Estágio Supervisionado e os orientadores elucidarem tanto aos estagiários, supervisores e gestores sobre os reais objetivos do estágio, a fim de evitar interpretações errôneas do que seja estagiar.

Dessa forma, ao esclarecer estes objetivos, o estágio busca propiciar aos futuros professores a oportunidade de participar ativamente da vida escolar, contribuindo assim para a melhora do ensino. (KRASILCHIK, 2008). E quais as principais tarefas do orientador ou supervisor de estágio:

- Orientar os alunos nas suas atividades acadêmicas;
- Sugerir atividades de complementação de estudos;

- Replanejar atividades dos estagiários em todos os níveis de ensino-aprendizagem;
- Orientar a auto-avaliação dos licenciandos (LIMA, 2003, p. 93).

Além disso, para que as atividades de supervisão possam atingir adequadamente seus objetivos, é necessário que os supervisores e orientadores desenvolvam algumas habilidades:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos os estagiários (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 114).

Já no capítulo II, parágrafo 1º encontramos as obrigações das instituições de ensino superior, em relação ao estágio de seus educandos:

Celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade de formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar.

A celebração do termo de compromisso entre ambas as partes é um ato necessário e importante, principalmente para o estagiário, pois irá garantir direito e a proteção do educando durante exercício do estágio, independentemente deste ser obrigatório ou não. Como já relatamos anteriormente, essa preocupação não é recente, já se prescrevia desde a Lei 6.494/77 no seu Art. 3º, o qual menciona sobre a importância de se estabelecer um contrato entre instituição formadora e escola.

Por fim, destacamos no capítulo III, a importância de indicar um funcionário, com experiência profissional na área de conhecimento do estagiário, para orientar e supervisionar. No contexto do Estágio Supervisionado o papel do supervisor é muito importante, pois, ninguém conhece melhor a realidade de uma sala de aula, que o próprio professor de educação básica.

Este professor pode oferecer valores e condutas inestimáveis aos licenciandos, enriquecendo assim, a formação inicial destes futuros professores, valores estes que muitas vezes não se aprende durante as aulas na universidade.

Gostaríamos de aqui enfatizar que por se tratar de uma Lei que dispõe sobre estágio do estudante de educação superior, os cursos de formação de professores a ela devem se adequar (ANDRADE e RESENDE, 2010).

Neste sentido, alguns elementos poderão se constituir em dificuldades para os cursos de licenciatura, como por exemplo, o seguro estágio e termo de compromisso, mesmo estes tendo uma valiosa importância para a integridade física do estagiário.

A partir desta contextualização inicial o que vem ser o Estágio Supervisionado. Será “Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de colocar na prática a teoria recebida? Um treinamento?” (PIMENTA, 2009, p. 14). A fim de responder tais perguntas, apresentamos alguns dos significados atribuídos ao estágio, através da percepção de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática.

Estágios são uma forma de introduzir o licenciando a escola, com o auxílio de guias experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venham a surgir (KRASILSICK, 2008, p. 168).

É uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão. Além disso, é uma atividade temporária, um período de prática, exigido para o exercício de uma profissão (BIANCHI, 2005, p. 1).

O estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelecem nele, e a partir dele (LIMA, 2003, p. 66).

Os estágios devem proporcionar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários (REIS, 2007, p. 200).

O estágio é como uma atividade que traz os elementos da prática para ser objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar (PIMENTA, 2009, p. 149).

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 (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 153).

Um ponto em comum nos trechos retratados é a importância do estágio para a formação inicial, perceptível pela valorização que os autores fazem ao falarem da aproximação com realidade profissional, da construção da identidade e saberes

deste futuro professor, mas principalmente nas relações estabelecidas, que possibilita a troca de experiência, entre o professor da escola com os estagiários.

O estágio na licenciatura possui uma configuração muito especial e diferencia-se totalmente do Bacharelado, pois se direciona a futuros educadores, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daqueles que exigem formação acadêmica.

Da aplicação competente do seu conhecimento profissional vai depender o futuro de todos os que hoje, no papel de aprendizes, participarão do processo educativo. Daí decorre a necessidade de uma obra específica para o Estágio Supervisionado direcionado a licenciatura (CARVALHO, 2001; BIANCHI et al, 2005).

A luta por um estágio de qualidade vincula-se com a luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização da docência e por uma escola de ensino básico mais democrático. A luta por uma sociedade mais humana e mais justa, a qual deveria ser meta de todos os professores universitários (LIBÂNEO, 2001).

Um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é o convencimento dos professores das escolas e universidades da importância da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial docente, tanto para o licenciando, para o futuro da escola e da educação. Entende-se que há muitas lacunas não compreendidas entre a obrigatoriedade do estágio, da participação da escola neste processo e da aceitação do estagiário em sala de aula (PIMENTA, 2009; LIMA, 2003).

Dessa forma, devemos fazer do momento do estágio “um espaço para reflexão sobre a docência, na esperança de contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes de sua função social” (LIMA, 2003, p. 17). Todavia, é preciso tomar cuidado para não operacionalizarmos o estágio, transformando-o em apenas num mecanismo tecnicistas, onde a prática é desvinculada da teoria, onde não existe a reflexão (PIMENTA, 2009, LIMA, 2003).

Segundo Lima (2003, p. 16) “o estágio não é à hora da prática! É hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz”. É hora de rompemos com a dicotomia teoria e prática, de rompemos com a interpretação que se tem que o Estágio Supervisionado é apenas a parte prática dos cursos de licenciatura.

1.2.2 Estágio Supervisionado: a relação entre teoria e prática

De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 34) “o exercício de qualquer profissão é prático” e não poderia ser diferente com a profissão docente, que de um modo muito particular seu desenvolvimento se faz através de vários fatores: a observação, a imitação, a reprodução e às vezes na reelaboração de sua própria prática.

A essência da atividade docente é o ensino-aprendizagem, onde o conhecimento técnico prático garante que a aprendizagem se realiza como consequência da atividade de ensinar (PIMENTA, 2009).

Desta forma, a prática e a teoria são elementos importantes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, porém é comum encontrarmos no âmbito educacional uma desarticulação entre elas, onde prática e teoria são vistas não como componentes de um mesmo sistema, mas como fatores que devem ser estudados desarticulados, compartimentados ou fragmentados. Como descreve Pimenta (2009, p. 42):

A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma.

De acordo com Leite (2004, p.103) a problemática apontada por Pimenta, “sempre esteve profundamente arraigada nos organizadores de currículo, uma dicotomia entre a teoria e a prática, gerando falácias do tipo: a teoria é que dá suporte à prática ou que sem teoria não pode haver prática correta”.

Entretanto, para que possamos superar esta dicotomia é necessário organizarmos a fragmentação existente nos currículos, onde muitas vezes encontra-se sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade escolar. Assim, de acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), a relação teoria e prática em geral estão completamente desvinculadas do campo de atuação profissional dos futuros professores. Ou, quando não encontramos uma prática relegada exclusivamente à categoria de emprego de técnicas, preenchimento de fichas de observação, diagramas, deixando de lado momentos importantes como a reflexão da prática pedagógica.

Além disso, Leite (2004), nos chama atenção que todas as atividades que se incluem, implícita ou explicitamente, no trabalho profissional de um docente necessitam ser “praticados durante a formação”.

Para muitos licenciandos o momento mais esperado durante o Estágio Supervisionado é o exercício e desenvolvimento de técnicas e metodologias que poderão ser utilizados em suas futuras aulas. Estes acreditam que munidos de tais técnicas serão capazes de resolver as mais diversas problemáticas que envolva o ensino-aprendizagem, fortalecendo assim o “mito das técnicas e das metodologias” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 39).

Este mito não está somente estabelecido entre os estudantes, também podemos encontrá-lo entre os docentes, mas principalmente nos cursos de formação continuada, aonde o professor vai à busca de novas metodologias e técnicas para “enriquecer” suas aulas. Todavia, é preciso ter cuidado para não estabelecer a prática pela prática ou fazer uso excessivo do emprego de técnicas sem um mínimo de reflexão, o que só reforça a ideia de uma prática sem teoria ou de uma teoria dissociada da prática.

Também não se podem estabelecer lugares distintos para a teoria e para a prática, nem no ensino escolar e nem no campo da atuação profissional. Mas integrar a teoria e prática ao longo da licenciatura, nos componentes curriculares, do qual faz parte o Estágio Supervisionado (MARQUES, 2000; PIMENTA, 2009).

Segundo Pimenta (2001) o estágio não é a prática, uma vez que os educandos não fazem parte da realidade da qual se aproximam, estão ali por um período de tempo, onde não há conquista de espaço considerável de autonomia. Desta forma, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar alguma atividade considerada pertinente ao seu processo de formação.

A dissociação entre teoria e prática também pode ser identificada em muitos Estágios Supervisionados, que talvez direta ou indiretamente possa influenciar numa queda da qualidade das atividades dos estagiários nas escolas, evidenciando uma necessidade de se explicitar melhor por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Sendo assim, de acordo com Pimenta (2009, p, 92) teoria e prática são indissociáveis como práxis, ou seja:

A atividade teórica é o que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas

para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Sendo assim, prática e teoria são inseparáveis do plano subjetivo do professor, pois segundo Sacristán (1999) sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com ação. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais e culturais, permitindo assim, que os futuros professores possam investigar, analisar e questionar a sua prática iluminada pela teoria.

Portanto, a prática é o ponto de partida e de chegada, pois ninguém se tornará um profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito (PIMENTA, 2009) ou como afirma Fávero (1992, p. 65), “não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”.

A prática baseada na teoria conduz o licenciando a caminhos diversos, sendo importante que o educando tenha efetivamente essa oportunidade de vivenciar a teoria iluminada pela prática, a fim de evitar que a aprendizagem resulte na construção de profissionais inseguros, quanto a sua própria prática ou realidade social.

Ainda nesta discussão entre teoria-prática, encontramos uma proposta para uma política de estágio curricular nos cursos de formação de professores, elaborada pela Secretaria de Educação de Pernambuco em meado dos anos oitenta, que fornece três princípios norteadores para o estágio:

- Primeiro afirma que o estágio é um momento de integração entre teoria e prática. A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação;

- Segundo, o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, interpretação e intervenção na realidade;

- Por último, afirma que a docência é à base da identidade dos cursos de formação (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 1989, p. 13).

Outro Estado, também no mesmo período, a se preocupar em discutir a indissociabilidade entre teoria e prática foi o Paraná, onde assume que:

A finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade escola pública de 1ª à 4ª série (GOVERNO DO PARANÁ, 1989, p. 03).

Observando as citações acima, verificamos que a preocupação em superar a dicotomia entre teoria e prática, não é apenas uma exclusividade de nossa realidade, mas já se tornava preocupação desde o final da década de oitenta, porém mesmo com a evolução na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, há ainda muitas batalhas a serem vencidas.

Diante destas discussões entre teoria e prática, gostaríamos de enfatizar a importância da superação fragmentada da dinâmica curricular dos cursos de licenciatura, em que muitas vezes consideram a parte, a função teórica do curso em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final do curso ou como complemento da formação profissional (MARQUES, 2000).

Desta forma o estágio não é uma atividade prática, mas teórico-prática, entendida como uma atividade de transformação da realidade onde o licenciando tem a oportunidade de construir sua identidade com “bases no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 112).

Sendo assim, o Estágio Supervisionado deixa de ser considerado apenas como um componente de atividade prática e ganha uma nova conotação, o de possibilitar a reflexão do trabalho professoral, analisar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, percebe o papel de atuação do professor no contexto escolar, além de contribuir com identificação com a carreira docente.

1.2.3 Estágio Supervisionado e a docência: uma simultaneidade necessária

Compreendemos a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial docente. É o momento em que o futuro professor vivencia o que lhe foi ensinado durante o curso. É durante esse processo que o mesmo começa a construir sua identidade profissional, começa a adotar estratégias diferenciadas na abordagem dos conteúdos, além de vislumbrar os pontos positivos e negativos da profissão.

O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre aluno e o professor. Passando ser um retrato vivo da preparação do estagiário para a docência, onde o licenciando terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão e de seus alunos. Além disso, é no estágio que se trabalha a “identidade em formação”, reconhecida pelos saberes, as habilidades, as posturas éticas e o compromisso profissional (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 64). Contudo, ainda não efetivada plenamente pelas atividades docentes. Assim, para Dubar (1997, p. 225):

[...] o processo identitário autoalimenta-se da vontade de nunca ser aquele que todos julgam que é que encontra no ato de formação sua última confirmação. À pergunta, mas afinal, quem é você, o indivíduo só pode responder eu estou em formação.

É neste processo que o licenciando encontra possibilidade para ressignificar sua identidade profissional, entretanto mesmo depois de formado, a construção da identidade docente não está finalizada, permanecerá em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola, para ação docente e para sua vida (PIMENTA e LIMA, 2008).

No entanto, o estágio além de contribuir para identificação com a carreira docente, também deve cooperar com outras funções, como: a motivação profissional, a luta contra exclusão social, a participação de ações escolares e comunitárias, a animação de grupos, relações com estruturas sociais e culturais, com a comunidade escolar.

Essas configurações ou exigências da profissão docente requerem um Estágio Supervisionado de qualidade, o qual possa proporcionar aos licenciandos a oportunidade do desenvolvimento de uma prática reflexiva, competente sobre sua identidade como docente e seu papel perante a sociedade.

Compreendemos que a prática docente é o ponto referencial de partida e de chegada para a formação dos futuros professores, estes a quem, segundo Pimenta (2006), cabe ainda à reflexão sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições do trabalho docente.

Ao ser inserido no contexto escolar o futuro professor verá no Estágio Supervisionado a possibilidade de atuar articulando teoria e prática, de construir caminhos para a problematização dessas mesmas práticas docentes, além de imprimir novas ressignificações aos textos e contextos relacionadas às mais diversas temáticas.

Para tanto, torna-se necessário pensar no estágio numa perspectiva crítica, enquanto espaço de formação que possibilitem aos estagiários o desenvolvimento de processos de investigação, favorecendo a construção de novos saberes e competências docentes (LIMA, 2003). Mas o que são saberes e competências? Segundo Libâneo (2001, p. 69):

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, *competências* são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

Os saberes docentes e suas competências situam-se no âmbito das diferentes concepções de educação e de ensino. Desta forma, apresentaremos a seguir alguns autores que abordam tais concepções:

- Gauthier et al. (1998), relacionam os vários saberes necessários ao ensino: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber da experiência e o saber da ação pedagógica;
- Perrenoud (2000), apresenta dez competências para o ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais;

utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua;

- Pimenta (2002), aponta como saberes: o saber da experiência; o saber científico e o saber pedagógico;
- Laranjeira et al (1999), organizar os conhecimentos necessários ao professor em cinco categorias: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; cultura geral e profissional; conhecimento para atuação pedagógica e conhecimento de experiência contextualizando na ação pedagógica.

Esses autores apresentam uma concepção diferenciada do que seja competência, o que nos leva a refletir que o termo competência é polissêmico, aberto a várias interpretações. Entretanto, este termo é carregado de um tecnicismo, onde muitas vezes, “desloca a identidade do docente para o local de trabalho, ficando o professor vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 85).

Sendo assim, seria mais prudente a utilização do termo *saberes*, onde os professores deixam de serem meros executores dos currículos acadêmicos, para se tornarem protagonistas, onde contribuem para construção, elaboração, definição e reinterpretções destes currículos, a partir do que creem, pensam ou valorizam, conforme a experiência de suas práticas pedagógicas e docentes (PIMENTA e LIMA, 2011).

Por outro lado, o termo competência também pode significar teoria e prática, no sentido de fazer algo, onde ter conhecimento e informação sobre alguma coisa não é o primordial, mas sim desenvolver uma visão de totalidade, consciência, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se deve estar, das origens, dos porquês e finalidades (PIMENTA e LIMA, 2011).

O Estágio Supervisionado é o lócus perfeito á discussões sobre tais temáticas (saberes, competências e a formação docente), ou seja, vem promover entre os futuros docentes um processo de reflexão e de análise crítica, em relação ao contexto social e as condições objetivas onde ocorre a educação escolar. Ou como afirma Marques (2000, p. 96):

Forma o profissional não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados.

1.2.4 O Estágio Supervisionado na visão do estagiário

O estágio surge como um processo fundamental na formação do licenciando, o momento de fazer a transição de aluno para professor, alunos estes que anos depois, se descobre no lugar do professor.

É durante o tempo de escolarização que os estudantes se deparam com professores que jamais gostariam de ser, e com aqueles que tiveram admiração, é dos últimos que se deve buscar a motivação para procurar fazer um bom trabalho tanto no estágio, como depois quando já formados (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009). Sendo assim, o estágio visa possibilitar o desenvolvimento do senso crítico, além de facilitar na reorganização das ações, para poder reorientar a prática quando necessário.

Entretanto, para muitos licenciandos essa experiência pode ser assinalada por momentos difíceis, complexos e de superação pessoal. Para outros, a experiência na práxis docente é marcada por momentos distintos, bons e agradáveis (PIMENTA, 2009).

A fim de discutirmos as dificuldades, contribuições e/ou sugestões e importância que os licenciandos têm sobre o estágio, iremos nos embasar nas pesquisas realizadas por: Leite (2004); Barreto (2011); Barreto e Araújo (2012); Pimenta (2009); Pimenta e Lima (2011); Castoldi e Polinarski (2009); Zancul (2011); Daniel (2009) e Cardoso et al (2011).

Principais dificuldades

De acordo o levantamento dos dados realizados nas pesquisas dos autores citados, identificamos que as principais dificuldades relatadas pelos estagiários foram: dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos; em conciliar o horário das regências com trabalho; no planejar as aulas; em dimensionar os conteúdos e o

tempo de duração das aulas; no excesso de observação e a burocracia do termo de compromisso. Como podemos identificar nas falas de alguns destes estagiários:

A principal dificuldade foi como proceder com certos comportamentos dos alunos que jamais esperaria encontrar: mentiras, desrespeito com o próprio professor [A4] (ZANCUL, 2011, p. 29).

Quando estava no ESO IV peguei uma turma de 3º ano que eu fiquei assim..., pensando... Eu vou desistir de ser professor, porque os alunos não estavam nem aí para aula, alguns conversavam, outros escutavam música, sai triste naquele dia [L3] (BARRETO e ARAÚJO, 2012, p.4).

Senti um pouco de dificuldade com os estágios pelo fato de trabalhar (LEITE, 2004, p. 107).

Quando cheguei à escola, não sabia analisar o que eu via. Era uma escola pública e eu nunca tinha vivido uma situação daquela. Faltou merenda escolar! No meio daquela movimentação, eu sentia um misto de pânico e incompetência, além de ver-me completamente perdido. Tinha vontade de sair correndo daquele lugar. No outro dia, eu estava doente na hora de ir para o estágio [Aluno do 7º semestre do curso de pedagogia] (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 103).

A maior dificuldade foi elaborar as aulas e como passar aquilo para os alunos. Outra dificuldade foi o nervosismo que foi grande nos primeiros dias [A5] (ZANCUL, 2011, p. 29).

Diante desse contexto, é notório que o Estágio Supervisionado oportuniza ao licenciando a vivência prática docente antes do início da carreira profissional. É nesta etapa da formação inicial que surgem as primeiras relações entre estagiário e educando, entretanto se os estagiários não forem bem orientados ou preparados para este momento, o estágio pode se tornar assustador, desgastante e tortuoso para alguns destes. Desta forma, concordamos com a afirmação de Krasilchik (2008, p. 178) que:

Uma das maiores preocupações dos professores principiantes é controlar a classe. No entanto, apenas uma minoria de alunos causa dificuldade, mas estas podem ser tão difíceis de superar, em alguns casos, que, por causa deles, docentes acabam abandonando a carreira.

Esta mesma situação foi identificada por Martins (2009) num trabalho sobre Estágio Supervisionado em Física, onde o autor destaca que os licenciandos tiveram muita dificuldade e apreensão diante de comportamentos de indisciplina dos alunos do ensino médio.

A relação professor-aluno pode ser muito conflituosa, uma vez que a maioria dos estudantes do ensino fundamental ou médio encontra-se numa fase da vida muito conturbada, a adolescência. Fase que gera muita expectativa individual e uma

necessidade de participar de novos grupos e aprender com eles. Toda essa transformação perpassa nas salas de aula e o estagiário encontra-se no meio dessas mudanças. Para Leite (2004, p. 107) “as causas de tais problemas são sobejamente conhecidas tanto as de nível conceitual como as de nível técnico-operacional”.

No entanto, Araújo e Souza (2009), apontam também que neste período ocorre o enfrentamento de muitas outras dificuldades presentes na realidade escolar, como por exemplo, a falta de interesse dos alunos; a superlotação das salas de aulas; a baixa infra-estrutura escolar; a desvalorização da carreira docente; a insegurança dentro e fora das salas de aulas, dentre outros.

É interessante lembrar que o estágio dá uma importante contribuição quanto à aproximação do estagiário com sua futura realidade profissional. Sendo assim, se faz necessário trabalhar no componente curricular atitudes e valores que possam contribuir na busca da construção de bons relacionamentos entre professor e educando.

Contribuições e importância do estágio para a formação inicial docente

Quanto aos aspectos mais importantes e as contribuições do estágio para sua formação inicial, os licenciandos destacaram: conhecer a realidade escolar; a identificação com a carreira docente; a importância do orientador de estágio; a importância do estágio para o orientador; a boa participação dos alunos. Como podemos observar em suas fala:

Acho que o aspecto mais gratificante foi verificar o aprendizado dos alunos. Ver o retorno do meu trabalho [A6] (ZANCUL, 2011, p. 30).

A melhor coisa é ver que os alunos entenderam o que eu falava. Quando faziam perguntas eu gostava muito, era sinal de que estavam “ligados” na aula [A5] (ZANCUL, 2011, p. 30).

O estágio me deixou mais tranquilo, eu percebi que tenho o conhecimento necessário para ensinar os alunos [A11] (CASTOLDI e POLINARSIK, 2009, p. 7).

A vivência em sala de aula. Porque eu nunca, nunca trabalhei em sala de aula então, o estágio mostrou como seria minha vivência na escola [L3] (BARRETO, 2011, p 36).

A principal colaboração do estágio é a vivência da sala de aula, é saber enfrentar as dificuldades da falta de recursos didáticos ou não poder utilizá-

los, é experimentar as dificuldades de alunos e das condições de trabalho que nem sempre, infelizmente, são boas. Não deveria ser assim, a gente deve ter as melhores condições de trabalho, porque nossa profissão é uma das mais importantes, mas sabemos que não é bem assim, por isso a importância da cadeira [L4] (BARRETO, 2011, p. 36).

Segundo Krasilchik (2008), a possibilidade de se preparar antecipadamente para o exercício professoral tem salutar efeito preventivo. Desta forma, o Estágio Supervisionado tem uma respeitável função quanto ao direcionar os licenciandos a desenvolverem saberes necessários para conseguir transpor o seu aluno para o “mundo do conhecimento”.

Ainda segundo a autora (2008, p. 177) “[...] o exercício efetivo envolve convicções bem fundamentadas sobre o que e como ensinar, capacidade profissional e científica e disposição para atuar e mudar a realidade” e isto “[...] é feito no Estágio Supervisionado, essencial à formação docente”.

Quanto à importância de se conhecer a realidade escolar os licenciandos responderam:

[...] diferenciar a realidade entre estadual/municipal e particular; e entre esta estadual e outras. A maioria das estaduais é tradicional. Na particular é mais fácil por que os alunos são treinados para ser obediente, a escola é mais autoritária, mas você não tem autonomia. A direção controla tudo. (PIMENTA, 2009, p. 163).

Foi a melhor oportunidade que tive para conhecer de perto a realidade do ensino [...] (LEITE, 2004, p.104).

Ter noção das dificuldades de uma escola, [...] da diversidade de pessoas que compõem uma turma, da organização da escola, dos problemas pessoais, que afetam a organização da escola [A11] (CARDOSO et al., 2011, p. 77).

Os estágios possibilitam um contato com a realidade escolar, fazendo com que o acadêmico tenha uma noção prática de sua profissão e, conseqüentemente, aprende muito como futuro professor. [A06] (CARDOSO et al, 2011, p. 76).

Conhecer a prática na sala de aula [A8] e possibilidade de compreender todo o contexto escolar [A13] (CASTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 8).

A experiência de vivenciar o estágio de acordo com os licenciandos foi importante e significativa. Primeiro, por que confere ao estagiário a oportunidade de ser protagonista da aula, segundo, por possibilitar o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo (CARDOSO et al, 2011). Vale

ainda ressaltar que esta vivência não propicia, nem poderia propiciar a vivência de todas as situações presentes no exercício da função docente.

Dessa forma, é notório que durante o estágio não é possível vivenciar todos os aspectos da realidade escolar, embora ele constitua um importante espaço de aprendizado da profissão docente e de construção profissional, uma vez que é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente vai ser de fato aprendida (PIMENTA, 2009). Ou como argumenta Pimenta e Lima (2011, p. 100):

[...] o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas do alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

No que se concerne sobre a importância do estágio na perspectiva do orientador e a contribuição deste para a formação inicial dos licenciandos, destacamos as seguintes falas:

Importância do orientador

A orientação se torna fundamental durante os estágios pelo fato que surgem muitas situações inesperadas, e é sempre bom ter alguma orientação para mostrar um caminho a ser seguido [A03] (CARDOSO et al, 2009, p. 75).

[...] importante, pois é o momento de tirarmos dúvidas que surgem durante nossa prática em sala de aula [A04] (CARDOSO et al, 2009, p. 75).

Contribuição

O estágio deverá servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da única ponte (elo?) possível de tornar concreta a fundamentação teórica e a prática educacional [professor de didática] (PIMENTA, 2009, p. 150).

Uma disciplina insubstituível, de extrema importância na formação de nossos alunos. Julgo que seja a disciplina mais esperada por todos eles. [PO1] (DANIEL, 2009, p. 80).

O papel do orientador é de fundamental importância, dado que a sua ação repercute no desenvolvimento do futuro professor e dos seus futuros educandos. A função do orientador é de grande valor, uma vez que os futuros professores encontram-se num processo de desenvolvimento.

Essa inserção do orientador na ação educativa vem contribuir no sentido de ajudar o estagiário a estabelecer a relação teoria-prática e a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem (DANIEL, 2009).

Para muitos orientadores o estágio é um momento enriquecedor na construção da identidade do seu educando, contribuindo para que estes tenham uma maior confiança no âmbito escolar, além de estabelecer uma ação transformadora de qualidade na prática pedagógica do seu licenciando.

Sendo assim, “[...] a ação docente orientada é o instrumento fundamental na formação do professor reflexivo”. Desta forma, o orientador assume um relacionamento interacionista com os licenciandos sob sua responsabilidade. Interagindo com seus licenciandos, produzindo um terreno fértil para a criação e desenvolvimento de aprendizagens significativas (LIMA, 2003, p. 92).

1.2.5 O Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE

Na UFRPE, o curso de licenciatura em Ciências foi criado em 1977, no entanto, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (noturno) só foi criado em 1989, após várias mudanças na estrutura curricular. Atualmente o curso é disponibilizado em dois turnos: diurno e noturno, sendo de responsabilidade do Departamento de Biologia (DB).

De 1989 aos dias atuais, a matriz curricular sofreu diversas mudanças, as quais contribuíram numa melhor estruturação do curso adequando a matriz às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tomando assim uma postura mais voltada à docência, priorizando a flexibilidade curricular e as práticas pedagógicas.

Segundo a coordenação do curso, o mesmo tem como objetivo formar “professores/pesquisadores de Biologia para atuarem em qualquer campo de atuação para o Biólogo, notadamente no ensino fundamental II e médio, com estímulo à participação em programas de educação continuada e de pesquisa” (UFRPE, 2012).

Quanto ao Estágio Supervisionado, este recebe um caráter de obrigatoriedade, descrito e definido nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos atos normativos originados desta.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, além do estágio esta regulamentado de acordo como a Lei 11.788/08, a instituição possui uma Resolução interna que regulamenta o estágio. A Resolução 678 de 17 de dezembro de 2008 estabelece normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório para os estudantes de licenciatura.

A Resolução 678/08 (Anexo A) encontra-se dividido em seis capítulos: capítulo I trata da concepção do estágio; capítulo II de suas finalidades; capítulo III das atribuições das partes, que se encontra subdividido em: I Coordenação Geral de Estágios da UFRPE, II do coordenador de curso, III do professor supervisor de estágio da UFRPE, IV do professor orientador de estágio da UFRPE, V do estagiário, VI do supervisor de estágio da empresa e o VII da unidade concedente de estágio; já o capítulo IV trata da duração; capítulo V do desligamento do estagiário e o capítulo VI sobre as disposições gerais.

Entretanto, como o foco desta pesquisa é a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, iremos nos deter aos capítulos: I, II, III, IV e V. No capítulo I, Art. 2º encontramos a definição do que seja Estágio Supervisionado Obrigatório:

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito pra integralização curricular e obtenção de diploma.

Já o Art. 3º, do mesmo capítulo, aborda que cada curso deve definir a partir de qual período o estágio deve iniciar. No caso do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, este momento ocorre a partir do quinto período, para os turnos tarde e noite, ou seja, na metade do curso, como estabelece o Parece do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP 02) de 19 de janeiro de 2002, onde no seu Art. 1º § II afirma que o Estágio Supervisionado deve iniciar a partir da segunda metade do curso. Quanto aos objetivos do ESO, a ementa estabelece que:

I- Deve proporcionar ao estudante situações profissionais reais para aplicação, aprimoramento e complementação dos conhecimentos adquiridos com elemento constitutivo do movimento permanente de ação/reflexão, teoria/prática, tendo como referência básica a realidade social concreta;

II- Viabilizar a retro alimentação do ensino, oferecendo ao estudante a possibilidade de rever posições teóricas quanto à prática profissional e à universidade subsídios à revisão e renovação dos currículos do curso.

Dessa forma, e já discutido anteriormente, o estágio deve proporcionar ao futuro profissional a possibilidade de conhecer a realidade da qual farão parte, como também o aprimoramento e confronto dos conteúdos aprendidos na universidade com a realidade escolar. Além disso, é um momento de enriquecimento profissional e pessoal que permite abrir caminhos para uma melhor estruturação dos cursos de licenciatura.

O capítulo II vem reafirmar este posicionamento. De acordo com ele “o estágio deve possibilitar ao estudante o convívio com o ambiente de trabalho, visando o desenvolvimento de habilidades técnicas e a vivência de atitudes indispensáveis ao profissional” (UFRPE, 2012).

No capítulo III destacamos as atribuições da Coordenação Geral de Estágio no Art. 7º § c e g; do orientador no Art. 10º § a e do estagiário no Art. 11 § a, b, c, d e e. De acordo com Art. 7º do capítulo III uma das competências da Coordenação Geral de Estágio é supervisionar o seguro de acidentes pessoais em favor do estagiário, fornecer e orientar os estudantes para o correto preenchimento de formulários/documentos relativos ao estágio.

A celebração do termo de compromisso é uma obrigatoriedade que versa na Lei 11.788/08 e que assegura a integridade física dos estagiários, sendo de fundamental importância para o bom desenvolvimento do estágio, como argumenta a própria Resolução no capítulo III é necessário que a universidade através de uma coordenação específica, fiscalize e assegure este direito.

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que tanto o seguro e o termo de compromisso previstos nas Leis 11.788/08 e na Resolução 678/08 da UFRPE, são relacionados a todos os cursos de graduação, ou seja, não existe na UFRPE um termo ou seguro estágio específico para licenciatura.

Quanto à função de orientação não cabe apenas à coordenação de estágio realizá-la, segundo o parágrafo IV o orientador do componente curricular também deve orientar os licenciandos quanto ao preenchimento do termo. Com relação às competências que cabem aos estagiários, estas são estabelecidas no capítulo V, Artigo 11:

- a) Observar as normas e regulamentos da UFRPE
- b) Acatar as normas da escola concedente do estágio

- c) Solicitar cadastramento de seguro contra acidentes pessoais junto a Coordenação Geral de Estágio de acordo com o calendário acadêmico da UFRPE
- d) Elaborar relatório final junto ao supervisor da concedente do estágio.

Para o bom desenvolvimento do estágio é importante que os licenciandos tenham bem delimitado a sua obrigatoriedade, a fim de conseguir aproveitar o máximo possível às contribuições do componente curricular para sua formação profissional inicial. Dentro das obrigatoriedades descritas pela resolução, uma se destaca, por exigir do estagiário a elaboração de um relatório final, relatório este que deve ser realizado a cada estágio concluído.

O relatório é uma excelente ferramenta de auto-avaliação, tanto para o licenciando, que tem a oportunidade de refletir sobre sua própria prática, sobre os aspectos positivos e negativos vivenciados durante os estágios, como também para o componente curricular, que permite uma reavaliação quanto aos seus objetivos, funcionalidade, contribuição para a formação inicial dos futuros docentes. É como afirma Bianchi et al (2005, p. 28):

Após a realização do estágio, o estagiário deverá fazer um relatório minucioso, a fim de dar continuidade a seu trabalho ou colaborar para que outros venham a desenvolver projetos, saber aplicá-los e relatar, posteriormente, os resultados.

Nesse contexto inicial, é que se encontra a estruturação do Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE. De acordo a matriz curricular do curso, o ESO encontra-se subdivido em quatro etapas distintas, porém complementares.

Assim, no ESO I os estagiários aprendem sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanham a dinâmica da escola; em ESO II o estudante tem a oportunidade de fazer sua primeira intervenção no ambiente escolar através da identificação de uma temática de interesse da escola, a qual é transformada em projeto didático; nos ESO III e IV tem início à vivência da regência no ensino fundamental II e médio, constituindo-se momentos de experimentar a realidade da sala de aula e o despertar da identificação do ser professor.

O ESO I também definido como estágio de observação por Krasilchik (2008), Leite (2004) e Pimenta (2009), o qual tem um papel importante no que tange a

observação do contexto escolar como um todo, durante essa etapa o estagiário não deve se prender apenas a sala de aula.

Segundo Carvalho (1985, p. 65) “a observação é o ponto de partida eficiente e fundamental para toda atividade criativa”, “[...] de um processo que pode oferecer dados para uma posterior avaliação do mesmo”. Para Pimenta e Lima (2011) a observação é necessária por possibilitar o vislumbamento do que foi discutido nas aulas (na universidade) para o que está acontecendo na escola.

Desta forma, a observação traz elementos importantes para o estagiário, pois possibilita a compreensão do funcionamento do sistema escolar, não mais como um estudante do ensino fundamental II ou médio, mas agora na condição de futuro professor.

Para Krasilchik (2008, p. 171) essa etapa possibilita uma “situação geral da escola”, onde se realiza uma breve descrição da infra-estrutura escolar, das condições socioeconômicas dos alunos, das relações entre professor, aluno e funcionários. A visão de Krasilchik está alinhada aos pontos apontados por Leite (2004, p. 116) ao afirmar que embora esta fase busque uma macrovisão da unidade escolar há alguns pontos que exigem uma observação mais sistemática, como:

[...] observação direta das aulas: a organização sequencial dos conteúdos de ensino e sua integração no âmbito da própria disciplina e com as demais do currículo, análise dos livros didáticos e dos demais recursos utilizados, o clima afetivo vivenciado em sala de aula, os instrumentos de avaliação adotados, os incidentes críticos, os tipos de aula.

Já o ESO II é o momento em que o licenciando tem o primeiro contato com a sala de aula, onde desenvolve junto ao professor da disciplina uma problemática de interesse do docente ou da escola. Momento esse definido por Krasilchik (2008, p.173) e Lima (2003 p. 153) de “estágio de participação”, onde o educando busca conhecer as relações no interior da sala de aula, voltando às preocupações para rituais e os processos interativos do ambiente da aula.

É no estágio de participação, que muitos dos licenciandos têm a primeira oportunidade de se relacionar com os educandos, além de trazer uma visão sistêmica da organização e dinâmica da sala de aula. Além disso, de acordo com o programa de disciplina do referido curso, o objetivo do ESO II é:

Criar situações para que o aluno identifique as condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de ciências naturais nas escolas públicas do município de Recife, bem como os fundamentos desta área, buscando superar a dicotomia teoria-prática.

Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da função docente, de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades (Anexo B).

O ESO III e IV denominado por Krasilchik (2008), Pimenta (2009) e Leite (2004) do “estágio de regência”, definido como prática, propriamente dita é o momento em que o estagiário assume a orientação da classe. De acordo com Carvalho (1985, p.9) é na regência que o licenciando deve “[...] assumir todas as funções de um professor, entrar em contato, de maneira sistemática, com os problemas da profissão de professor e testar em sala de aula as inovações propostas na universidade”.

Todavia, é um momento delicado, uma vez que muitos professores não compreendem o objetivo das regências e vêem o estagiário como “uma forma de interferência” nas suas atividades de sala de aula (KRASILCHIL, p. 169), ou como apresenta Carvalho (1985, p. 9):

O estagiário não deve, nem pode atrapalhar uma aula, sob o risco de não ser aceito pelo professor e por seus alunos. Quando colocamos estagiários para trabalhar junto a um professor, não encontramos problemas nas atividades de coparticipação, mas encontramos resistências quanto à regência de classe, pois essas aulas, quase sempre, precisam ser reelaboradas.

Quanto aos objetivos do ESO III e IV:

ESO III – Desenvolver competências necessárias ao professor de Ciências e Biologia/ensino fundamental relacionado com: planejamento, execução, avaliação e replanejamento da prática docente, participação na formulação e implementação do projeto educativo da escola visando desenvolvimento pleno dos escolares e diminuição do fracasso escolar; atuação para o desenvolvimento social e profissional, valorizando a disseminação de informações relevantes aos professores e alunos da rede pública e ensino, através da integração do ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a formação continuada (Anexo C).

ESO IV - Planejar e intervir na escola campo de estudo, através da observação participante e de ações pertinentes ao referido contexto escolar, sendo esta intervenção voltada para uma perspectiva didático-pedagógica em sala de aula do ensino médio (Anexo D).

O estágio de observação (ESO I), de participação (ESO II) e regência (ESO III e IV) muitas vezes têm se constituído num conjunto de técnicas e instrumentos desarticulados de uma proposta pedagógica global (LEITE, 2004).

Essa fragmentação dos estágios em etapas pode delimitar ou quando não ignora a dinâmica essencialmente articulada, como as determinações sociais dos educandos e professores como seres históricos. O estágio precisa estar estruturado no projeto pedagógico do curso, ou seja, presente durante os quatro anos e meio (para turma da noite) e quatro anos (para turma da tarde), elencando aspectos que devem ser observados, experimentados e refletidos (GONÇALVES e PIMENTA, 1990).

Desta forma, o momento do estágio deixará de ser compreendido como a parte “prática do curso”, sendo visto como uma possibilidade de enriquecimento profissional por trazer aspectos da realidade vivenciada, ampliando a percepção do futuro professor sobre o ambiente escolar, adquirindo assim uma visão crítica e reflexiva de sua própria prática pedagógica.

Segundo capítulo

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Metodologia é um processo que implica a “utilização de métodos e técnicas”, que visa contribuir para a construção de novos conhecimentos e na análise da realidade estudada, que deve estar intrinsecamente ligada ao problema de pesquisa e a fundamentação teórica (OLIVEIRA, 2011 a, p. 18). Assim, segundo Oliveira (2005, p. 28) “a metodologia engloba todos os passos realizados para a construção do trabalho científico”. Além disso, é possível a utilização de vários instrumentos ou técnicas que objetiva contribuir no bom desenvolvimento da pesquisa (OLIVEIRA, 2010). Nessa direção, apresentamos a seguir, a descrição e os principais fundamentos que nortearam o nosso estudo.

2. Metodologia interativa

Para realização de nossa pesquisa de campo, optamos pela Metodologia interativa, por ser uma proposta dentro de uma abordagem qualitativa. Segundo Oliveira (2011 b, p.2) a metodologia interativa é um:

Processo hermenêutico-dialético e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da temática em estudo.

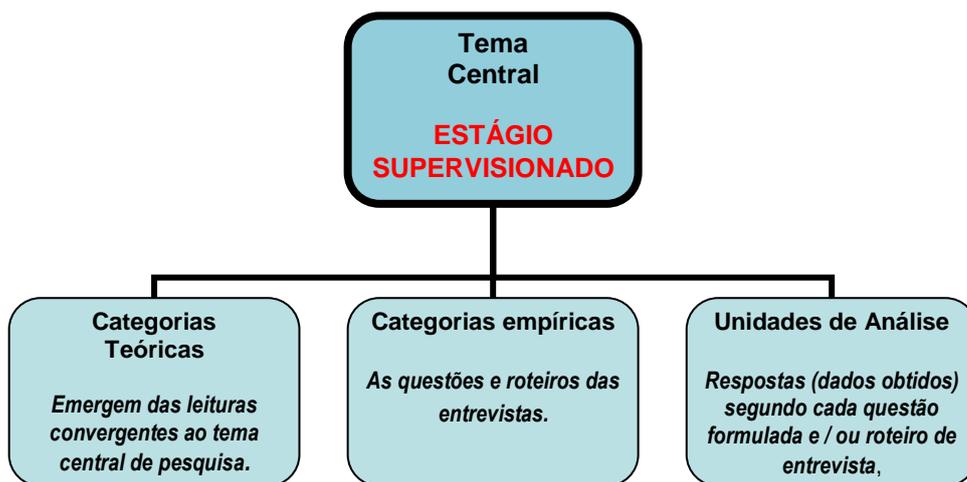
Este processo permite ao pesquisador construir uma rede de dados com uma maior riqueza de detalhes, pois ao possibilitar a visão sistêmica da temática proporcionar ao pesquisador uma visão de campo mais amplo, dentro de uma conexão não fragmentada. Diante deste contexto, compreendemos que a Metodologia interativa possui uma proposta inovadora e dinâmica, e como a pesquisa envolve momentos de diálogos, acreditamos que essa metodologia enriquece e proporciona uma melhor qualidade na coleta dos dados.

A metodologia tem como principais aportes teóricos: a complexidade de Morin (2005); a dialogicidade de Freire (1987; 2004); o Círculo Hermenêutico-Dialético de Gadamer (2007); a visão sistêmica segundo Vasconcelos (2004) apud Bertalanffy (2008); no método de análise de conteúdo Bardin (1977), e no método de Análise

Hermenêutica-Dialética, Minayo (2004). A seguir, temos uma síntese desses fundamentos.

Na aplicação da Metodologia interativa faz-se necessário uma consistente fundamentação teórica para permitir a identificação das categorias de análise conforme é demonstrado na figura 1.

Figura 1
Sistematização das categorias



Fonte: OLIVEIRA, 2011 b

Segundo Oliveira (2010), a categorização de dados é um processo que exige o máximo de atenção na codificação dos dados e uma rigorosa revisão quanto à classificação das categorias. Assim, a categoria geral está relacionada ao tema em estudo; as *categorias teóricas* são aquelas identificadas durante a construção do quadro teórico do tema em estudo; as *categorias empíricas* são formuladas a partir das categorias teóricas, como referenciais para construção dos instrumentos de pesquisa, e as *unidades de análise* representam as respostas dadas pelos atores sociais (OLIVEIRA, 2011a).

A partir desses pressupostos, foram elaboradas as categorias teóricas e empíricas deste trabalho de pesquisa, e que estão detalhados no quadro 1. As unidades de análises foram apresentadas no terceiro capítulo, onde estão os resultados e as discussões pertinentes a nossa pesquisa.

Quadro 1
Categorias teóricas e empíricas

Categorias teóricas	Categorias empíricas
O estágio no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • A contribuição do estágio para a formação inicial • A importância do componente curricular • O objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores
O licenciando no Estágio Supervisionado Obrigatório na UFRPE	<ul style="list-style-type: none"> • Principais dificuldades. • Sugestão para o melhoramento dos ESO na UFRPE • A importância do orientador e supervisor do ESO

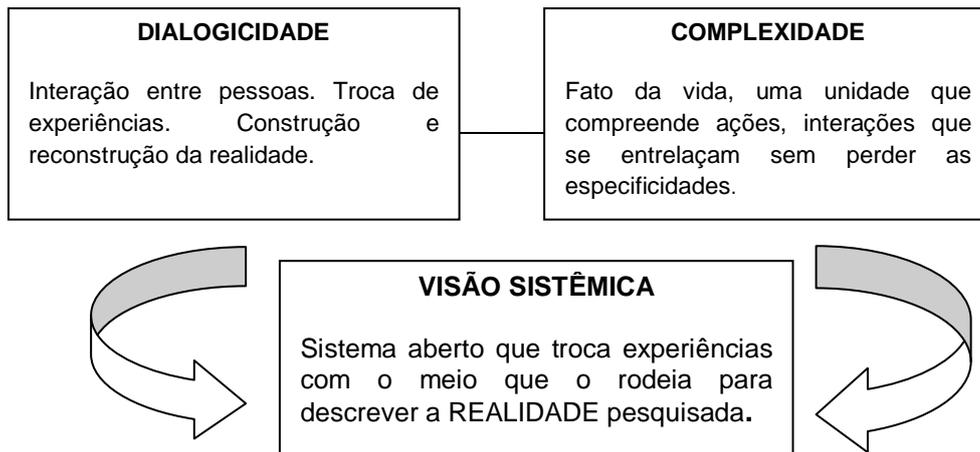
2.1 Círculo Hermenêutico-Dialético

Segundo Oliveira (2011 b, p. 3) a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) é assim definida:

Processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (dialogicidade e complexidade) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto ou fenômeno da realidade (visão sistêmica).

Portanto, o CHD é um processo complexo e dialógico que visa atenuar ou minimizar a subjetividade do pesquisador, vez que o pesquisador exerce o papel de mediador para que os atores sociais descrevam livremente a realidade em seu movimento histórico-social. Os principais aportes teóricos que dão sustentabilidade ao CHD estão sintetizados na figura a seguir:

Figura 2
Aportes teóricos do CHD



Fonte: OLIVEIRA, 2011 b

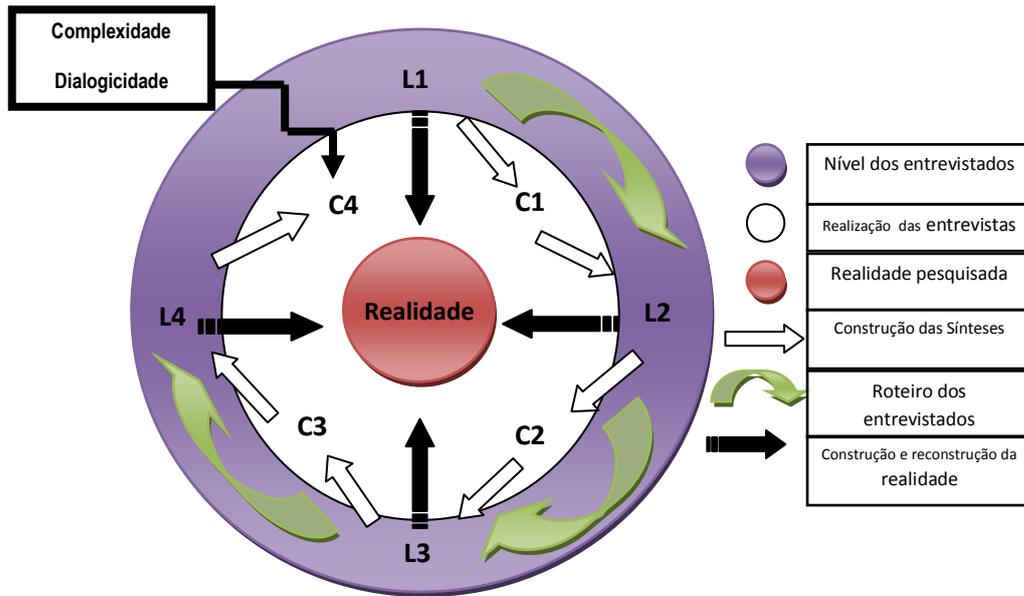
O CHD é uma troca permanente entre o pesquisador e os entrevistados, o que supõe “[...] constantes diálogos, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas”. Através do contínuo vai e vem, é possível se chegar o mais próximo possível da realidade estudada, chamada de *realidade* (OLIVEIRA, 2011 b, p. 54).

Segundo Oliveira (2011 b), o CHD consiste em três círculos concêntricos, conforme se pode verificar na figura 3, onde no círculo maior estão localizados os entrevistados, o segundo círculo corresponde ao nível das sínteses feitas pelos pesquisadores, das respostas obtidas (pré-análise), e o terceiro e menor ciclo representa a *realidade* sendo que a maior contribuição desta técnica diz respeito à pré-análise por cada entrevistado (a) e por cada grupo entrevistado.

Dessa forma, C1 é a síntese construída pelo pesquisador das respostas de L1 após responder à entrevista; C2 é a síntese construída a partir das respostas de L1 e L2; C3 é a síntese construída a partir das respostas de L1, L2, L3 e C4 é a síntese construída a partir das respostas de L1, L2, L3 e L4. Após a construção das sínteses, que constituem o “pré-consenso”, os sujeitos da pesquisa participaram de um encontro em que, a partir das discussões, buscaram chegar o mais próximo da *realidade*, que corresponde ao círculo menor.

Na figura 3 o CHD é representado de acordo com a dinâmica e interatividade existente entre pesquisador e pesquisados, e apresenta os sujeitos constantes nesta pesquisa.

Figura 3
Círculo Hermenêutico - Dialético



L=Entrevistado C=Construção das Sínteses

Fonte: OLIVEIRA, 2007, p. 132.

Assim, a fim de melhor compreendermos o CHD, passamos a descrever os aportes teóricos que dão base de sustentação para aplicação da Metodologia interativa.

Complexidade

Não é fácil explicar o que é complexidade, pois toda e qualquer ideia ou informação possui um sentido em relação à determinada situação e um contexto. De acordo com Mariotti (2000, p.87) “complexidade corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural”. Para Morin et al (2003) a complexidade está relacionada ao pensamento articulante e multidimensional, abordado em uma unidade de múltiplas inter-relações.

Assim, quando pensamos no sistema educacional na perspectiva da complexidade buscamos compreender uma situação, uma informação, não baseada apenas numa única palavra, e sim ligando a um contexto, onde usaremos o nosso conhecimento para um entendimento correto e aprofundado. Desta forma, o

pensamento complexo nos abre caminho para compreendermos melhor os problemas humanos (MORIN, 2011).

No CHD, a complexidade se faz no vai e vem dos diálogos, por meio de uma dialogicidade, onde o pensamento complexo se cria e se recria no próprio caminhar das discussões, nas sínteses realizadas. De acordo com Oliveira (2011 a, p. 5) esta técnica contribui “na construção de novos conhecimentos, para entender melhor a realidade em suas múltiplas relações em um determinado momento da história”.

Desta forma, a aplicação da técnica do CHD facilita a compreensão da realidade apresentada pelos atores sociais no momento histórico presente e não realizada em suas partes descontextualizada e compartimentada da realidade.

Diante deste contexto, o pesquisador tem um importante papel, o de permitir que as mais diversas concepções individuais presentes no segundo círculo, contribuem para uma maior compreensão da temática discutida, permitindo que o pesquisador possa chegar a um nível mais alto da realidade debatida, ou seja, abre possibilidades para discussão em outro nível de realidade.

Assim sendo, a realidade é “estudada em sua diversidade, sem perder de vista suas múltiplas características, e, na dialogicidade e complexidade desta técnica, a realidade passa a ser compreendida como sendo uma unidade que engloba uma teia de interações (OLIVEIRA, 2011 a, p.5)”.

Dialogicidade

Segundo Freire (1987, p. 78) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. É através do diálogo que o homem se relaciona com o próximo, estabelece conexões, discute sobre a realidade que o cerca. O homem é um ser social e como ser social necessita da ajuda do outro para aprender.

Entretanto, de acordo com Freire (1992, p. 118) “[...] a relação dialógica, porém, não anula como às vezes se pensa a possibilidade do ato de pensar.” Contudo, ser dialógico é não invadir ou manipular a realidade, mas sim empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1983).

A dialogicidade é de fundamental importância para o bom desenvolvimento do CHD, que é o cerne de nossa pesquisa, uma vez que são por meio dos diálogos

estabelecidos entre pesquisador e entrevistados, que se chega o mais próximo possível da compreensão da realidade.

De acordo com Freire (1983, p. 34) o que se pretende com o diálogo é a “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Segundo Morin et al (2003) para compreendemos algum fenômeno complexo, precisamos estabelecer uma dialógica (ordem, desordem, organização). É por meio da dialogicidade que se busca compreender a teia do entrelaçamento, que nos leva a construir uma nova unidade, segundo a percepção da realidade em sua totalidade e em movimento (OLIVEIRA, 2011 b).

Desta forma, quando aceitamos a dialogicidade estamos aceitando as diferenças individuais do grupo pesquisado, e os dados fornecidos por um entrevistado completa o outro. Assim, depois da realização do CHD, esta relação conduz à produção de um novo conhecimento (MORAES e NAVAS, 2010).

Visão sistêmica

Durante muito tempo a ciência ocidental foi reducionista, mecanicista ou atomística, onde a ênfase era dada no estudo isolado, compartimentado em partes. Contudo, durante a primeira metade do século XIX um novo modo de pensar surgia, o pensamento sistêmico, onde se passou a compreender que os sistemas não podem ser entendidos apenas pela análise de suas partes, mas era imperativo colocá-lo num contexto mais amplo.

Entendemos que o pensamento sistêmico é um conjunto de dois ou mais componentes inter-relacionados e interdependentes, organizado de partes diferentes com qualidades que não existiriam se fossem estudadas separadamente (MARIOTTI, 2000).

O pensamento sistêmico surge na década de 20 tendo como pioneiros, os Biólogos, que enfatizaram a concepção dos organismos vivos como totalidades integradas, sendo posteriormente enriquecida pela psicologia da *Gestalt*, pela nova ciência da ecologia e principalmente pela Física, a qual sofreu efeitos mais drásticos (CAPRA, 1997).

Na Metodologia interativa essa visão sistêmica é de grande importância, pois é por meio do Círculo Hermenêutico-Dialético que poderemos ter uma melhor compreensão da organização, complexidade, sistematização dos fatos e fenômenos numa perspectiva dinâmica, onde todas as informações devem ser analisadas num contexto amplo e não fragmentado em pequenas partes, como propunha o pensamento cartesiano (OLIVEIRA, 2011 b).

Desta forma, ao analisarmos as entrevistas por meio de uma visão sistêmica, estamos buscando descrever a realidade com maior precisão, e por meio dos diálogos estabelecidos no CHD, os entrevistados têm a oportunidade de (re) construir o seu pensamento quanto às questões apresentadas.

2.2 Análise Hermenêutica-Dialética

A Análise Hermenêutica-Dialética (AHD) é segundo Oliveira (2012) um processo dinâmico que permite apresentar uma visão geral e uma análise realista do contexto pesquisado. Além disso, segundo a autora o método hermenêutico-dialético é uma complementaridade da técnica do CHD, e é justamente esse processo dinâmico que permite uma análise geral do contexto pesquisado.

Em síntese, para que a análise dos dados também transcorra de forma interativa e fidedigna aos objetivos do trabalho, é necessário proceder de acordo com o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2004). Esse método além de permitir uma tomada de posição com respaldo nas teorias, diminuindo assim a subjetividade do pesquisador. Para melhor entendimento da complementaridade entre o CHD e AHD, apresentaremos no quadro 2 um detalhamento dos passos da Metodologia interativa (OLIVEIRA, 2010).

Quadro 2
Fases da Metodologia interativa

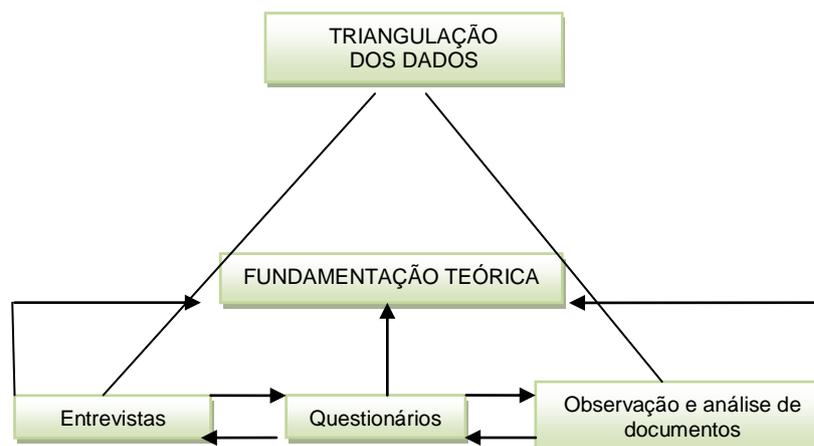
PRIMEIRA FASE Círculo Hermenêutico -Dialético (CHD)	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa
	Coleta de dados e análise simultânea
	Identificação dos aspectos essenciais junto a cada pessoa entrevistada e comentários
	Síntese das informações após cada entrevista e análise dos comentários e sugestões com o grupo pesquisado
	Condensação e análise dos dados ao final de cada grupo entrevistado
SEGUNDA FASE Análise Hermenêutica -Dialética (AHD)	Nível das determinações fundamentais: elaboração dos perfis
	Nível do encontro com os fatos empíricos: observação dos participantes
	Identificação das categorias de análise
	Condensação dos dados, tendo como base o referencial teórico.
	Análise das categorias em relação ao quadro teórico

Fonte: OLIVEIRA, 2011 b.

No método hermenêutico-dialético, a análise dos dados é utilizada tomando a técnica de análise de conteúdo como fundamento. Nesta perspectiva, essa segunda possui suas bases teóricas em Bardin (1977) e Minayo (2004). Oliveira (2007,) propõe, na figura 4, um esquema para a AHD.

Evidenciamos nesta figura, que a AHD no processo hermenêutico-dialético exige a triangulação dos dados obtidos através de entrevistas, questionários, observação e análise de documentos. Percebemos também, que toda a análise é feita à luz da fundamentação teórica (ARAÚJO, 2008).

Figura 4
Análise interativa no processo hermenêutico-dialético



Fonte: OLIVEIRA, 2007.

2.3 Caracterização do campo de estudo

Com a finalidade de desenvolver o nosso objeto de estudo, quanto ao Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, optamos como campo de pesquisa, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde a seguir descreveremos um breve histórico da instituição nestes seus cem anos de existência.

2.3.1 Contexto histórico da UFRPE

O campo de atuação desta pesquisa compreende a Universidade Federal Rural de Pernambuco, com uma área de 147 hectares, localizada na Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, no bairro de Dois Irmãos em Recife/Pernambuco, atendendo estudantes das mais diversas regiões do estado, a maioria deles oriundos de escolas públicas, tendo no seu corpo docente cerca de mil professores, novecentos técnicos e aproximadamente dezessete mil estudantes.

A instituição desenvolve suas atividades voltadas para a busca intensa do conhecimento científico nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco surgiu no dia 03 de novembro de 1912, inicialmente conhecida como Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, fundada na Cidade de Olinda, pelo R^{evmo}. Abade do Mosteiro de São Bento D. Pedro Roeser (UFRPE, 2012).

Tempo depois, o curso de Agronomia foi transferido para o Engenho de São Bento no município de São Lourenço da Mata, Pernambuco, com o Decreto Nº 82 o curso foi transferido para o bairro de Dois Irmãos. Em 1955, foi integrada ao Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior, pertencente ao Ministério da Agricultura, mas foi no dia 19 de maio de 1967 por meio do Decreto Federal Nº 60.731, que a instituição passou a integrar o Ministério da Educação e Cultura.

Na sua origem histórica a instituição teve sua implantação voltada para a vocação e o modelo agrícola, que eram típicos daquele contexto de uma sociedade agrária, surgindo como iniciativa pioneira a oferta de cursos em Ciências Agrárias, através da fundação da Escola de Agronomia (PPI/UFRPE, 2008).

Entretanto, a partir da década de 70 e início da década de 80, a visão do modelo agrícola, começava a dar lugar ao modelo tecnicista, que levou ao investimento nos cursos para formação do Bacharelado e da Licenciatura noturnas, na intenção de formar professores e pesquisadores. O que posteriormente levou a UFRPE a ocupar um espaço na oferta de cursos que era apenas ocupado pela Universidade Federal de Pernambuco.

Hoje, a instituição não objetiva exclusivamente o desenvolvimento agrícola, mas passou a qualificar outras profissões e atuar em novas áreas de conhecimento, como: florestal, recursos aquáticos, sanidade e produção, licenciaturas diversas, além de oferecer ampliação de vagas, e a criação de novos cursos, como gastronomia e educação física.

Atualmente a UFRPE oferece mais de 49 cursos de graduação, sendo vinte e quatro na sede de Dois Irmãos, nove na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), sete na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) e dezesseis cursos de ensino a distância que se encontra dividido em graduação e pós-graduação. Além disso, possui 32 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), que ofertam 44 cursos, dos quais 26 são em nível de Mestrado Acadêmico, dois Mestrados Profissionais e 16 cursos de Doutorado. Além de contar ainda, com a oferta de formação técnica no Colégio Dom Agostinho Ikas (CODAI), localizado no Município de São Lourenço (UFRPE, 2011).

2.4 Instrumentos de pesquisa

A definição dos instrumentos de pesquisa deve está visceralmente ligada aos objetivos de estudo já delineados (OLIVEIRA, 2011a). Em nossa pesquisa de campo, realizamos entrevistas por meio da aplicação do CHD, que segundo Oliveira (2010, p. 86), “é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

E mais, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A opção de utilizarmos as entrevistas com licenciandos deve-se ao fato de acreditarmos que elas promovem uma maior interação entre entrevistador e entrevistado. Além disso, utilizamos um roteiro previamente elaborado (Apêndice A) para todos os participantes, onde foram registrados por meio de um gravado de voz.

O uso do gravador foi necessário devido à extensão dos depoimentos e para que não ocorresse o risco de dados serem negligenciados. Além disso, “a gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista” (OLIVEIRA, 2010, p. 87).

Entretanto, Araújo (2008), chama nossa atenção quanto ao uso do gravador, pois seus efeitos positivos somente serão notados se o pesquisador fizer a transcrição das vozes imediatamente, quando estas ainda permanecem vivas em nossas lembranças. A transcrição imediata é positiva por facilita a identificação de quem se fala, permitindo assim a classificação dos atores sociais.

Por se tratar de uma metodologia dialética e dialógica, a Metodologia interativa, além da aplicação do CHD ainda recomenda a aplicação de questionários que ofereceram melhores subsídios para entendimento da realidade em estudo de forma complexa e em movimento.

Em nosso estudo foi aplicado um questionário com licenciandos (Apêndice B) e orientadores (Apêndice C), os quais foram compostos por três questões abertas. O motivo de fazermos uso do questionário deve-se ao fato de acreditarmos que proporcionaria uma maior profundidade nas respostas, ou seja, permitiria que os participantes pudessem construir suas respostas com maior liberdade de expressão. Por outro lado, a interpretação das questões torna-se mais difícil dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde o questionário.

Entretanto, a escolha do formato das respostas mais adequada deve levar em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de questionário, para tanto elencamos as principais dificuldades e contribuições apontadas por Mattar (1994) no quadro 3.

De acordo com Oliveira (2010, p. 83) o questionário “é uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar”.

Deste modo, através da aplicação de um questionário ao um público alvo específico, como os licenciandos, é possível recolher informações que permitirão

conhecer as lacunas da realidade estudada. Além disso, o questionário é importante, pois facilita que num espaço de tempo relativamente curto, possamos interrogar um elevado número de pessoas. Entretanto, Parasuraman (1991), afirma que construir questionário não é uma tarefa fácil e que aplica tempo e esforço adequados para a construção do mesmo.

Cabe ao pesquisador ter cuidado de não utilizar questões ambíguas, que levem a diferentes interpretações. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão (OLIVEIRA, 2010). Desta forma, o questionário precisa ter clareza, coerência e neutralidade, a fim de se conseguir alcançar os objetivos da pesquisa.

Quadro 3
Vantagens e desvantagens do questionário aberto

Tipo de questões	Vantagens	Desvantagens
Resposta aberta	Prioriza o pensamento livre e na originalidade das respostas	Dificuldade em organizar e categorizar as respostas;
	Surgem respostas mais variadas.	Requer mais tempo para responder às questões;
	Respostas mais representativa e fieis quanto a opinião do inquirido.	Muitas vezes a caligrafia é ilegível;
	O inquirido concentra-se mais sobre a questão	Em caso de baixo nível de instrução dos inquiridos, as respostas podem não representar a opinião real destes atores sociais.
	Vantajoso para o investigador, pois lhe permite recolher variada informação sobre o tema em questão.	

Fonte: MATTAR, 1994

Vale salientar que nesse estudo, o questionário passou por um pré-teste (Apêndice D), que segundo (2009, p. 39), “é o aprimoramento e o aumento da confiabilidade e validade, ou seja, garantias de que o instrumento se adéque totalmente a finalidade da pesquisa”.

O pré-teste foi realizado na turma de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do nono período da noite, em 2012.2. A importância desta etapa foi fundamentada na perspectiva de analisar em um primeiro momento os problemas ou dúvidas que poderiam ocorrer durante a aplicação do questionário definitivo. Daí a importância em saber como o instrumento de coleta de dados se comportaria numa

situação real através do pré-teste, e evidentemente para aperfeiçoamento deste instrumento de pesquisa na coleta final dos dados.

Goode e Hatt (1972) destacam alguns sinais que indicam algo errado com o questionário e que deverão ser objeto de alterações por parte do pesquisador após o pré-teste, quadro 4:

Quadro 4
Sinais de erro em um questionário

Ausência de ordem nas respostas	Frequentemente, a causa é uma questão (ou questões) que não se refere à mesma experiência em cada respondente. Isto pode ser provocado pelo uso de palavras difíceis, ou por questões que buscam obter muitos dados de uma só vez, etc. Respostas totalmente desordenadas são um sinal de alerta;
Respostas “tudo-nada”	Questões a que todos respondem da mesma maneira podem revelar uma resposta estereotipada ou clichê;
Grande proporção de respostas do tipo “não-sei” ou “não compreendo”	Estes casos indicam questões formuladas inadequadamente, ou um mau plano de amostragem;
Grande número de qualificações ou comentários adicionais	É o que ocorre quando o teste piloto relaciona uma série de comentários ou fontes adicionais às alternativas de resposta oferecidas;
Alta proporção de respostas recusadas	Aconselha-se rever com cuidado cada questão cujas recusas ultrapassem cinco por cento.

Fonte: GOODE e HATT, 1972.

Além disso, os autores recomendam que:

1. Seus respondentes devem pertencer à população alvo da pesquisa e ter tempo suficiente para responder todas as questões;
2. Os pesquisadores ou entrevistadores devem ser experientes;
3. O pesquisador deve utilizar meios diversos de avaliação, tais como discussão em grupo e gravador;
4. Com relação aos elementos funcionais do questionário, deve-se verificar no pré-teste:
 - a. A clareza e a precisão dos termos utilizados;
 - b. A necessidade eventual de desmembramento das questões;
 - c. A forma das perguntas;
 - d. A ordem das perguntas;

- e. A introdução;
- f. É importante também se fazer uma reflexão sobre o valor de cada pergunta.

Na análise realizada no pré-teste foram identificados alguns sinais de erros quanto à interpretação das perguntas feitas pelos licenciandos participantes da pesquisa. Os sinais mais representativos que mereceram uma revisão da estrutura do questionário foram: ausência de ordem nas respostas, respostas do tipo “tudo-nada” (mais frequentes), desmembramento das questões e a forma de realizar a pergunta.

2.5 Amostra e perfil dos atores sociais

Participaram desta pesquisa 34 licenciandos de duas turmas do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE, do turno tarde e noite, e cinco orientadores de estágios do respectivo curso. A pesquisa foi dividida em duas partes distintas, porém complementares.

Na primeira parte foi aplicado o questionário nas turmas de licenciaturas e com os orientadores de estágios. Ambos os questionários tiveram o objetivo de investigar as concepções que licenciandos e orientadores possuem quanto ao estágio na UFRPE, as quais foram baseadas nas categorias teóricas. O questionário (Apêndice B) foi aplicado na própria universidade durante a aula do Estágio Supervisionado Obrigatório IV, no oitavo período da tarde e noite.

Segundo Oliveira (2010) o questionário deve ser aplicado em um só dia. Ao fazer a opção de aplicar e recolher os questionários no mesmo dia o pesquisador estará se beneficiando em dois aspectos: primeiro, diminui a possibilidade dos questionários não serem entregues e segundo, possibilita ao pesquisador uma leitura das perguntas aos atores sociais, a fim de evitar interpretações errôneas quanto às mesmas.

Quanto aos orientadores, o questionário (Apêndice C) foi disponibilizado via email ou foram entregues nas respectivas salas do professor, a fim de não atrapalhar as aulas. Posteriormente, foi estabelecido um prazo para entrega dos mesmos, o qual poderia ser realizado via email.

A segunda etapa foi estabelecida pela realização das entrevistas do CHD. Onde foram escolhidos quatro questionários que se destacaram por suas respostas, além disso, foram realizados vários convites aos licenciandos em Ciências Biológicas, dos quais apenas quatro aceitaram em participar desta etapa. As entrevistas foram realizadas na própria instituição formadora dos licenciandos, em horários e dias pré-agendados e de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

Quanto ao ambiente das entrevistas, foi levado em consideração um ambiente que deixasse os licenciandos bem à vontade, além de oferecer uma boa acústica para as gravações. Em ambas as etapas o anonimato dos participantes foi garantido.

A realização das entrevistas foi realizada na UFRPE, sempre no fim de tarde ou num intervalo de aula dos estagiários. O roteiro das entrevistas foi composto de cinco perguntas, cada entrevista teve em média 30 minutos de duração, estas procederam em forma de conversa, onde os entrevistados tiveram total liberdade para expor seus posicionamentos e questionamentos.

Além disso, as entrevistas foram divididas em dois blocos de acordo com a técnica do CHD: no primeiro bloco foi realizado individualmente, o pesquisador apresentou as perguntas ao licenciado, e este por sua vez ficava a vontade para responde. Neste primeiro bloco não há o contado com o outro, porém é possível dialogar, por meio das sínteses das respostas dos entrevistados anteriores e é neste momento que acontece a dialogicidade. Dessa forma, cada participante teve a oportunidade de dialogar, de se posicionar e até mudar de ideia quanto às discussões realizadas.

No segundo bloco ocorreu o fechamento do CHD, porém foi uma etapa um pouco complicada, por exigir a presença de todos os entrevistados. Foram realizados vários ajustes até conseguir uma data e horário comum a todos os licenciandos. Entretanto, mesmo assim, L2 não chegou a tempo para participação integral das discussões do último círculo, porém mesmo com o imprevisto, a coleta de dados não foi prejudicada. Muitas contribuições foram dadas em um clima de diálogo e questionamento.

Dessa feita, o último bloco ficou dividido em duas partes, a primeira sem a presença de L2 e a segunda com sua presença. Na segunda parte L3 e L4 não puderam ficar e dialogar com L2, pois ambos tinham uma prova no segundo horário,

porém L1 pode ficar e contribuir novamente, pois já havia participado junto com L3 e L4 no círculo, e assim L2 e L1 dialogaram com as sínteses e entre si.

Entretanto, algo muito curioso ocorreu na entrevista com L1 e L2, a entrevista foi realizada em um dos corredores do bloco onde ocorrem as aulas do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. No local havia um licenciado de Biologia, que não fazia parte dos estagiários escolhidos para pesquisa, mas que ali se encontrava, e mediante as discussões que estava ocorrendo, pediu licença para tecer seus comentários sobre as problemáticas apresentadas, assim, a L1 e a L2 se juntou L5 (o incluso do último círculo). Esta inclusão enriqueceu os diálogos estabelecidos, sendo assim, invés de termos quatro participantes no último círculo tivemos a participação de cinco licenciandos. A partir da figura 1 do item 3.1 deste trabalho, a análise dos resultados do processo CHD e dos questionários foram analisadas tendo como referenciais as categorias teóricas e as categorias empíricas, que fizeram emergir as unidades de análises. Estes dados foram organizadas em uma matriz geral, na qual, recorreremos ao uso de marcadores diferentes para caracterização das categorias e das unidades de análise, que se configuram como as respostas dadas pelos atores sociais pesquisados. Dessa forma, as categorias e unidades de análise estão assim delineadas no quadro da matriz geral dos dados obtidos (quadro 6).

Para cada etapa da pesquisa os licenciandos foram identificados de uma forma diferente, com intuito de facilitar a compreensão do leitor em relação aos dados encontrados no questionário e nas entrevistas. Ficando assim, dividido: todos os licenciandos que participaram do questionário foram identificados com a letra A (de aluno) seguido de um numeral mais o turno ao qual pertence, como por exemplo: A1 tarde, A2 noite, A3 tarde, A4 noite, etc.

Quanto aos licenciandos que participaram das entrevistas, estes foram identificados pela letra L (de licenciando) seguida de um numeral, exemplo: L1, L2, L3, L4 e L5. Também nos fizemos de uma identificação para os orientadores, estes receberam um numeral junto à palavra orientador, exemplo: orientador 1. Além disso, foi realizado um levantamento do perfil do orientador, conforme quadro 5.

Quadro 5
Perfil do orientador de estágio

Codiname	Formação	Tempo de ESO	Efetivo/temporário	Componente que atuava antes do ESO
Orientador 1	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Mestrado em Ensino das Ciências. Doutorado em Educação.	Cinco anos	Pertence ao quadro efetivo da universidade	Metodologia do ensino da Biologia e prática do ensino I e II de Biologia

Codiname	Formação	Tempo de ESO	Efetivo/temporário	Componente que atuava antes do ESO
Orientador 2	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Mestrado em Ensino das Ciências. Doutorado em Ciências da Educação.	Doze anos	Pertence ao quadro efetivo da universidade	Didática

Codiname	Formação	Tempo de	Efetivo/temporário	Componente que atuava antes do ESO
Orientador 3	Não informado	um ano	Não informado	Não informado

Codiname	Formação	Tempo de ESO	Efetivo/temporário	Componente que atuava antes do ESO
Orientador 4	Graduada em Licenciatura em Ensino de Ciências e Farmácia Mestrado em Educação. Doutorado em Sociologia da Educação.	Cinco anos	Pertence ao quadro efetivo da universidade	Didática, Metodologia ensino da Biologia, Prática de ensino I e II

Codiname	Formação	Tempo de ESO	Efetivo/temporário	Componente que atuava antes do ESO
Orientador 5	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Mestrado em Biologia.	Um ano	Não pertence ao quadro efetivo da universidade. Tem contrato temporário	Não informado

Gostaríamos de enfatizar o posicionamento do orientador 2, quanto a pergunta sobre o tempo que atua no ESO, o qual respondeu doze anos, entretanto o

referido componente curricular só foi implementado no ano de 2009, ou seja, tem cinco anos na matriz curricular do curso. Dessa forma acreditamos que o orientador 2 possivelmente estar somando seus anos de experiência com Prática de Ensino de Biologia (componente o qual foi substituído pelos ESO) com os anos que atua no ESO, contudo a lógica dos ESO é bem diferente das Práticas de Ensino.

Quanto à escolha dos atores sociais, tanto na etapa dos questionários, quanto das entrevistas foram pré-estabelecidos alguns critérios conforme descrição abaixo:

- a) Deveriam concordar em participar da pesquisa;
- b) O licenciando precisava estar cursando o último Estágio Supervisionado Obrigatório (oitavo período) ou já ter cursado todos;
- c) Quanto aos orientadores, estes deveriam lecionar o componente curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na UFRPE.

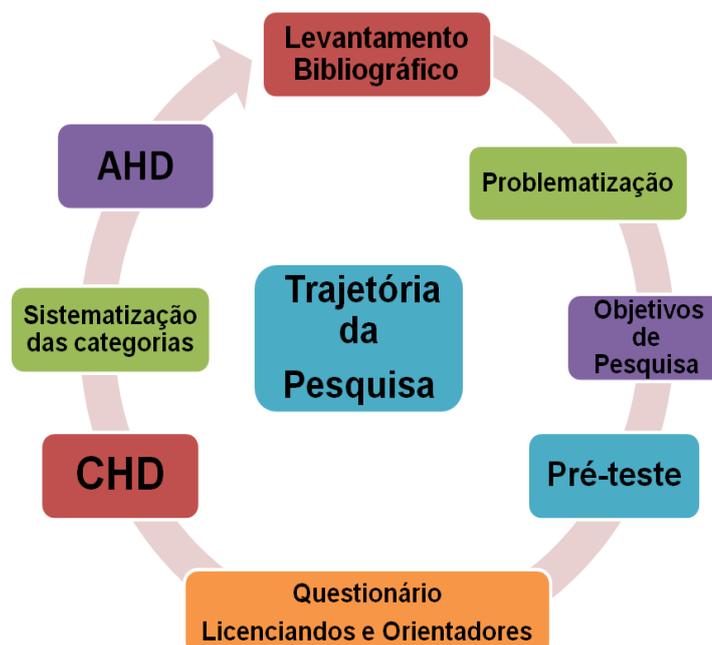
2. 6 Fases da pesquisa

Em síntese, a pesquisa foi desenvolvida por meio das seguintes etapas:

- Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico para subsidiar o problema de pesquisa, além de contextualizar e justificar a importância da pesquisa;
- Posteriormente foram definidos os objetivos e o referencial teórico, além disso, foi aplicado um pré-teste com os licenciandos de Ciências Biológicas do nono período da noite em 2012, com o objetivo de validar o presente questionário; Quanto aos orientadores, o motivo de não aplicarmos um pré-teste com estes, deve-se ao fato do curso existir poucos orientadores e como a maioria pertence ao quadro efetivo da universidade, se realizássemos o pré-teste estariam participando da aplicação do questionário duas vezes, o que poderia prejudicar nos resultados ou desmotivá-los quanto as suas respostas.

- No terceiro momento foi realizado a aplicação do questionário com licenciandos de Ciências Biológicas no primeiro semestre de 2013 (nos turnos tarde e noite), do oitavo período e com os orientadores do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Biológicas;
- Após análise dos questionários, foram convidados quatro licenciandos do nono período de Biologia, para participar do CHD, sendo que destes três foram do turno da noite e um da tarde;
- A realização das entrevistas com os estagiários foi realizada mediante a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético. À medida que encerrávamos as entrevistas com os estagiários, a transcrição era logo realizada. O roteiro da entrevista foi elaborado com base nas categorias teóricas e empíricas;
- A análise final dos resultados foi realizada por meio da Análise Hermenêutica - Dialética. A técnica requer que os dados sejam triangulados, ou seja, que as unidades de análise provenientes dos diversos instrumentos e técnicas de coleta e as categorias teóricas e empíricas, sejam analisadas, à luz da fundamentação teórica, conforme se pode observar na figura 5:

Figura 5
Fases da Pesquisa



2.7 Análise dos dados coletados

Para a primeira categoria teórica, *o estágio no curso de licenciatura em Ciências Biológicas*, utilizamos os seguintes marcadores para identificação das categorias empíricas:

- A contribuição do estágio para a formação inicial
- ✓ A importância do componente curricular
- O objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores

Para a categoria teórica, *o licenciando no Estágio Supervisionado Obrigatório na UFRPE*, fizemos uso dos seguintes marcadores para indicar as categorias empíricas:

- ♣ Principais dificuldades
- ❖ Sugestão para o melhoramento dos ESO na UFRPE
- ✚ A importância do orientador e supervisor do ESO

Para cada categoria empírica também fizemos usos de marcadores para destacarmos as unidades de análise. Assim, para a categoria empírica, *a contribuição do estágio para formação inicial*, identificamos as seguintes unidades de análise:

- A relação entre o estagiário e supervisor da escola
- O plano de aula

Para a categoria empírica *a importância do componente curricular*, constatamos as seguintes unidades de análise:

- ✓ Conhecer a realidade da escola
- ✓ Viver na prática a teoria aprendida

Em relação à categoria empírica, *o objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores*, temos os seguintes marcadores para as unidades de análise:

- Interação com o meio escolar
- Preparação para a docência

Quanto à categoria *principais dificuldades*, identificamos as seguintes unidades de análise:

- ♣ Burocracia excessiva
- ♣ Elaboração dos planos de aulas
- ♣ Receptividade das escolas
- ♣ O domínio de turma

Quanto a categoria, *a importância do orientador do Estágio Supervisionado*, identificamos as seguintes unidades de análise:

- ❖ Os orientadores e supervisores de estágio
- ❖ A experiência de ser professor de ESO

Por fim às sugestões *para o melhoramento dos ESO na UFRPE*, distinguimos como unidades de análises:

- ✚ Desburocratização do estágio
- ✚ Horário de atendimento da PREG
- ✚ Junção do ESO I e II
- ✚ Ampliação da carga horária das regências
- ✚ O professor-orientador

Quadro 6
Matriz geral das categorias

Categorias teóricas	Categorias empíricas	Unidades de análise
O estágio no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • A Contribuição do estágio para a formação inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre estagiário e supervisor da escola • O plano de aula
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A importância do componente curricular 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a realidade da escola ✓ Viver na prática a teoria aprendida
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação com o meio escolar ▪ Preparação para a docência
O licenciando no Estágio Supervisionado Obrigatório na UFRPE	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Principais dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Burocracia excessiva ♣ Elaboração dos planos de aulas ♣ Receptividade das escolas ♣ Domínio de turma
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A importância do orientador e supervisor de ESO 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Os orientadores e supervisores de estágio ❖ A experiência de ser professor do ESO
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sugestão para o melhoramento dos ESO na UFRPE 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desburocratização do ESO ✚ Horário de atendimento da PREG ✚ Junção do ESO I e II ✚ Ampliação da carga horária das regências ✚ O professor-orientador

Terceiro Capítulo

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados que foram obtidos em nossa pesquisa de campo, por meio dos seguintes instrumentos: realização das entrevistas da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético junto aos licenciandos L1, L2, L3, L4 e L5; aplicação dos questionários com os licenciandos do oitavo período, dos turnos tarde e noite, e com os orientadores do Estágio Supervisionado Obrigatório, do referido curso. Fizemos a triangulação dos dados à luz do quadro teórico, procurando articular os dados da aplicação do CHD, dos questionários e dos documentos oficiais pertinentes ao nosso objeto de estudo.

3. A contribuição do estágio para a formação inicial

Os licenciandos atestaram com diferentes discursos e explicações, que o Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Biológicas trouxe diversas contribuições para sua formação inicial, dentre elas destacamos, a relação entre o estagiário e o supervisor de estágio:

Ao longo dos estágios tive a oportunidade de crescer como profissional, pois tive contato e vivências com vários docentes, para que assim pudesse trocar experiências, bem como tive a oportunidade de aprender com meus colegas de classe (A9 noite).

Sou iniciante em sala de aula e o Estágio Supervisionado Obrigatório me ajudou muito, aprendi bastante, mas ainda tenho muito que aprender (A30 tarde).

Uma das mais importantes contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação docente inicial é aproximar o licenciando, futuro professor de Ciências Biológicas, com os professores-supervisores das escolas campo de estágio, possibilitando a trocar experiências entre si.

Segundo Krasilchik (2008) quando há uma comunicação ou relação efetivamente produtiva entre professor e aluno, os estagiários são estimulados por seus supervisores a expor suas ideias, expectativas e dúvidas.

A troca de experiências entre supervisor e estagiário pode inferir positivamente na formação e decisão do licenciando, quanto a seguir a carreira

docente, pois ao receber influências do meio, o estagiário pode elaborar efetivamente e com mais qualidade, o conhecimento apreendido durante as aulas na universidade. Podendo trabalhar estes conteúdos de forma concreta, e com ajuda do supervisor, consegue conectar este conteúdo com a realidade social ao qual o seu educando está inserido.

Assim, de acordo com Lima (2003), o ponto central da proposta do estágio é estabelecer um processo de integração que envolve o professor de estágio, o supervisor, os alunos estagiários e os grupos onde vão atuar, em nosso caso, o grupo é o ambiente escolar.

Outra importante contribuição foi associada ao plano de aula, que por sua vez é uma ferramenta importante para o bom desenvolvimento da aula do professor. O plano de aula é uma atividade na qual se pode fazer a previsão dos conteúdos que serão ministrados, das atividades que serão desenvolvidas, dos objetivos que se pretende alcançar, e das formas de avaliação. Ou seja, o exercício da construção destes planos, é uma atividade que pode contribuir de forma significativa na reflexão acerca das opções e ações do professor no contexto da sala de aula (LIBÂNEO, 1992).

Entretanto, a ação de planejar uma aula não se reduz ao simples roteiro que o professor precisa seguir, mas é uma atividade consciente de previsão das ações docentes fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 1992).

Quando o ESO tem como principal objetivo estimular os estagiários a vivenciarem o exercício da prática docente, começando pelo planejamento e construção dos planos de aulas, visa possibilitar que estes licenciandos se tornem cada vez mais comprometidos com a educação.

Dessa maneira, o estágio contribui na queda de uma prática que muitas vezes se faz presente no contexto da sala de aula, que é a improvisação, que nada mais é do que executar uma abordagem didática sem nenhum planejamento. Este tipo de ação foi vivenciado por um dos entrevistados:

[...] eu não tinha o costume de fazer plano de aula, eu tinha o costume de dar aula. É diferente, você chegar à frente da turma sem ter uma forma sistematizada, nem o conhecimento de uma metodologia, eu já tinha ensinado antes, e é outra coisa você ir para sala de aula com tudo planejado (L3).

A fala ora apresentada por L3 é bastante pertinente, pois ainda é muito comum identificarmos professores negligentes quanto à elaboração do plano de aula; negligência esta, que está muitas vezes aliada às dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu ambiente de trabalho, como por exemplo: o excesso de turmas ou lecionar em várias escolas.

Ou seja, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo" (FUSARI, 2008, p.47). Já de acordo com Moretto (2007, p.100), "existe, ainda, a crença que a experiência do professor já é suficiente para ministrar aula com competência". Por isto, muitos profissionais não sentem a necessidade da elaboração e execução de planos, que possam melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

A postura apresentada por L3, quanto ao plano de aula, foi se modificando conforme sua participação no Estágio Supervisionado Obrigatório:

Eu aprendi a traçar um plano de aula, não apenas eu, mas meus colegas de turma. A preparar aula, a vivenciar o ser professor, pois uma coisa é você fica lá na frente da turma falando, falando, e outra coisa, são eles participarem da aula, sentirem-se dentro da aula, inseridos na aula, participantes conosco. [...] Eu não tenho como agradecer a contribuição dos estágios (L3).

Mediante a fala de L3, o ESO possibilitou que este licenciando obtivesse a oportunidade de elaborar e executar os planos de aulas, cooperando assim numa auto-avaliação quanto à importância deste plano para o bom planejamento didático-pedagógico do professor. Além disso, o planejamento é um formidável guia de orientação, que visa contribuir com professor num bom desenvolvimento de suas aulas, estabelecendo uma ordem sequencial, com objetividade, coerência e flexibilidade (LIBÂNEO, 1992).

3.1 A importância do componente curricular

O ESO é o espaço de inserção à constituição do profissional, o qual pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do licenciando quanto à área do conhecimento escolhida. Este proporciona ao estagiário a oportunidade de conhecer a realidade escolar com todas as suas possibilidades e limites.

Esta experiência é importante, por que confere ao licenciando a oportunidade de se preparar melhor para possíveis adversidades que poderão encontrar no ambiente escolar (BARRETO et al, 2013).

Segundo Krasilchik (2008, p. 167) "os estágios são uma forma de introduzir o licenciando na escola". Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado, oferece uma oportunidade para que o estagiário vivencie a realidade, aprofundando habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional (CARDOSO et al, 2011).

Alguns licenciandos e orientadores teceram comentários sobre a importância de conhecer a realidade escolar, ainda na formação inicial.

O estágio é extremamente importante. Todo o curso deveria ter. [...] o estágio é aquele momento que a pessoa entra em contato com que vai ser no seu futuro dia a dia (L1).

Conhecer a realidade da escola (infra-estruturar, aspectos políticos-pedagógicos, recursos didáticos (Orientador 1).

O campo de estágio apresenta-se como aproximação da realidade da prática pedagógica (Orientador 3).

Podemos listar nosso primeiro contato com o dia a dia da escola, desde o ensino fundamental ao médio. Assim, vivenciamos os obstáculos, os desafios de ser professor em nossa atualidade (A7 noite).

Para toda e qualquer profissão, é muito importante que os profissionais ainda que estejam no contexto da formação inicial, tenham o contato com o seu futuro ambiente profissional; daí nasce à importância do Estágio Supervisionado Obrigatório, retratado nas falas dos orientadores e estagiários, como sendo o elo entre a universidade e seu futuro campo profissional.

Segundo a Resolução 678/08, o estágio deve proporcionar ao futuro professor, situações profissionais reais de trabalho, onde este pode verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional. Além disso, também é no momento do estágio, que o licenciando irá identificar algumas deficiências do componente curricular da universidade, fazendo o confronto com a escola campo de estágio.

São nestes momentos, que se tornam mais evidentes as questões mal resolvidas durante o processo do ensino-aprendizagem, tanto pela falta de infraestrutura das escolas e da universidade, bem como do despreparo de muitos

docentes e das diversas e delicadas relações existentes no contexto escolar (LIMA, 2003).

Gonçalves e Pimenta (1990), também consideram que a contribuição mais significativa do estágio está relacionada com a aproximação do educando com a realidade da escola, campo de estágio. Ainda segundo os autores, esta compreensão possibilita o afastamento da ideia de que o estágio é apenas a parte prática do curso, que muitas vezes encontra-se impregnada nos cursos de licenciatura.

No entanto, se fosse apenas a parte prática do curso, somente caberia aos Estágios Supervisionados, a responsabilidade de proporcionar o exercício prático da profissão docente. Neste caso, o licenciando seria apenas um técnico, onde o momento do ESO estaria reduzido à utilização de métodos e técnicas de ensino. Desta forma, não haveria lugar para reflexão sobre a prática dos estágios, durante as aulas na universidade (PIMENTA, 2009).

A reflexão da realidade exige dos licenciandos constantes mudanças de postura, para que possam compreender como se estabelece o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. O processo da reflexão do contexto escolar possibilitado pelo estágio é compreendido como uma atividade de transformação da realidade, ou como afirma Pimenta e Lima (2011, p.45) "o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade".

Além disso, o ESO também possibilita a construção da identidade docente, porém temos a convicção que esta construção é contínua e se estabelecerá durante toda a trajetória da vida profissional do estagiário. Entretanto, o estágio exerce sim um papel bastante significativo na construção desta identidade, por ser a primeira via de acesso para muitos estagiários, quanto ao estreitamento dos seus laços com o seu campo profissional.

É importante essa contribuição, pois quando o profissional tem a oportunidade de refletir ainda no contexto da formação inicial sobre o que é ser docente, este futuro professor terá uma maior consciência dos enfrentamentos que irá vivenciar, ao decidir seguir a carreira docente.

Mediante esse contexto, identificamos que para uma estagiária em particular, a experiência de refletir sobre sua identidade docente foi significativa, pois ao cursar os estágios pode fazer uma reflexão quanto à possibilidade de seguir a carreira

docente, para a qual estar se preparando, como podemos observar em seu depoimento:

Desde o início do curso digo que não quero ser professor, hoje acredito que posso ser uma professora. Consegui me identificar finalmente com os alunos, com a escola e com as professoras (A10 noite).

Dessa forma, o estágio é uma oportunidade para os licenciandos adquirir bases identitárias da profissão docente, conforme nos fala Buriolla (2008, p. 10), "o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade".

Novamente reafirmamos que o estágio possibilita essa reflexão, mas a decisão de seguir ou não a docência caberá aos licenciandos, através das experiências acumuladas durante a jornada no curso e na prática da sala de aula.

Outra importante contribuição foi relacionada à experiência de viver na prática, a teoria aprendida durante as aulas na universidade, conforme relatos:

Traz a vivência da sala de aula para o nosso dia a dia, que serve até para um fator de decisão, para você decidir se realmente quer ser professor de Biologia ou pesquisador (L3).

Aprimorar o que você viu na universidade e tentar praticar isso de um modo que seja interessante para os alunos e para o estagiário; também você vê a alegria deles, você pode perceber o interesse deles quando você propõe a praticar esse aprimoramento (L4).

A oportunidade de viver na prática a teoria que aprendemos na sala de aula da universidade, já que até então não havíamos tido esse contato (L2).

Apoio didático com teorias úteis de aprendizagem significativa e auxiliar a prática docente (A26 tarde).

Para muitos licenciandos o Estágio Supervisionado é o lócus onde ocorre a aproximação entre a teoria aprendida na universidade, com a sua aplicabilidade na prática efetiva da docência realizada durante as regências.

Esta configuração torna-se um passo importante para a construção do futuro professor, pois as atividades desenvolvidas durante as regências visam possibilitar a conexão entre a teoria estudada, com a prática observada nas instituições que acolhem os estagiários.

Dessa forma, o componente passou a ter um importante papel na formação inicial destes estagiários, que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor (PIMENTA e LIMA, 2011).

Entretanto, fazer esta aproximação entre teoria e prática não é fácil, pois exige dos orientadores de estágio uma coerência, em relação ao que foi dialogado e discutido durante as aulas teóricas, a fim de que essas aulas encontrem uma aproximação com a realidade prática da profissão docente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário argumentar que a teoria e a prática na formação de professores, é fator importantíssimo, pelas nuances da sala de aula e as exigências inerentes à prática docente.

Uma das finalidades do ESO é aproximar o máximo possível o licenciando da realidade de uma sala de aula, viabilizando assim um campo de conhecimento a ser investigado, onde será possível relacionar teoria e prática, no intuito de transformar interpretações errôneas, oriundas muitas vezes do campo dos conteúdos específicos, repletos de pré-julgamentos sem nenhuma reflexão (LIMA, 2003).

É preciso tomar cuidado ao enfatizar que o Estágio Supervisionado possibilita a aproximação do estagiário com o seu campo profissional, pois de acordo com Pimenta (2002), o estágio não deve ser visto como uma simples ocasião de introduzir o licenciando na escola para aplicar alguma teoria apreendida. Isto sozinho, não o capacita a desvendar a complexa rede que se encontra interligada no ambiente escolar.

É fundamental que o licenciando seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como a realidade foi gerada, condição esta, que é essencial. Mas, não é a única via de acesso para transformar a realidade social, na qual está inserido o professor.

Ainda é importante salientar que a teoria esteja interligada com a prática e que seja indubitavelmente condizente com a realidade vivida na sala de aula. Ao estagiário em processo de formação, é preciso reconstruir e transformar saberes em práticas, tornando-se o ser pensante da educação. Afinal, ele pisará o chão da sala de aula atuando sobre a teoria de outros. (LEMES et al, 2011).

3.2 O objetivo do estágio segundo licenciandos e orientadores

De acordo com levantamentos realizados por Pimenta (2009), os estudantes de Estágio Supervisionado consideram como um dos seus principais objetivos a interação com o ambiente escolar. Este levantamento também foi identificado na presente pesquisa, conforme trechos a seguir:

Eu entendi que o principal objetivo seja fazer que o estagiário interaja com o meio escolar. O estágio traz uma visão completamente diferente da que é apresentada pelas disciplinas de educação e a maioria dos alunos, como eu, por exemplo, que estão se formando e não tiveram contato com a escola, por outra via de acesso, só tem o ESO para propor essa interação (L2).

Foi conviver na escola, de participar do cotidiano dos professores e também dos alunos (L4).

O Estágio Supervisionado é muito bom, por que nele se constrói muitas maneiras de como devemos atuar e interferir na educação (A5 noite).

Acredito que minha trajetória nos ESO foi bastante engrandecedora, uma vez que favoreceu um maior contato com a escola e com seu cotidiano (suas dificuldades e problemas) (A9 noite).

Para muitos estudantes, o estágio é a única via de acesso ao meio escolar, mesmo tendo convivido neste ambiente durante muito tempo, na posição de aluno, será a primeira vez que se tornarão os protagonistas da sala de aula.

A interação com o âmbito escolar é de suma importância, principalmente para os alunos que nunca estagiaram antes, como L2. O estágio é o lócus de convivência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso. Além disso, proporciona a aprendizagem de aportes teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais (PIMENTA, 2009).

Sendo assim, o ESO viabiliza a interação do estagiário no contexto escolar, para que estes possam desenvolver através de um processo de observação, de ação e reflexão suas estratégias para uma futura ação docente, tornando-se inevitável uma interação entre os sujeitos da escola e estagiários.

Medeiros (2008) nos ensina que o estágio possibilita o desenvolvimento de profissionais para que possam trabalhar em educação, e estejam mais capacitados e comprometidos com o processo do ensino-aprendizagem. Já de acordo Dayrell (1996), essa interação assinala que os comportamentos dos futuros professores

serão construídos pela interação das experiências, das demandas individuais, sociais e das expectativas em relação à cultura da escola e suas perspectivas.

Para Pimenta (2009, p.111) "aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõem estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade".

Dessa forma, a interação proporcionada pelo Estágio Supervisionado Obrigatório, foi além da aquisição de novos conhecimentos e troca de experiências didáticas pedagógicas com professores experientes. Além disso, o ESO possibilitou, mesmo que num espaço relativamente curto, que os estagiários pudessem sentir que fizeram parte do ambiente escolar.

Foi importante compreender que o ensino-aprendizagem não se estabelece apenas pelo domínio das técnicas e conteúdos aprendidos durante sua formação, mas sim, pelas interações e relações estabelecidas entre alunos e professores.

Essas interações estão associadas a um objetivo maior, formar os futuros profissionais da educação. Isto foi observado não só por licenciandos, mas também por orientadores:

Para mim o principal objetivo do estágio é nos prepara para o ensino da docência, atuar como docente, onde iremos conhecer as normas que regem a escola, o espaço escolar, o público alvo, que é os alunos (L3).

Alguns possuem experiências satisfatórias em sala de aula que os anima para o trabalho da docência (Orientador 4).

Possibilidade de testar com orientação os conhecimentos específicos da Biologia e os pedagógicos (Orientador 1).

A disciplina do ESO proporciona ao graduando conhecer um pouco mais o futuro ambiente de trabalho, bem como a aquisição da experiência (A34 tarde).

Ao apontar como um dos principais objetivos do ESO a preparação para a docência, licenciandos e orientadores reconhecem que o estágio não é apenas mais uma disciplina a ser cursada, mas o *lócus*, onde surgem as primeiras motivações quanto ao ser professor.

Assim, a preparação para a docência não se limita apenas na exposição dos conteúdos, mas principalmente pelo desenvolvimento das aulas ministradas pelos estagiários durante as regências; no reconhecimento do momento pedagógico da aula firmado e estabelecido pelas interações entre licenciandos e alunos, e

principalmente reconhecendo que não existe o educar sem sujeito ativo e participativo (BENEDITO et al, 1995).

Essa preparação viabiliza a oportunidade dos licenciandos em refletir sobre seu papel na docência, como por exemplo: de que forma ou maneira deve organizar e selecionar adequadamente os conteúdos da aula, como relacioná-los ao desenvolvimento cognitivo dos seus educandos, como também, compreender que o ato de ensinar não se resume apenas ao momento pedagógico da aula, mas se estabelece desde seus primeiros dias no contexto escolar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

3.3 Principais dificuldades

Um dos objetos do ESO, já relatado anteriormente no ponto 4.2, é preparar o licenciando para a realização de atividades no âmbito escolar, possibilitando o convívio com professores mais experientes, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica sobre a prática docente, além do enfrentamento dos desafios e dificuldades que a rotina escolar revelar e que o estágio proporciona (PIMENTA e LIMA, 2011).

No entanto, para alguns, o impacto com a realidade escolar e as contradições entre o que é dito na universidade e o que realmente se apresenta na escola pode ser assustador; não bastassem essas contradições, é notório que muitos licenciandos durante sua experiência nos Estágios Supervisionados Obrigatórios tenham que perpassar por um caminho tortuoso e cheio de processos burocráticos.

Na presente pesquisa identificamos que uma das maiores dificuldades vivenciadas por licenciandos e reafirmadas por seus orientadores estão relacionados ao termo de compromisso e o seguro estágio. Dificuldade essa, também identificada por Barreto e Araújo (2012), em estudos realizados com licenciandos em Ciências Biológicas da UFRPE em 2011, onde 100% dos entrevistados apontaram a mesma dificuldade. Na presente pesquisa os atores sociais relataram:

Negativamente foi a burocracia que permeia o ESO, causa desestímulo aos graduandos que se veem loucos em estruturar e organizar os papéis do seguro estágio e termo de compromisso (A15 tarde).

Também sofri muito com a burocracia do seguro estágio, a minha sorte foi que um colega da turma mora próximo a mim e quando precisava levava as

papeladas, ele fazia por mim e às vezes era eu que fazia por ele. Para mim era muito dificultoso, porque trabalho (L4).

Frequentemente o estudante apresenta a seguinte dificuldade: a burocracia enfrentada na UFRPE e escola campo de estudo quanto ao termo de compromisso, prazos e seguro de estágio (Orientador 3).

Com as novas mudanças nas Leis que regem os estágios, pudemos constatar que antes mesmo do licenciando iniciar suas atividades na escola campo de estágio, precisam passar por um caminho burocrático, cheio de papeladas, caminho este, que não deveria ser assim, como afirma Lima (2003, p. 51) "o estágio não deve ser burocratizado, mas abrir possibilidades de mudanças".

Os cursos de Graduação que oferecem Estágios Supervisionados Obrigatórios exigem que os estudantes antes de iniciar suas atividades no contexto escolar, apresentem alguns documentos, os quais o licenciando vem solicitar autorização para realização dos estágios nas escolas campos.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco não poderia ser diferente, os licenciandos primeiramente devem preencher e entregar no Departamento responsável, em nosso caso na Coordenação Geral de Estágio, o formulário para cadastro de seguro de estágio obrigatório (Anexo E), que além dos dados pessoais, devem informar o nome do orientador, do supervisor da instituição concedente e a carga horária do estágio.

Segundo a Coordenação Geral de Estágio da UFRPE (2014), posteriormente a realização desta etapa, o estagiário terá o prazo de trinta dias após a solicitação do seguro para entregar os documentos relacionados com o termo de compromisso e o plano de atividade.

O termo de compromisso deve constar o detalhamento dos dados da instituição concedente, do estagiário e da instituição de ensino do estagiário; além disso, deve ser informado o período do estágio, os horários do estágio e o total de horas/aulas. Na cláusula 3, que aborda sobre as condições do estágio, do termo de compromisso (Anexo F), se encontra a maior dificuldade dos estagiários nos ESO:

Muito protocolo, muita papelada (A31 tarde).

Na disciplina do ESO o que tem de mais cansativo e desestimulante é a entrada dos papeis de seguro e termo de compromisso (A33 tarde).

A burocracia é um ponto muito negativo nos estágios devido a estes documentos que infelizmente temos que preencher, apesar de todas as orientações que recebemos do orientador sempre há dúvidas. Às vezes os próprios licenciandos se calam e dar a impressão ao orientador que estar prestando atenção às orientações quanto ao preenchimento, e devido a isto terminam preenchendo errado, o que faz que precisem ir várias vezes ao setor de estágio, várias vezes na escola e ainda ir atrás do orientador, então isso é uma tortura (L3).

Juntamente com o termo de compromisso os licenciandos devem entregar o plano de atividades (Anexo G), onde deverão fornecer informações sobre as atividades que serão desenvolvidas durante o estágio. Neste documento, deve ainda constar o período de estágio, que precisa ser a mesmo citado na cláusula 3 do termo de compromisso (Anexo F), além das assinaturas e carimbos dos supervisores e orientadores de estágio.

Tanto o termo de compromisso como o plano de atividades devem ser impressos em três vias devidamente assinadas e carimbadas. Além disso, os licenciandos precisam anexar aos documentos, à grade de horária atualizada do curso, a fim de confrontar as informações relacionadas ao horário dos estágios na escola, com o horário das aulas na universidade.

Ainda de acordo com a Coordenação Geral de Estágio (2014), o termo de compromisso e o plano de atividade precisam ser entregues devidamente digitados e impressos em três vias, assinados, carimbados. Esta exigência juntamente com a pouca informação quanto ao preenchimento destes documentos, tem sido motivo de constantes reclamações, conforme depoimentos de alguns atores sociais:

Falta de orientação pela PREG em relação às documentações e as datas (A27 tarde).

Burocracia (documentação), assinaturas, falta de informação para esclarecer as dúvidas dos alunos (A28 tarde).

A imensa burocracia para validação da disciplina. A meu ver extremamente, desnecessário, exige um monte de assinaturas (desnecessária) (A25 tarde).

Sem sombra de dúvida é muito estressante, são muitas assinaturas, que acredito ser desnecessária, deveria ser uma única via só para assinaturas e depois a PREG enviaria uma cópia para as escolas, assim ficaríamos responsáveis apenas por uma via (L3).

A principal questão é burocrática, é bastante chata, entendemos que é necessário (L2).

Como o próprio L2 enfatizou, a celebração do termo de compromisso e o seguro estágio são necessários e importantes, principalmente para o estagiário, pois garante seus direitos e a proteção durante exercício do estágio, independentemente deste ser obrigatório ou não. Contudo, o que não se pode permitir é que processos burocráticos atrapalhem de alguma maneira o bom andamento do licenciando no reconhecimento e aproximação do seu futuro campo profissional.

Ambos os documentos, como já relatamos, são importantes para garantir a integridade física dos licenciados. Segundo Santos (2004), o termo de compromisso, deve ainda garantir que o objetivo do Estágio Supervisionado Obrigatório seja efetivado no ambiente escolar, pois é a partir dele que são estabelecidas as atividades que o aluno irá desenvolver no campo de estágio.

Além das garantias dos direitos dos estagiários, o termo de compromisso apresenta algumas etapas a qual o licenciado necessita cumprir, como por exemplo: ter um nível mínimo de requisito profissional, ter comprometimento de responsabilidade e lisura com a instituição concedente.

O licenciando deve ainda ter prontidão e respeito com o professor responsável pelo estágio, acatar as sugestões e os subsídios levantados pelo supervisor da escola, e principalmente na elaboração e entrega de um relatório final com todas as atividades realizadas durante o estágio.

É indiscutível a importância do seguro estágio e o termo de compromisso; porém, é preciso rever seu processo de construção, a fim de não tornar esse momento tão importante, num sistema burocrático, o qual só desestimula.

São notórios que a Lei que regem os Estágios Supervisionados trouxe importantes avanços de regulamentação dos estágios no âmbito universitário, entretanto, a exigência da documentação e os documentos, que eram dos estágios não obrigatórios passaram a ser adotados, sem um pensar específico para as necessidades das licenciaturas. Ou seja, não há uma identidade da licenciatura nos documentos exigidos pela Coordenação Geral de Estágio.

Dessa feita, o grande desafio que permanece diz respeito ao entendimento dessas exigências, que demanda tempo e esforço, para que tanto o termo de compromisso e o seguro estágio previsto pela legislação possam de fato se constituir um ferramenta desburocratizada.

Ou como afirma Habermas (2007), o sucesso de uma norma, se dá a partir da participação de todos os indivíduos, que serão submetidos a ela, durante sua

elaboração, ou seja, só quando todos os envolvidos neste processo estiverem comprometidos para a desburocratização, é que a problemática ora vivenciada pelos estagiários.

Diante deste contexto, concordamos com afirmação de Marques (2000), quando relata que os cursos de formação professoral devem propiciar ao licenciando condições efetivas, orgânicas e sistemáticas de integração dos estagiários no campo de atuação profissional, sem que estes tenham que sofrer estresse para conseguir viver adequadamente este direito. Talvez a chegada a hora, de a UFRPE repensar na possibilidade da elaboração de um termo de compromisso e o seguro estágio específico para o curso de licenciatura.

Outra importante dificuldade refere-se à elaboração dos planos de aula, que para alguns se tornou um pouco difícil, pois mesmo tendo tido a experiência de lecionar em outros momentos, o exercício de elaborar e executar um plano de aula é difícil e demanda tempo, como relata L3:

A única coisa que senti dificuldade foi no próprio plano de aula, isto se evidenciou um pouco difícil por que eu não tinha o costume de fazer, eu tinha o costume de dar aula, que é diferente, você chegar à frente da turma sem ter uma forma sistematizada, nem o conhecimento de uma metodologia. [...] eu já tinha ensinado antes, mas é outra coisa você ir para sala de aula com tudo planejado e sempre ter um plano a, b e c, por que os alunos são uma caixinha de surpresa.

A partir do posicionamento do licenciando, compreendemos que planejar é algo que exige do estagiário uma reflexão sobre a atividade docente, suas ações e opções. Isto é uma ação extremamente importante para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é de se esperar que os estagiários tenham dificuldades quanto à elaboração e execução dos planos de aulas. Mediante a esta situação, novamente se evidencia a importância dos licenciandos vivenciarem essas experiências, ainda no contexto da universidade.

De acordo Luckesi (2002, p. 105), "o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los". Ainda de acordo com o autor o ser humano pode agir de duas maneiras: aleatoriamente, que significa "ir fazendo as coisas" ou de modo planejado, que significa ir estabelecendo fins e construí-los por meio de uma ação intencional, que visa dar certo.

Entretanto, é preciso ter em mente que o planejamento no sistema educacional, exige mais que saber estabelecer os fins ou como construir os meios. Para que o plano seja um sucesso, é necessário compreender que a aula é um sistema dinâmico, que é preciso levar em conta as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos. Ou como afirma Libâneo (1994, p. 222) "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social".

O plano de aula é um detalhamento do ensino, ou seja, a sua preparação é uma tarefa indispensável, e "deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano" (LIBÂNEO, 1994, p. 241). Na elaboração do plano de aula o professor necessita estar atento para a contemplação de alguns pontos importantes para sua elaboração, que devem ter:

- Sequência articulada: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas;
- Procedimento metodológico: explicar que tipo de aula será (expositiva, dialogada, prática, etc.); lembrar que esse momento não é rígido, e que às vezes a exposição oral da matéria ocupa mais tempo, ou seja, é o desenvolvimento metodológico da aula, possibilita que o processo sistematize a sequência que aula irá proceder;
- Materiais didáticos: quais os recursos didáticos a serem utilizados e como serão inseridos na aula;
- Avaliação: disponibilizar um momento para uma avaliação seja esta pontual, com aplicação de uma atividade, ou contínua, durante todo o andamento da aula (CAMPOS e NIGRO, 1999).

Todavia, é necessário compreender que o plano de aula por si só, não assegura o andamento do processo de ensino, como aconteceu com L2:

Eu vivenciei ter que planejar uma aula e quando se chega à escola encontramos os contratempos. Não teve aula, faltou à maior parte da turma, e aí como fazer, dar aula do mesmo jeito?

O questionamento ora apresentado por L2 é muito pertinente, principalmente quando diz "e aí como fazer dar aula do mesmo jeito?", diante da problemática, cabe aos orientadores e supervisores de estágio, esclarecer que nem sempre conseguiremos êxito no plano de aula, porém não significa que determinado método ou didática não tenha funcionado, que não devemos realizar a aula.

De acordo com Libâneo (1994, p. 225) "a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino". Sendo assim, as dificuldades vivenciadas pelos estagiários são comuns e esperadas no processo da formação inicial.

Outra problemática restringe-se à receptividade dos estagiários na escola campo; dificuldade essa, que se configurou como um momento marcante para os licenciandos, como podemos observar:

Foi uma trajetória complicada, começando pela burocracia, depois vem à problemática de algumas escolas em nos aceitar, e tudo isso dificulta o estágio (A1 noite).

Alunos que não são acolhidos ou tratados com ignorância pelos gestores das escolas (A19 tarde).

A frágil recepção da escola por parte dos gestores frente aos novos estagiários (Orientador 3).

A dificuldade dos alunos serem aceitos nas escolas (Orientador 5).

De negativo foi o contato com a direção da escola que não foi muito receptiva (A6 noite).

Maior conscientização dos professores na escola campo do estágio, haja vista seu crescente desinteresse em nos receber (A24 tarde).

É notório que ser aceito na escola campo, não foi algo fácil para os licenciandos, além disso, percebe-se que a problemática não se restringiu apenas a um segmento da escola, mas a todas as esferas, como na relação com o professor supervisor ou com os gestores das escolas.

Segundo Krasilchik (2008) essa problemática deve-se em parte há uma tendência de supervisores e gestores considerarem o estágio, particularmente o estagiário, como uma ameaça ao seu trabalho, outros se sentem constrangidos com a presença do estagiário na escola. Entretanto, esse posicionamento não pode se tornar desculpa para não tratar bem o estagiário. É diante de uma situação como esta, que se legitima a importância do orientador de estágio, como relata Krasilchik (2008, p. 168):

Cabe aos orientadores de estágios esclarecerem tanto aos seus alunos universitários como os professores e administradores das escolas de ensino fundamental e médio sobre os reais objetivos dos estágios: propiciar aos futuros professores a oportunidade de participar da vida da escola, contribuindo para a melhoria do ensino.

Como relata Krasilchik é importante estabelecer bem os reais objetivos do estágio na escola campo, a fim que as problemáticas descritas por licenciandos e orientadores deixem de ser uma constante no componente curricular.

Dessa forma, "o estágio só poderão servir plenamente a seus fins se os estagiários passarem a sentirem-se elementos da escola e não estranho a ela", assim ao proporcionar um clima favorável no processo do estágio, estará possibilitando uma formação inicial com mais qualidade e respeito entre todas as partes envolvidas (KRASILCHIK, 2008, p. 168).

Nossa última dificuldade estar relacionada ao domínio de classe. Para muitos estagiários uma das suas maiores preocupações é controlar a disciplina da classe.

Eu tive que me dobrar para criar atividades que chamasse mais atenção dos alunos; tive que fazer palestras elucidando a importância do docente para vida deles, do ensino, antes mesmo de começar o conteúdo (L3).

Os estagiários sentem dificuldades em ter domínio de turma e de aula para os alunos da escola pública de hoje em dia (Orientador 3).

De acordo com alguns pesquisadores (KRASILCHIK, 2008; PIMENTA e LIMA, 2011; LIBÂNEO, 1994), não há receitas para se evitar problemas com a disciplina da classe, mas alguns comportamentos podem ajudar a manter uma cordial atmosfera de estudo.

Segundo Libâneo (1994, p. 252), "a disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, da autoridade profissional, moral e técnica do professor", autoridade essa que se aprende na prática profissional. Como os estagiários permanecem apenas por um pequeno espaço de tempo no contexto da escola, muitas vezes não conseguem firmar esta autoridade, a qual irá se efetivar após os primeiros anos da carreira docente.

A questão da indisciplina da classe depende não só dessas características, que o professor necessita firmar, mas de alguns requisitos necessários para uma boa organização do ensino, a fim de conseguir conquistar seu aluno, e assim garantir a harmonia da classe por meio dos seguintes procedimentos:

- Ter um bom plano de aula, onde estão determinados os objetivos, os conteúdos, os métodos e procedimentos de condução da aula;
- Estimular a motivação dos alunos, e os convidar para maior participação no processo ensino-aprendizagem;
- Ter o controle da aprendizagem, incluindo a avaliação dos alunos;
- Estabelecer um conjunto de normas e exigências que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino, e controlar as ações e o comportamento dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Além desses requisitos, também é preciso levar em conta o contexto histórico social, no qual o aluno faz parte. Muitos dos educandos estão entrando ou saindo da adolescência, fase essa que segundo Delizoicov et al (2007) se apresenta com algumas características marcantes, como por exemplo: busca de si mesmo e da identidade, atitudes sociais reivindicatórias com tendências ante ou sociais, e constante flutuação de humor.

Em relação a essas tendências, citamos Mattos (2001), que afirmam que os alunos não são mais dóceis, cooperativos como antes. Já Aquino (1996) destaca que há muito tempo, os distúrbios disciplinares dos alunos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais.

Essas tendências só tende a contribuir para que maioria dos professores não consiga interpretar e administrar o ato indisciplinado no lócus da sala de aula. Para Jesus (1999), a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver.

Diante da problemática apresentada no campo do estágio, se evidência a importante função do supervisor da escola, que dentre tantas visa corroborar com os estagiários quanto ao controle da indisciplina na sala, contudo, essa contribuição só deverá ser efetivada quando o supervisor perceber que o estagiário não conseguirá reverter à situação da disciplina da sala de aula.

Todavia, também cabe aos estagiários analisar o comportamento das turmas que deverão ministrar aulas, visando descobrir a identidade dos alunos de cada turma. Durante o percurso no Estágio Supervisionado há um período reservado para

investigação dos relacionamentos existentes na ambiente escolar, chamado de estágio de observação, que é pré-estabelecido nos planos de ensino do estágio.

3.4 O orientador e o supervisor do Estágio Supervisionado Obrigatório

Segundo Nérici (1990, p. 12) "a educação deve ter em mira formar o homem consciente, eficiente e responsável". Esta formação se inicia no contexto da universidade, da sala de aula e se concretiza na vivência prática da profissão. Nesta formação, orientadores e supervisores de estágio exercem uma importante função, contribui de forma significativa para inserção do estagiário, futuro professor, no contexto da prática docente.

O supervisor de estágio tem um importante papel de propiciar condições efetivas para que o estágio se realize de maneira honesta e proveitosa para o estagiário, para os alunos da escola, bem como, para a escola como instituição de ensino e co-responsável pela formação inicial de professores (CARVALHO, 1985). Esse importante papel foi percebido por alguns de nossos atores sociais:

As supervisoras me ajudaram bastante, deram conselhos tanto para as aulas, como também para carreira, eu adorei a supervisora. Foi uma pessoa que me deixou bem livre, foi à oportunidade que tive para mostrar o meu melhor; só não podia decepcioná-la, pegando o conteúdo de qualquer jeito, ou faltar no dia da aula sem motivo (L2).

Não vou mentir em dizer que o professor supervisor ficava 100% na sala de aula, mas a maioria se fazia presente. As correções que os supervisores fizeram serviram muito como uma critica construtiva para melhorar o meu desempenho em sala de aula. Orientou-me como interdisciplinar os conteúdos, a trabalhar com os temas transversais, e com outras disciplinas dentro do ensino da Biologia e da Ciência; e isto, não foi passado no ESO (L3).

Para os licenciandos, os supervisores exerceram o importante papel, o de acompanhar e dar orientações para o bom desempenho de suas atividades na sala de aula, conforme o pronunciamento de L3. Acreditamos que a maior contribuição destes profissionais, o supervisor de estágio, seja proporcionar aos estagiários a possibilidade de realizar uma reflexão crítica quanto a sua postura e conduta em sala de aula.

Assim, corroboramos com a afirmação Buriolla (1996), quando afirma que a função do supervisor-professor é ajudar os estagiários na aquisição de maior

competência didática, orientar os licenciandos a se adaptarem à escola e à sua profissão, bem como avaliar os resultados dos esforços de cada estagiário. Quanto à posição dos licenciandos em relação aos orientadores, temos os seguintes relatos:

Os orientadores de estágio foram muito importantes para minha vida, me deram coragem, me ensinaram o caminho a trilhar, de que forma chegar à escola, como conversar com o supervisor, como colaborar com o seu trabalho, como escolher o tema, como utilizar o livro didático (L3).

Para cada ESO, eu tive uma visão diferente dos orientadores. No primeiro, mesmo a professora tendo chegado tempo depois das aulas terem começado, conseguiu assessorar bem a turma, entrava em contato com a escola, explicava a escola o objetivo do estágio, sempre estava disponível. O ESO II e III ficou muito a desejar, as professoras da tarde não davam aulas [...] e não tive muito assessoria. Na hora de dar orientação sobre as fichas do estágio não sabiam; as dúvidas que eu tinha, eu tirava com a orientadora da minha turma. E foi desta insatisfação relacionada com os professores da tarde e por acreditar que seria a mesma professora no ESO IV, fui pagar a disciplina com a orientadora da noite (L2).

Diante desses depoimentos, identificamos relatos bem distintos: para L3 o convívio com os orientadores foi muito gratificante e importante, ao ponto de reconhecer a significativa contribuição destes profissionais quanto ao enfrentamento das suas dificuldades oriundas na trajetória dos estágios.

Para L2 essa experiência não foi muito agradável, pelo contrário, a caminhada no Estágio Supervisionado Obrigatório foi algo tortuoso e de muita insatisfação, principalmente em relação aos orientadores dos ESO II e III, os quais levaram o presente licenciando a procurar em outro turno um professor de estágio que estivesse dentro de suas perspectivas.

Mediante essa problemática, fica a nossa dúvida, se estes profissionais são do quadro efetivo da universidade ou substitutos. No caso de ser substituto, temos a problemática vivenciada por L2, que possivelmente ocorre devido alguns destes profissionais ainda estarem em formação acadêmica, e não se encontrarem efetivamente preparados para o magistério no ensino superior.

Outras vezes, mesmo tendo a graduação exigida para a vaga, a sua formação acadêmica pode não estar atrelada a disciplina a qual pretende atuar, o que talvez explicasse a dificuldade de orientação destes profissionais (CZELUSNIAK, 2009).

No entanto, independente do professor ser efetivo ou temporário “é de responsabilidade do orientador do estágio refletir com seus alunos a luz das teorias sobre as experiências que trazem e projetam em um novo conhecimento, além

disso, este deve possibilitar a integração e inserção destes com o ambiente escolar”, mas também cabe a universidade orientar adequadamente seus professores-orientadores quanto o seu papel no componente curricular (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 127).

Assim, corroboramos com Alarcão (1996), quando diz que o orientador surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estagiário. E quando orientadores negam estas possibilidades aos seus licenciandos, estão privando-os de um direito que foi inserido a partir de um código de ética estabelecido nos contratos firmados entre estes, e a universidade que o contratou.

Quanto à perspectiva dos orientadores de estágio têm sobre a experiência de ser professor de ESO, estes falaram:

Maravilhosa; amo o que faço. Consigo associar minha formação ao que realizo no ESO. É a oportunidade de contribuir para a formação de professores de Biologia (Orientador 1).

Essa experiência tem sido muito enriquecedora, pois tenho conseguido manter uma continuidade com a turma e essa relação tem gerado um vínculo muito interessante, gerando investigações e intervenções de grande relevância (Orientador 2).

A experiência como professora do ESO I tem sido muito gratificante, pois assim como nos demais componentes curriculares, temos a oportunidade de ensinar e aprender mais, além de conhecermos melhor a realidade que envolve as diferentes escolas nas quais os estagiários atuam (Orientador 3).

Esses depoimentos são de professores efetivos, que possuem mais de cinco anos de atividades no ESO na UFRPE. Percebe-se através de suas falas, o quanto o Estágio Supervisionado Obrigatório é importante e enriquecedor para sua vida profissional e pessoal.

De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 196), “o estágio possibilita que se realize o movimento que caracteriza um processo de conhecimentos, indo do todo às partes e das partes ao todo”. Sendo assim, estes profissionais ao exercerem suas atividades no Estágio Supervisionado Obrigatório têm a oportunidade de viabilizar projetos e sonhos de uma formação professoral mais bem qualificada. Ou como afirma Pimenta e Lima (2011) é através de sua prática diária que os orientadores de estágio deixam transparecer o gosto que têm pelo Estágio Supervisionado e pela formação dos seus estagiários.

3.5 Sugestões para o melhoramento dos ESO na UFRPE

Os licenciandos em Ciências Biológicas expressaram suas opiniões e apontaram algumas sugestões para aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado Obrigatório na UFRPE, tais como:

O termo de compromisso é a pior coisa do ESO. No estágio I tive que fazer o documento oito vezes, o que me estressou bastante. Uma solução é aumentar o número de pessoas para atender o estagiário e, além disso, muitas vezes o aluno não é bem orientado (L1).

Solicitei a PREG um roteiro explicando como o aluno deve proceder desde o início da disciplina do estágio, no intuito de acabar com as dúvidas em relação à burocracia dos papéis do ESO (Orientador 5).

Diminuir a burocracia do termo de compromisso (A22 tarde).

Menos burocracia na documentação do estágio (A28 tarde).

Melhorar a parte burocrática (A31 tarde).

Ter um horário noturno para atendimento (L1).

É essencial, e eu brigo com a coordenadora do curso, ela não aguenta mais me ver. Eu brigo um tempão, eu bato na mesma tecla para ter um horário noturno. É um absurdo, eu trabalho o dia todo e quando chego, a PREG está fechada (L5).

É obrigação da universidade, oferecer um horário noturno para atendimento (L3).

Pelo menos uma vez na semana (L5).

Muitas das sugestões estão relacionadas com alguma dificuldade abordada no subitem 4.4 desta pesquisa. Mediante a burocracia vivenciada durante sua trajetória no Estágio Supervisionado Obrigatório, os nossos atores sociais teceram algumas sugestões para a resolução da problemática, como por exemplo: aumentar o número de funcionários na coordenação de estágio e disponibilizar um horário para atendimento noturno, como sugerem L1 e L5, e reafirmado por L3.

Já o orientado 5 deseja que a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), órgão onde se localiza a Coordenação Geral de Estágio, elabore um guia de orientação, para que seus graduandos consigam preencher corretamente os documentos. Sua solicitação tem um fundamento significativo; este professor é substituto na presente Universidade e muitas vezes este profissional não está familiarizado com o sistema complexo da universidade.

A solicitação do orientador não é aleatória. De acordo com a Resolução interna 678/2008 da UFRPE, que estabelece norma para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório, trás no seu capítulo III, Art. 7º parágrafo G, que é de competência da Coordenação Geral de Estágio fornecer e orientar os estudantes para o correto preenchimento de formulários/documentos relativos ao estágio.

Dessa forma, registramos nossa inquietação, visto que, se a própria Resolução da Universidade garante esse direito, por que na prática ela não se efetiva? Se a resolução fosse efetivada, talvez as queixas e insatisfações geradas nos estagiários, por causa destes documentos, possivelmente teriam significativas melhorias no ESO.

Entretanto, compreendemos que a Coordenação Geral de Estágio, não trabalha unicamente com os licenciandos de Biologia, a mesma é responsável por todos seguros e termos de compromisso dos estágios obrigatórios ou não-obrigatórios, dos mais variados cursos de graduação. Além disso, presente coordenação é também responsável pelas documentações dos campos UAST e UAG.

Nossa próxima sugestão refere-se ao horário de atendimento da PREG: os licenciandos que trabalham durante o dia têm muita dificuldade de entregar os documentos e gostariam que houvesse um atendimento noturno, porém alguns destes entendem que seria um pouco complicado, como podemos observar:

Eles são funcionários públicos não irão querer trabalhar à noite. Eles não querem estender o horário e para piorar tiraram o horário da quarta-feira a tarde, tem um recado na porta com este aviso: que a partir de tal dia, não haverá atendimento ao público à tarde. É verdade, que é apenas no horário da quarta à tarde, contudo há pessoas que só tem folga na quarta-feira, então esta pessoa fica prejudicada (L2).

E eu que só largo do trabalho às 18h, vou encontrar isto aberto quando? (L5).

Pois é! Ainda bem que eles permitem que outros levem o seu documento, mas já teve épocas que não era permitido (L2).

Que também tenha pessoas mais competentes na PREG, que deem informações corretas (A14 tarde).

Documentação que é entregue pessoalmente e que não olham os erros na hora e temos que voltar várias vezes (A29 tarde).

Acreditamos que a referida sugestão será difícil de operar, porém não é impossível de se efetivar, entretanto não cabe apenas a PREG ou a Coordenação Geral de Estágios, mas principalmente a Reitoria da UFRPE que deve reavaliar a possibilidade de atender aos estudantes que não têm possibilidade de resolver alguma problemática relacionada aos estágios.

A seguinte sugestão refere-se à junção do ESO I e II, conforme as falas:

É interessante juntar o ESO I e II (L3).

Poderia juntar o ESO I e II em um único estágio (L1).

Os ESO I e II poderiam ser juntos (A5 noite).

A possível justificativa para essa determinada sugestão pode estar à atrelada a incompreensão do real objetivo desses estágios, alguns dos entrevistados não veem a necessidade de existir o ESO I e II, como podemos identificar a seguir:

O único ESO que não achei bom, desnecessário foi o I (L1).

Eu acho desnecessário o ESO I, acredito que o objetivo poderia ser diferente, não só conhecer a escola (L2).

Os ESO I e II deveriam ser acomodados em apenas uma disciplina já que se trata basicamente de observações (A19 tarde).

Segundo o programa do ESO I (Anexo H), uma de suas competências é proporcionar aos licenciandos a oportunidade da observação e registro das aulas de ciências no ensino fundamental II em escolas públicas. Já o ESO II tem como objetivo o planejamento e a execução de oficinas em sala de aula, momento onde o universitário tem a oportunidade de fazer sua primeira intervenção na escola, por meio da elaboração e execução de um projeto de interesse da escola, além da elaboração de um relatório final sobre as atividades realizadas.

De acordo com Pimenta e Lima (2011) os primeiros estágios devem proporcionar a integração ou aproximação do estagiário com o ambiente escolar; essa aproximação torna-se mais evidente para os licenciandos que não exercem o magistério. Assim, de acordo com as autoras, os primeiros estágios devem proporcionar o despertar de alguns segmentos que irão preparar os estagiários para o momento da regência, tais como:

- Aprendizagem do contexto, local em que a escola está situada, cidade, bairro, condições de infraestrutura, disponibilidade de recursos, estrutura das salas de aulas, laboratórios, etc.
- Aprendizagem sobre o PPP da escola: tem como objetivo tornar concreto o planejamento elaborado pela comunidade escolar. A ideia do projeto como ação, está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho realizado em conjunto.
- Aprendizagem decorrente da dinâmica interativa de saberes: está relacionada com o estudo das relações estabelecidas no contexto escolar.
- Aprendizagem sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas: momento marcado pelo estudo das condições de trabalho do professor. Além disso, é importante que o licenciando desenvolva uma atitude de escuta, da fala e da experiência dos professores, do significado, em suas vidas, do ser professor.
- Aprendizagem sobre a sala de aula: o movimento da sala, seus conflitos, contradições e possibilidades.
- Aprendizagem sobre a história da escola: contextualizar suas origens e transformações, sua relação institucional e funcional com a comunidade.

Dessa forma, fica a nossa dúvida: será que a junção dos estágios poderia proporcionar uma aprendizagem de qualidade aos licenciandos de Ciências Biológicas? Pimenta e Lima (2011, p. 121), acreditam que não, ao afirmarem que:

A atenta observação e investigação podem abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar em que o estagiário, ao fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade. Formadores e formandos atentos aos nexos e relações da escola com o sistema social mais amplo, e com as teorias estudadas, poderão encontrar formas de interação e de intervenção, que confirmem maior reconhecimento e legitimidade de sua presença naquele espaço.

Como podemos identificar ambos os ESO são bem distintos, não tem a mesma abordagem metodológica, mesmo que sua funcionalidade principal é apresentar o ambiente escolar, porém cada um numa visão e perspectiva diferente.

Dessa forma, ambos os ESO são importantes e necessários para a formação. No entanto, acreditamos que seja interessante que os orientadores junto com o departamento responsável pelos estágios, em nosso caso o Departamento de Educação (DE), façam uma re-avaliação dessas inquietações, que estão acometendo os licenciandos que cursam o ESO I e II, a fim de reestruturar esse importante componente curricular, para que este consiga alcançar seus objetivos, contribuir de forma positiva na formação do licenciado, futuro professor da educação básica.

Na sugestão seguinte, os licenciandos desejam que seja ampliado à carga horária das regências:

O ESO contribuiu de forma ativa para minha formação, o problema é que não começamos a dar aula logo no segundo estágio, só sinto esta necessidade de começar a dar aulas antes que o ESO III comece, mas sim a partir do segundo. Assim no ESO III, o aluno já teria vivenciado alguma coisa, e dar mais aulas é necessário, e não só teoria. O aluno precisa ter mais tempo para realizar as regências (A20 tarde).

O tempo para regência é muito curto (A22 tarde).

Pouco tempo para realizar as regências (A26 tarde).

Segundo a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, formação de professores de educação básica e em nível superior, estabelece que a carga horária dos cursos de nível superior será efetivada mediante a integralização de no mínimo 2800 horas; destas, 400 horas/aula devem ser dedicadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório, iniciando a partir da segunda metade do curso.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco a carga horária destinada aos estágios gira em torno de 300 horas/aula, segundo o sistema semestral de créditos (Anexo I) distribuída entre quatro estágios, sendo que o ESO I, II e III tem 60h cada e o ESO IV 120h. Os dois últimos estágios o licenciando vivenciam o preparar e ministrar aulas, o qual se encontra dividido em doze horas/aulas no ensino fundamental II, no ESO III, e doze horas/aulas no ensino médio, no ESO IV.

A referida sugestão vem de encontro ao que solicita a Resolução, sobre a quantidade disponibilizada para os estágios. Sendo assim, como o estágio tem atualmente 300 horas/aulas disponíveis para mesmo, não vemos a impossibilidade de se aumentar a carga horária das regências, uma vez que, a resolução permite até 400 horas/aulas dedicados aos Estágios Supervisionados. No entanto, cabe aos orientadores de estágio e DE ver de que forma este aumento estaria distribuído no componente, além disso, este aumento deve ser qualitativo e não apenas quantitativa para trazer melhorias ao processo formativo do licenciando.

A última sugestão traz á tona à problemática da dificuldade dos orientadores de estágio em acompanhar seus estagiários durante as atividades na escola, como podemos observar:

Melhor fiscalização dos ESO pelos professores nas escolas e observação das aulas de seus alunos, pois esses podem cometer erros gravíssimos e envergonha a universidade e o professor (A5 noite).

[...] não há acompanhamento significativo do professor responsável pela disciplina na escola (A22 tarde).

Tentativa do professor orientador em observar pelo menos uma aula do docente durante o Estágio Supervisionado IV (A10 noite).

Professores devem ir às escolas para avaliar os alunos (A25 tarde).

Os depoimentos são claros e afirmam que os licenciandos sentem a necessidade do acompanhamento dos seus orientadores durante as atividades desenvolvidas na escola.

A Lei 11.788/08 e a Resolução 678/08 trazem perspectivas diferentes sobre a competência dos orientadores; a Lei 11.788/08, no seu Art. 7º, parágrafo III, é o único parágrafo que aborda sobre o orientador, o qual informa que cabe a instituição de ensino indicar o professor orientador da área pertinente ao estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades dos estagiários. Já a Resolução 678/08, no seu Art. 10º tem uma visão mais ampla do professor orientador de estágio, o qual deve:

- a. Assistir ao estudante na UFRPE, durante o período de realização do estágio;
- b. Participar de outras atividades relacionadas à orientação de estágio se for necessário,

- c. E enviar um relatório final de estágio ou monografia, conforme o caso ao Coordenador do respectivo curso. (este ponto cabe apenas para orientador de estágio não obrigatório).

Como podemos observar, tanto na Lei 11.788/08 como na Resolução, não há uma obrigatoriedade prevista, pela qual os orientadores devam estar presentes durante as regências de seus educandos, como alguns licenciandos desejam.

Entretanto, não estamos alheios à solicitação de A10 (noite), quando solicita que seu o orientador possa ao menos estar presente em uma de suas regências. A resolução 678/08 da UFRPE, no Art. 10, informa que o orientador pode participar de outras atividades relacionadas à orientação, se for necessário. Aqui entendemos como atividade, a participação destes, nas regências de algum dos seus estagiários que por ventura estejam com problema ou que o orientador considere importante sua ida.

É comum, que muitos dos orientadores de estágios, já tenham orientador a mesma turma ou o mesmo licenciando, mas de uma vez durante a vivência no componente curricular, e que estes, por sua vez desejem saber do seu orientador, e não só apenas do supervisor, a opinião sobre sua conduta ou posicionamento no contexto da sala de aula na escola campo de estágio.

Seria realmente interessante e produtivo para o estagiário o acompanhamento do orientador, porém, temos a convicção dos limites que são impostos a estes profissionais nas universidades, e compreendemos que são muitos alunos para poucos orientadores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Mediante a esta situação, a sugestão ora apresentada, em termos práticos, seria de difícil operação, devido à atual conjuntura a qual se encontram os professores orientadores de estágio. Estes profissionais estão assoberbados de atividades que dificulta uma presença mais ativa durante as regências dos seus licenciandos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o desenvolvimento dos licenciandos no Estágio Supervisionado Obrigatório nos permitiu uma melhor compreensão da importância deste componente curricular no processo da formação inicial docente. As análises realizadas concernentes aos questionários e entrevistas, possibilitaram a realização de uma reflexão aprofundada quanto às barreiras e conquistas que os estagiários vivenciaram no decorrer do ESO.

Nessa trajetória, identificamos que o ESO proporciona diversas contribuições, ressaltando-se entre elas, a relação positiva que os licenciandos obtiveram com os supervisores de estágios; relação esta, que proporcionou a troca de experiências com profissionais atuantes, além de serem estimulados a enfrentar os desafios da arte de ensinar.

Outra significativa contribuição está relacionada ao plano de aula. O que antes era visto como algo não muito importante para alguns licenciandos, durante a vivência do componente curricular, tal posicionamento foi reavaliado e alguns perceberam que planejar é algo importante e bastante significativo, não só para o contexto da sala de aula, mas para a vida, de um modo geral.

Em relação à importância desse componente curricular, destacamos duas atitudes: em primeiro lugar, a possibilidade de conhecer a realidade escolar antes da vivência definitiva como profissional, e a segunda, diz respeito ao viver na prática, a teoria estudada na universidade. Em relação à primeira atitude, evidenciamos o reconhecimento da importância do Estágio Supervisionado Obrigatório se fazer presente nas matrizes curriculares de muitos cursos de licenciatura.

Acreditamos que conhecer a realidade do ambiente escolar é muito importante por inserir os licenciandos, futuros profissionais da educação, em uma realidade que é diferenciada daquela que é praticada durante sua formação na universidade, principalmente para os estudantes que nunca tiveram a oportunidade de lecionar antes.

Quanto à segunda atitude, enfatizamos a oportunidade que é dada aos estagiários para uma reavaliação quanto aos discursos vividos durante as aulas teóricas no contexto da universidade, e sua efetivação na prática escolar. Esta reavaliação permite que o licenciando perceba que teoria e prática não podem ser trabalhadas de maneira isolada, mas uma complementando a outra.

Quanto aos principais objetivos do estágio, muito dos atores sociais destacaram a importância da interação com o ambiente escolar, a participação no cotidiano dos professores. Estas interações contribuíram significativamente para a troca de experiências entre estagiários e professores, o que só tende a enriquecer a formação inicial dos licenciandos.

Outro objetivo foi relacionado com a preparação para a docência, que consideramos como sendo um reconhecimento valoroso, pois perceber que o ESO não é apenas mais um componente curricular, mas sim, uma oportunidade de aproximar o educando ao seu futuro campo profissional, local onde o futuro professor não só tem a oportunidade de conhecer a escolar, mas refletir sobre o seu papel na docência.

Toda e qualquer profissão tem dificuldades e especificidade, e a experiência não foi diferente para os sujeitos desta pesquisa, que relataram as dificuldades que tiveram que enfrentar durante a vivência do componente curricular. Algumas destas, não são exclusivamente de responsabilidade dos que fazem e administram os estágios, mas estão relacionadas com professores, estagiários, equipe técnica e estudantes das escolas campo de estágio.

Uma das principais dificuldades foi relacionada à burocracia enfrentada pelos licenciandos, ao ter que fazer o termo de compromisso e o seguro estágio. Compreendemos que estas normas são necessárias para a segurança dos estagiários, porém o que não deveria mais ocorrer é o excesso de burocracia que os estudantes necessitam enfrentar para obter autorização para estagiar.

As demais dificuldades estão relacionadas ao contexto das regências, como por exemplo, a elaboração dos planos de aulas, que é de grande importância para o professor, por sistematizar o processo ensino-aprendizagem.

Esse posicionamento deve ser visto como subsídio aos licenciandos em termos de organização e desempenho para não negligenciar o desenvolvimento e a prática do ESO, que a cada dia torna-se uma exigência no ambiente escolar. Também compreendemos as dificuldades, pois muitas vezes durante a formação inicial, os estudantes têm a oportunidade de refletir e de elaborar os planos, mas não tem a oportunidade de executá-los no contexto escolar.

Outra dificuldade bastante questionada foi relacionada com a receptividade que os licenciandos receberam das escolas campos. Esperamos que esta realidade se modifique, contudo, a efetivação de uma acolhida mais amena para os

estagiários é ainda uma questão de tempo, e dependem de uma boa relação entre os coordenadores, professores de estágio, estudantes e a gestão das escolas.

Em relação com a efetiva prática de estágio, existe também a falta de disciplina dos alunos e a falta de cooperação por parte de alguns professores-orientadores que desestimulam os estagiários.

Quanto às sugestões apresentadas, nos parecem bastante significativas, principalmente em relação à ampliação da carga horária das regências. Isto, só vem demonstrar que os estudantes estão compreendendo a importância do componente curricular, e desejam que esses momentos possam ser ampliados, possibilitando assim uma maior participação, interação e reflexão do contexto da sala de aula.

Em relação à conduta dos atores sociais, sugerindo a junção do ESO I e II, acreditamos que não seria interessante, pois teriam muito a perder com a mudança. Este posicionamento possivelmente pode estar atrelado à falta de entendimento de alguns estagiários quanto à função desses estágios. Uma solução plausível seria a realização de uma reavaliação da estrutura dos ESO I e II, a fim de que os licenciandos percebam mais claramente o real objetivo de cada etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório.

Por último, e não menos importante destacamos a importância dos orientadores e supervisores na formação inicial dos estudantes. Cada estagiário teve uma experiência diferente, e para alguns, essa troca foi bastante construtiva e positiva, para outros, essa experiência foi marcada por momentos de conflitos e falta de diálogos.

Entretanto, mesmo com algumas experiências frustrantes, a realização dos diálogos com os orientadores e supervisores foi construtivo, significativo e de grande relevância para os licenciandos. Sabemos que muitas das problemáticas relacionadas com a interação, participação e diálogos entre licenciandos, orientadores e supervisores não se restringem apenas a esfera da universidade, mas também à responsabilidade de orientadores e supervisores no desenvolvimento de uma coerência pedagógica e profissional, quanto ao relacionamento e posicionamento que possuem com os seus estagiários.

Mediante as discussões realizadas nesta pesquisa, podemos afirmar que conseguimos realizar um aprofundamento quanto às vivências de licenciandos e orientadores no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na UFRPE.

Além disso, tomando como referência a pesquisa que a realizada por Barreto em 2011, nos leva a afirmar que mesmo três anos após a defesa desse trabalho, muitos dos problemas vivenciados pelos licenciandos daquela época, ainda se fazem presentes no ESO dos dias atuais, como por exemplo, as dificuldades com o excesso de burocráticos e a construção de planos de aula. Também muitas das sugestões e contribuições vislumbradas pelos estagiários na monografia defendida em 2011, se repetem na presente dissertação.

Diante do que foi analisado e construído nessa atual pesquisa, compreendemos que se faz necessário que os futuros profissionais em educação tenham a oportunidade de vivenciar o Estágio Supervisionado Obrigatório, a fim de refletir e aprofundar seus conhecimentos no campo profissional, e vivenciar uma prática docente que melhor os prepare para o exercício do magistério.

Além disso, se faz necessário que os órgãos competentes reflitam sobre as queixas dos estagiários, quanto à burocracia relacionada às documentações para o seguro estágio e o termo de compromisso, para que tais processos não prejudiquem a formação inicial do futuro professor de Ciências Biológicas, e o bom andamento do ESO na Universidade.

Uma vez analisados os dados obtidos, é possível afirmar que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados, vez que tanto os licenciados como os orientadores nos forneceram subsídios para “Analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório; identificar as dificuldades e contribuições do ESO e identificar as principais contribuições do ESO na formação inicial dos futuros professores de Ciências Biológicas”. Portanto, chegamos à conclusão que de fato foi possível analisar o desenvolvimento do ESO na UFRPE, quanto as dificuldades e contribuições deste componente curricular.

Ainda com base no estudo realizado, recomendamos que em futuros trabalhos que tratem da temática ESO, seja dada continuidade a essa temática para maiores avanços quanto ao delineamento do perfil do orientador e supervisor de estágios.

Finalmente, diante das análises e discussões realizadas, reafirmamos que o Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvido na UFRPE tem um papel fundamental na formação inicial dos futuros professores de Ciências Biológicas, e que pode contribuir de forma significativa para a formação de professores reflexivos e comprometidos com sua prática profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1996.

ARAÚJO, M. L. F. **Tecendo conexões entre a trajetória Formativa de professores de biologia e a prática docente a partir da educação Ambiental**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2008.

ANDRADE, R.C.R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>> Acesso em: 17 mar, 2014.

ARAÚJO, M. L. O. ; SOUZA, J. F. A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. **Anais do VII ENPEC**, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, E. S. **Concepções de licenciandos de Ciências Biológicas acerca do Estágio Supervisionado**. 2011. 57 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Licenciatura Plena em Ciências Biológica, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

BARRETO, E. S.; ARAUJO, M. L. F. Dificuldades de Licenciandos em Ciências Biológicas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristovão. **Anais eletrônicos**. Sergipe, 2012. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_06/PDF/35.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

BARRETO, E.S. et al. Pontos positivos e negativos do Estágio Supervisionado na perspectiva dos licenciandos em Ciências Biológicas. In.: IX congresso internacional sobre investigación em didáctica de lãs ciências. **Anais eletrônicos**. Girona/Espanha, 2013. Disponível em: <http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_781.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitária a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 4. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

BIANCHI, A. C. M. et al. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Thomson, 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BURIOLLA, M.A.F. **O estágio supervisionado**. 5 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Supervisão em serviço social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996, seção 01.

_____. **Parecer CFE N.º 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977**. Disponível em: <<http://www.2.camara.gov.br>>. Acesso em: 30 de jun. 2012.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Lei 87.497 de 18 de agosto de 1982**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 de jun. 2012.

_____. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisd/L5540.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei11788.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1930**. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br/.../declei/.../1939/decreto-lei-1190-4-1939>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: <<http://www.2.camara.gov.br>>. Acesso em: 30 de jun. 2012.

_____. **Projeto de lei 473/2003 e nº 2.419/2007**. Disponível em: <<http://www.senadofederal.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov/sesu/arquivos/pdf/decn3860.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2012.

_____. **Decreto de Lei 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de Abril de 1931**. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br/.../decreto-19851-11-abril-1931-505837...>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Decreto de Lei 14.343, de 07 de setembro de 1920.** Disponível em: <<http://www.procuradoria.ufrj.br/legislacao-1/...da-ufrj/decreto-no-13-343>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. **Decreto de Lei 11.530 de 18 de Março de 1915** – Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Decreto de Lei 60.731, de 17 de maio de 1967.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Decreto de Lei 66.546, de 11 de maio de 1970.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967.** Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_3416594_portaria_n_1002_de...>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 30 nov. 2013.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: **Ministério da Educação e Saúde Pública.** Organização Universitária Brasileira. Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de Ciências:** o ensino-aprendizagem por investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1997.

CARDOSO, G.; COSTA, J. H.; RODRIGUEZ, R. C. C. O Estágio Curricular na Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas. **Momento**, Rio Grande, 20 (2): 67-79, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/article/download/2435/1409>>. Acesso em: 05 out. 2012.

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

CARVALHO, G. T. R. D. Formação de professores nos cursos de licenciatura: um difícil percurso. In: _____. **Formação de professores e estágios supervisionados:** relatos, reflexões e percurso. São Paulo: Andross, 2006.

CARVALHO, P. H. S. A universidade brasileira: um movimento de resgate de sua função social. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, vol 1. Curitiba, 2004.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de ensino:** os estágios na formação do professor. São Paulo: Pioneira, 1985.

_____. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de uma de paradigma mais do que mudança curricular. Brasília: **Em aberto**, ano 12, n. 54, abr/jun. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: às 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre o Estágio Supervisionado por alunos Licenciandos em Ciências Biológicas. In: VII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, **Anais eletrônicos**. 8 de nov. 2009. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/434pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

COMINT (1998) (Comissão de interação Universidade/indústria do IEL Paraná), **1º Concurso de monografia sobre a relação Universidade/empresa: As dimensões econômicas, sociais e pedagógicas do estágio IEL-PR-IPARDES**, Curitiba, 1998.

CUNHA, L. A. **O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?** In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes: CIPEDDES, 1999.

CHAUÍ, M. Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes: CIPEDDES, 1999.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. nº24, set/out/nov/dez, 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CZELUSNIAK, A. Sai o titular e entra o substituto, **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/carreira/conteúdo.phtml?id=1345354>> Acesso em: 08 fev. 2014.

DANIEL, L. A. **O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, São Paulo, 2009.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1996.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FATÁ, R. M. Da História Natural às Ciências Biológicas. **Revista Educação Pública**, 26/02/2008 Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/biologia/0020.html>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FÁVERO, M. L.A. **Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço**. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores – Pensar e Fazer**. São Paulo, Cortez, 1992, p. 65.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>> Acesso em: 28/07/2010.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **REVISTA DA UFG - Tema ENSINO SUPERIOR** Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, nº 2, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 10 ago. 2012.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <<http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-do-planejamento-pedagogico.html#sthash.nKMvvyQ5.dpuf>> Acesso em: 10 nov. 2013.

FREIRE A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 27/7/2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário e prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva: Heidegger em retrospectiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.ca/publicacoes/textosfcc/arquivos/1463/arquivoanexado.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985 (um estudo sobre a política educacional)**. 4. ed. São Paulo: Unicamp/Cortez, 2005.

GOODE, W. J. ; HATT, P. R. **Métodos em Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GOVERNO DE PERNAMBUCO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta para uma Política de Estágio Curricular dos Cursos de Formação do Educador**. Recife, 1989. (mimeogr.).

GOVERNO DO PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Avaliação da Proposta Curricular de Habilitação Magistério** - Proposta para o Estágio Supervisionado. Curitiba, out, 1989. (mimeogr.).

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2007

JESUS, S.N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-Ação no Estágio Supervisionado**: contribuindo para a formação de professores de Biologia. São Paulo: SP, s.n. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LARANJEIRA, M. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, MARIA, A. V.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação de educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: UNESP, 1999.

LEITE, M. A. **Formação docente: ciências e biologia estudo de caso**. São Paulo: Cadernos de divulgação cultural, 2004.

LEMES, C. M. et al. A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011. Disponível em: >[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20458-1148-1-SM[1].pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

Didática. São Paulo: Cortez, 1994 - (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C.. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Docência em Formação).

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

LIMA, O. D. **João VI no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LUCKESI, C.C. Planejamento em geral e planejamento de ensino. **Revista da FAEEBA**, n.2, p.147-152, 1993.

MARQUES, M. O. **Formação do Profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MARTINS, A. F. P. Estágio Supervisionado em Física: pulso ainda pulsa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, p. 3402-3407, 2009.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**. Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MASETTO, M.T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org) **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 2. ed. São Paulo: Atlas, vol. 2, 1994.

MATTOS, A.M. A.; MATTOS, C.M. A. **O trabalho docente**: reflexões sobre a profissão professor. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.41, p.69-73, set./out., 2001.

MEDEIROS, D. R. **Práticas pedagógicas no contexto escolar**: os desafios e construções do trabalho docente. 2008. Disponível em<: <http://www.ufmg.br/>> Acesso em: 26 Mar. 2013.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. São Paulo. **Perspectiva**. vol.14 nº. 1. Jan./Mar. 2000.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio De Janeiro: Vozes, 2004.

MOACYR, P. **A instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889.v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937

MORIN, E. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo, Cortez-UNESCO, 2003.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar.** 5ª ed. São Paulo; Atlas, 1990.

NETO, J. B. SANTIAGO, E. (org.) **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Universitária UFPE, 2009.

NÓBREGA, R. A. **Evolução Histórica da Legislação Aplicada aos Estágios.** 2008 Disponível em: <<http://www.artigonal.com/authors.>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Formação e práticas pedagógicas: múltiplos olhares no ensino das ciências.** Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Como fazer: projetos, monografias, dissertações e teses.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011 a.

_____. **Complexidade, Dialogicidade, Círculo Hermenêutico no Processo de Pesquisa e Formação de Professores.** In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC e I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de Las Ciencias - CIEC. Campinas, São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://www.adaltech.com.br/test/abrapec/lista_area_2.htm>. Acesso em: 31 de out. 2012.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, S. M. V. **Formação da identidade docente: Estágio Supervisionado, memórias e representações sociais.** 2011. 141 F. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – Sergipe, 2011.

PARASURAMAN, A. **Marketing Research.** 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PERINI, E. Y. P. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia.** Dissertação. Mestrado em Educação, 2006, 86f. Itajaí SC.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vl 03, nº 3 e 4, PP. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 05 out. 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação).

REIS, J. T. **Relações de Trabalho: estágio de estudante**. Curitiba: Jurvá, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALES, F.C. **O Estado e a Política de Formação do Educador**: Um estudo a partir de programas e projetos de Rede Municipal de Ensino do Recife. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Conferência de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. Águas de Lindóia: São Paulo, de 4 a 8 de maio, 1998.

SILVA, J.P.G. **Os desafios do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2011.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **História da UFRPE**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.php?idConteudo=63>>. Acesso em: 28 out. 2012.

_____. **Programa de Disciplina do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2012.

_____. **Licenciatura em Ciências Biológicas**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/graduacao.php>>. Acesso em: 05 out. 2012

_____. **Resolução CEPE 678.2008**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.php?idConteudo=96>> Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional. PPI-UFRPE**. Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/download.php?endarquivo=noticias/...PPI%20UFRPE>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. **Coordenação Geral de Estágios.** Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.php?idConteudo=96>> Acesso em: 02 fev. 2014.

VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2002.

WARDE, M. J. **Educação e Estrutura social:** a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

ZANCUL, M. S. O Estágio Supervisionado em ensino segundo a percepção de Licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista. Simbio-Logias**, v. 4, n. 6, Dez/2011. Disponível em: <<http://www.ibb.unesp.br/.../>>. Acesso em: 02 out. 2012.

Anexo A – Resolução 678/2008

EMENTA: Estabelece normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório para os estudantes dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências. O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições estatutárias e considerando os termos da Decisão Nº 082/2008 do Pleno deste Conselho, em sua VII Reunião Ordinária, realizada no dia 16 de dezembro de 2008, exarada no Processo UFRPE Nº 23082.021037/2008,

Considerando a necessidade de regulamentar o Estágio Supervisionado Obrigatório, com base na Lei 11788 de 26/09/2008,

R E S O L V E:

Art. 1º - Estabelecer, em sua área de competência, as normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório para os estudantes dos cursos de Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, conforme anexo e de acordo com o Processo acima mencionado.

Art. 2º - Tornar sem efeito a Resolução nº 038/88 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em consequência do artigo 1º da presente Resolução.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 17 de dezembro de 2008.

PROF. VALMAR CORRÊA DE ANDRADE

= PRESIDENTE =

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE)

NORMAS PARA ORGANIZAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

CAPITULO I

DA CONCEPÇÃO DO ESTÁGIO.

Art. 1º- Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Art.2º- O Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito pra integralização curricular e obtenção de diploma.

Art. 3º- As especificidades de cada curso determinarão, a partir de que período o Estudante poderá realizar o estágio supervisionado obrigatório.

Art.4º- O Estudante tem que estar matriculado na disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório, no período de matrícula estipulado no calendário acadêmico da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, tendo sua carga horária definida pelo Colegiado de Coordenação Didática – CCD do respectivo Curso.

Art. 5º - As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

Art. 6º- O Estágio Supervisionado Obrigatório constitui uma forma de integração estudante/Empresa/Instituição de Ensino/UFRPE, tendo os seguintes objetivos:

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE)

I – Proporcionar ao estudante situações profissionais reais para aplicação, aprimoramento e complementação dos conhecimentos adquiridos com elemento constitutivo do movimento permanente de ação/reflexão, teoria/prática, tendo como referência básica a realidade social concreta;

II - Viabilizar a retro alimentação do ensino, oferecendo ao Estudante a possibilidade de rever posições teóricas quanto à prática profissional e à Universidade subsídios à revisão e renovação dos currículos dos cursos;

CAPITULO II

DO ESTÁGIO E SUAS FINALIDADES

III- possibilitar ao estudante o convívio com o ambiente de trabalho, visando o desenvolvimento de habilidades técnicas e a vivência de atitudes indispensáveis ao profissional;

IV- Viabilizar o intercâmbio de informações entre a Universidade e os campos de estágio.

CAPITULO III

DAS ATRIBUIÇÕES DAS PARTES

I - DA COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIOS DA UFRPE

Art. 7º- Compete à Coordenação Geral de Estágios:

- a) Estabelecer Normas e Diretrizes Gerais para o estágio Curricular através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG, com participação conjunta das Coordenadorias de Curso, considerando a legislação vigente;
- b) Manter intercâmbio sistemático com as instituições como campos de estágio;
- c) Supervisionar o seguro de acidentes pessoais em favor do estagiário, conforme termo de compromisso;
- d) prestar serviços administrativos para a legalização e andamento de estágios;
- e)proceder ao encaminhamento dos Estudantes candidatos a estágio às empresas, indicado pela Coordenação;

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE).

- f) atuar como interveniente no ato da celebração do termo de compromisso entre a empresa e o estagiário;
- g) fornecer e orientar os estudantes para o correto preenchimento de formulários/documentos relativos ao estágio;
- h) dar parecer nas questões de estágios e exercer outras atribuições diretamente relacionadas no âmbito de sua competência.

II - DO COORDENADOR DE CURSO

Art. 8º - Compete ao Coordenador de cada Curso:

- a) verificar o desenvolvimento da supervisão/orientação do estágio;
- b) orientar os Estudantes na escolha da área e/ou campo de estágio pelo menos um semestre antes do prazo regulamentar de início do estágio;
- c) divulgar, selecionar vagas emanadas pela Coordenação Geral de Estágios para posterior encaminhamento aos campos de estágio;
- d) organizar com a Coordenação Geral de Estágios um cadastro de campos de estágios;
- e) participar e encaminhar Estudantes a reuniões, encontros, treinamento, seminários, Fórum e cursos promovidos pela Coordenação Geral de Estágios;
- f) prestar informações à Coordenação Geral de Estágios sempre que solicitado;
- g) dar parecer nas questões de estágio do Curso e exercer outras atribuições diretamente relacionadas ao âmbito de sua competência;
- h) fazer solicitação de vagas de estágios para unidades concedentes.

III - DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA UFRPE

Art. 9º – Compete ao Professor Supervisor de estágio da UFRPE

A Supervisão será exercida por professores supervisores através de visitas, contatos, entrevistas e reuniões entre supervisores, orientadores, técnicos e estagiários da unidade concedente e a UFRPE, sempre que necessário, além das atribuições relacionadas a seguir:

- a) tramitar todos os documentos relativos à supervisão;
- b) examinar e aprovar o plano de estágio apresentado pelo estudante levando em consideração os objetivos estabelecidos no artigo 3º dessa Resolução;
- c) articular-se, quando necessário com o supervisor de estágio da empresa concedente.

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE).

IV - DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO DA UFRPE

Art. 10 - Compete ao Professor Orientador:

- a) assistir ao estudante, na UFRPE, durante o período de realização do estágio;
- b) participar de outras atividades relacionadas à orientação de estágio, se for necessário;
- c) enviar relatório final de estágio ou monografia, conforme o caso ao Coordenador do respectivo Curso.

V - DO ESTAGIÁRIO

Art. 11 - Compete ao estagiário:

- a) observar as normas e regulamentos da UFRPE;
- b) acatar as normas da empresa concedente do estágio;
- c) respeitar as cláusulas do termo de compromisso;
- d) solicitar cadastramento de seguro contra acidentes pessoais junto a Coordenação Geral de estágios de acordo com o Calendário Acadêmico da UFRPE;
- e) elaborar relatório final junto ao supervisor da concedente do estágio.

VI - DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA EMPRESA

Art. 12 – Compete ao Supervisor de estágio da empresa:

- a) promover a integração do estagiário na empresa;
- b) contactar o Professor supervisor/Orientador de Estágio da UFRPE, quando necessário;
- c) elaborar e assinar o Plano de Estágio;
- d) proceder à avaliação do estagiário na empresa;
- e) orientar o estagiário durante o seu período na empresa;
- f) encaminhar o relatório final ao Orientador, para revisão e posterior envio a Coordenação do Curso para homologação em CCD.

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE).

VII - DA UNIDADE CONCEDENTE DE ESTÁGIO

Art. 13 - Conforme Lei 11.788 de 26/09/08 caberá à empresa concedente do estágio:

- a) firmar com o estagiário o termo de compromisso;
- b) informar ao estagiário as normas da empresa;
- c) designar um Supervisor da empresa, graduado, na área em que o estágio será realizado;
- e) contactar a Coordenação Geral de Estágios, para qualquer necessidade de alterações no termo de compromisso celebrado, para que seja providenciado um termo aditivo;
- f) contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso, alternativamente, pode ser assumida pela Instituição de Ensino, se a concedente não puder fazer;
- g) aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

CAPÍTULO IV

DA DURAÇÃO DO ESTÁGIO

Art. 14 – O tempo previsto para estágio só passará a ser computado a partir da assinatura do Termo de Compromisso.

Art. 15 - A jornada diária do Estágio Curricular Obrigatório não poderá ser inferior a 04 (quatro) horas diárias e não exceder a 6 (seis) horas. O estágio deverá ser desenvolvido em turno contrário ao turno de matrícula acadêmica do estudante, conforme o caso.

CAPÍTULO V

DO DESLIGAMENTO DO ESTÁGIÁRIO

Art. 16 - O desligamento do estagiário ocorrerá automática-mente ao término do contrato.

Art. 17 - O estagiário poderá ser desligado da empresa antes do encerramento do período de estágio previsto, nos seguintes casos:

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

(ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 678/2008 DO CEPE).

- a) a pedido do estagiário, com prévia comunicação à empresa e à Coordenação Geral de Estágio;
- b) por iniciativa da empresa, quando o estagiário deixar de cumprir alguma cláusula do termo de compromisso;
- c) por iniciativa da UFRPE, quando a empresa deixar de cumprir obrigações previstas no termo de compromisso ou houver constatação de inadequação no cumprimento do plano de estágio.

Art. 18 - O pedido de desligamento deverá ser feito com pelo menos 05 (cinco) dias úteis de antecedência.

Art. 19- O desligamento do estagiário, por iniciativa da empresa, deverá ser comunicado à Coordenação Geral de Estágios/UFRPE, com pelo menos 05 (cinco) dias úteis de antecedência.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 20 - A realização do Estágio Curricular Obrigatório por parte do estudante não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

Art. 21- Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ouvido a Coordenação Geral de Estágios, no que couber.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 17 de dezembro de 2008.

PROF. VALMAR CORRÊA DE ANDRADE

= PRESIDENTE =

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.

Anexo B – Programa do componente curricular ESO II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n. - Dois Irmãos 52171-900 Recife - PE

Fone: 0xx-81-3302-1000 www.ufrrpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA:	Estágio Supervisionado II	CODIGO:	
DEPARTAMENTO	Educação	AREA:	Métodos e Técnicas de Ensino
CARGA HORARIA TOTAL:	60 h	NUMERO DE	
CRÉDITOS:	04		
CARGA HORARIA SEMANAL:	04	TEORICAS:	02
TOTAL:	04	PRATICAS:	02
CURSO (s) :	Licenciatura em Ciências Biológicas		
ANO DE APLICAÇÃO:			

EMENTA

Estudo e aplicação de objetivos e critérios de avaliação, planejamento didático, gestão da aula e avaliação educacional, métodos, técnicas e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS

Criar situações para que o aluno identifique as condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais nas escolas públicas do município de Recife, bem como os fundamentos desta área, buscando superar a dicotomia teoria-prática.
Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da função docente, de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades.

CONTEÚDOS

UNIDADES E ASSUNTOS

TEORICO

Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II. Métodos, técnicas, habilidades e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino.
Eixos temáticos para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Corpo Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade.

PRÁTICO

Observação e registro de aulas de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II em escolas públicas.
Regência em escolas públicas no Ensino Fundamental II.

BIBLIOGRAFIA**BÁSICA**

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* 2 ed. São Paulo, Ática, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Naturais*, Brasília: MEC/Semtec, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais*, Brasília: MEC/Semtec, 1998.

KRASILCHICK, M. *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Ed. Harbra, 1996.

SANTIAGO, E. ; NETO, J. B. (Orgs). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

COMPLEMENTAR

GALIAZZI, M.C. ; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Ed. UNLUI, 2007.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed UnB, 1999.

POZZO, J. I. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Emissão

Data:
(veis)

Responsável: NOME (s) DO PROFESSOR (es) RESPONSÁVEL

TITULAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Anexo C - Programa Do componente curricular ESO III



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n. - Dois Irmãos 52171-900 Recife - PE

Fone: 0xx-81-3302-1000 www.ufrpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA:	Estágio Supervisionado III	CÓDIGO:	
DEPARTAMENTO:	Educação	ÁREA:	Métodos e Técnicas de Ensino
CARGA HORÁRIA TOTAL:	60 h	NUMERO DE CRÉDITOS:	04
CARGA HORÁRIA SEMANAL:	04	TEÓRICAS:	02
TOTAL:	04	PRÁTICAS:	02
CURSO (s) :	Licenciatura em Ciências Biológicas		
ANO DE APLICAÇÃO:			

EMENTA

Estudo e aplicação de objetivos e critérios de avaliação, planejamento didático, gestão da aula e avaliação educacional, métodos, técnicas e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino de Biologia no Ensino Médio.

OBJETIVOS

Desenvolver competências necessárias ao professor de Biologia/Ensino Médio relacionadas com: planejamento, execução, avaliação e replanejamento da prática docente; participação na formulação e implementação do projeto educativo da escola visando desenvolvimento pleno dos escolares e diminuição do fracasso escolar; atuação para o desenvolvimento social e profissional, valorizando a disseminação de informações relevantes aos professores e alunos da rede pública de ensino, através da integração do ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a formação continuada.

CONTEÚDOS

UNIDADES E ASSUNTOS

TEÓRICO

Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Biologia no Ensino Médio.
Métodos, técnicas, habilidades e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino.
Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.
Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).

PRÁTICO

Elaboração de instrumentos de observação e avaliação.

Observação e registro de aulas de Biologia no Ensino Médio em escolas públicas.

Planejamento e execução de oficinas em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 2006

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

KRASLICHICK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Ed. Harbra, 1996.

COMPLEMENTAR

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M.C. ; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed UnB, 1999.

POZZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, E. ; NETO, J. B. (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

Emissão

Data:

(veis)

Responsável: NOME (s) DO PROFESSOR (es) REPONSÁVEL

TITULAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Anexo D- Plano de Ensino do ESO IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Plano de Ensino

I – IDENTIFICAÇÃO

Curso: Ciências Biológicas

Modalidade: Licenciatura

Disciplina: Estágio Supervisionado IV

Pré-requisito: Estágio Supervisionado III

Departamento: Educação

Professora responsável: Monica Folena

Ano: 2012

Semestre letivo: *Primeiro* *segundo*

Total de créditos: 120 horas/aula

Carga horária: 8 horas/aula semanais

II – EMENTA

Estudo e aplicação de objetivos e critérios de avaliação, planejamento didático, gestão da aula e avaliação educacional, métodos, técnicas e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino de Biologia no Ensino Médio.

III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Objetivo Geral

Planejar e intervir na escola campo de estudo, através da observação participante e de ações pertinentes ao referido contexto escolar, sendo esta intervenção voltada para uma perspectiva didático-pedagógica em sala de aula do Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- Criar situações para que o aluno identifique as condições em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de Biologia nas escolas públicas da Região Metropolitana de Recife, bem como os fundamentos desta área, buscando superar a dicotomia teoria-prática.
- Desenvolver competências relativas a procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da função docente, de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades.

IV

- Identificar problemáticas relacionadas às situações didático-pedagógicas, transformando-as em objeto de investigação.
- Elaborar e executar planos de aula contemplando os elementos estruturadores: objetivos, conteúdos de ensino, estratégias, situações e recursos didáticos e instrumentos avaliativos.
- Elaborar relatório da investigação e da regência realizada, considerando a proposta de intervenção sobre a problemática e/ou temática investigada.

IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Biologia no Ensino Médio.
Métodos, técnicas, habilidades e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).

Observação e registro de aulas de Biologia no Ensino Médio em escolas públicas.

Regência em escolas públicas no Ensino Médio.

V – MÉTODOS DIDÁTICOS DE ENSINO

- Exposição dialogada
- Trabalhos individuais e em grupos
- Produção de textos individuais e em grupo
- Relatos de experiências e estudo de casos
- Leitura e discussão de textos impressos, multimídia e imagens.

VI – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma processual, sendo relevante a participação em sala e as produções individuais e em grupo nas atividades realizadas e nos instrumentos avaliativos aplicados. Além da participação efetiva no campo de estágio.

Atitudes e valores desejados: espírito crítico e investigativo, participação, disposição para o trabalho em equipe, cooperação, auto-estima, respeito próprio, mútuo e ao ambiente, responsabilidade, criatividade, liderança, solidariedade, auto-avaliação e ética.

VII – CRONOGRAMA

DATA	CONTEÚDO
11/12	Apresentação da professora e educandos. Apresentação e discussão do plano de curso. Relatório. Documentos necessários para Seguro – providenciar e entregar na PREG. Documentos necessários ao estágio – carta ao professor/a da escola e demais documentos que compõem o kit estágio IV. Avaliação diagnóstica: o que esperamos do Estágio IV.

18/12	O Ensino Médio e os conhecimentos de Biologia nesta fase da Educação Básica (PCNEM). Último dia para cadastramento de seguro a serem realizados em 2013: 18 de janeiro
08/01	Modalidades e estratégias didáticas no Ensino de Biologia (Krasilchick e OCEM) - trabalho
15/01	A avaliação no Ensino de Biologia – funções, categorias e tipos
22/01	Primeiro contato com a escola e com o/a professora de Biologia.
29/01	Mesa redonda com diretores e professores das escolas parceiras
05/02	Prova Escrita
19/02 26/2	e Aulas simuladas em dupla – 20' cada dupla + 10' para discussão – com plano de aula. Definindo turmas e horários da regência com a professora de Estágio
05/03	Observação de aulas nas escolas. São duas aulas em cada turma selecionada para regência.
12/03, 19/03, 26/03	Regência – neste período, as orientações serão individuais e coletivas. A professora de Estágio Supervisionado IV estará todas as terças (no horário da aula) na Universidade para orientação. Outros horários poderão ser agendados para o mesmo fim.
02/04	Novas orientações para o portfólio e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas. Reflexão sobre a vivência das regências.
09/04	Trabalho sobre o livro Educação e Mudança (pesquisa + produção para Círculo de Cultura) Entrega do portfólio
16/04	Continuação do trabalho e Avaliação da disciplina
23/04	Terceira VA

Os demais horários serão utilizados para orientação e leitura do livro Educação e Mudança e para planejamento e avaliação das aulas.

Primeira VA: trabalho + prova escrita: 2= Média.

Segunda VA: portfólio (descritivo e reflexivo + planos de aula) + avaliação professor/a da escola + trabalho livro: 03 = Média.

VIII – BIBLIOGRAFIA

• BÁSICA

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/Semtec, 2006

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Anexo E- Seguro Estágio



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIOS

FORMULÁRIO PARA CADASTRO DE SEGURO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

CURSO _____ PERÍODO _____
() SEDE () UAG () UAST () EAD () CODAI

1. DADOS PESSOAIS (FAVOR VERIFICAR SE OS DADOS INFORMADOS ESTÃO CORRETOS)

NOME _____
CPF _____ IDENTIDADE _____ ÓRGÃO EMISSOR _____ / _____
NASC. ____/____/____ ESTADO CIVIL _____ SEXO F () M ()
ENDEREÇO PARA CONTATO _____

FONE(S) _____ E-MAIL _____

2. CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO

CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: _____
INÍCIO DO ESTÁGIO ____/____/____ TÉRMINO DO ESTÁGIO ____/____/____ (Calcular se a data solicitada atende a carga horária do ESO, de acordo com o calendário acadêmico)
ÁREA EM QUE PRETENDE ESTAGIAR _____
EMPRESA/INSTITUIÇÃO _____
TIPO DE ENTIDADE: () FEDERAL () ESTADUAL () MUNICIPAL () PRIVADA
() OUTROS: _____
ENDEREÇO _____
NOME DO ORIENTADOR _____
NOME DO SUPERVISOR _____
RECIFE ____/____/____ _____

Assinatura do aluno

DE ACORDO: _____

ASSINATURA E CARIMBO DO ORIENTADOR ASSINATURA E CARIMBO DO SUPERVISOR
Observação : 1) O seguro deve ser solicitado à Coordenação Geral de Estágios de acordo com o calendário acadêmico.

2) O termo de compromisso e o plano de atividades devem ser digitados e impressos em três vias. Para entregá-los o aluno deverá anexar a GRADE DE HORÁRIO ATUALIZADA disponível no SIGA (apenas 01 via).

Anexo F – Termo de compromisso



ADVOCACIA- GERAL DA UNIÃO
 PROCURADORIA- GERAL FEDERAL
 PROCURADORIA FEDERAL-UFRPE

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

1. CONCEDENTE

_____, adiante CONCEDENTE CNPJ nº _____ Natureza jurídica da instituição: _____ Endereço: _____ Representada por _____

2. ESTAGIÁRIO

_____, adiante ESTAGIÁRIO CIC nº _____, RG nº _____, data de nascimento: __ de _____ de _____; residente a _____ Bairro _____, CEP _____ - Cidade _____, Estado _____; Telefone (____) _____ / (____) _____; Estudante do _____ período do Curso de Graduação em _____

3. INSTITUIÇÃO DE ENSINO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, adiante UFRPE CNPJ nº 24.416.174/0001-06 Natureza jurídica da instituição: autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação Av. Dom Manoel de Medeiros s/nº Dois Irmãos, Recife/PE Representada por Gláucia Mota da Silva Ferreira, residente nesta cidade, na qualidade de Coordenadora Geral de Estágio.
--

As partes acima nomeadas celebram entre si este TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO, de acordo com o disposto na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e legislação complementar, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – DO OBJETIVO

O presente Termo de Compromisso tem por objetivo estabelecer as normas e condições de realização do ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO, em consonância com o que estabelece a Lei 11.788/2008 e normas complementares.

CLÁUSULA 2ª – DO ESTAGIÁRIO

O ESTAGIÁRIO é aluno do curso _____ da UFRPE, estando regularmente matriculado no _____ período, no turno da _____, com aulas de segunda a _____, no horário de _____ a _____.

CLÁUSULA 3ª - DAS CONDIÇÕES DO ESTÁGIO

O estágio será realizado no setor _____ da EMPRESA, na sua sede à _____, no período de ____/____/____ a ____/____/____, a se iniciar no dia da assinatura do presente, com a seguinte jornada: de segunda a sexta-feira, de _____ a _____ horas, com a carga horária total de _____ horas.

SUBCLÁUSULA 1ª – Em nenhuma hipótese as atividades de estágio poderão coincidir com o horário das aulas do ESTAGIÁRIO.

SUBCLÁUSULA 2ª – O estágio terá a duração máxima de dois anos.

CLÁUSULA 4ª – DO PLANO DE ATIVIDADES

Integra o presente para todos os efeitos legais o PLANO DE ATIVIDADES do estágio, elaborado em conjunto pelo ESTAGIÁRIO, pela UFRPE e pela CONCEDENTE, onde deverão constar as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – O PLANO DE ATIVIDADES será incorporado progressivamente através de TERMOS ADITIVOS a este termo de compromisso, a cada avaliação trimestral do desempenho do ESTAGIÁRIO.

CLÁUSULA 5ª – DAS OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DA CONCEDENTE

A CONCEDENTE deverá:

- liberar o ESTAGIÁRIO, por ocasião das reuniões de acompanhamento, visitas técnicas e aulas práticas que forem oficializadas pela UFRPE, bem como a redução da carga horária do estágio, pelo menos à metade, nos períodos de avaliação de aprendizagem, programado no calendário escolar;
- manter as instalações com condições de proporcionar ao ESTAGIÁRIO atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- respeitar o limite máximo legal de 10 estagiários por SUPERVISOR;
- enviar à UFRPE semestralmente, relatório de atividades do estágio, com vista obrigatória do ESTAGIÁRIO.
- disponibilizar ao ESTAGIÁRIO os equipamentos de segurança que se fizerem necessário e exigir o seu uso durante o desempenho das atividades do estágio;
- não expor o ESTAGIÁRIO a riscos ambientais insalubres ou perigosos, sem o uso dos EPI's e EPC's obrigatórios, dentro dos limites de tolerância;
- informar ao ESTAGIÁRIO todas as normas de Segurança do Trabalho previstas para seu estágio;
- entregar quando do desligamento do ESTAGIÁRIO, termo de realização do estágio, com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho.

CLÁUSULA 6ª – DAS OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DA UFRPE

A UFRPE se compromete a colaborar com a CONCEDENTE e com o ESTAGIÁRIO para que a realização do estágio atinja os seus objetivos acadêmicos e ocorra em observância aos dispositivos legais e regulamentares pertinentes, devendo para tanto:

- avaliar as instalações do local em que será realizado o estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do ESTAGIÁRIO;
- exigir do ESTAGIÁRIO a apresentação semestral ao Professor Orientador do relatório de atividades;
- zelar pelo cumprimento deste termo de compromisso, reorientando o ESTAGIÁRIO para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- comunicar à CONCEDENTE o início do período letivo e a datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas;
- comunicar à CONCEDENTE o desligamento do ESTAGIÁRIO da UFRPE.

CLÁUSULA 7ª – DAS OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DO ESTAGIÁRIO

O ESTAGIÁRIO deverá:

- apresentar-se ao professor orientador e cumprir as normas estabelecidas para avaliação do Estágio, conforme o projeto pedagógico do curso;
- elaborar o relatório final circunstanciado, sobre o estágio; entregá-lo à empresa concedente para o visto do seu supervisor e, posteriormente, à Coordenadoria de Estágio da UFRPE, que o encaminhará para a avaliação do professor orientador. .
- responsabilizar-se pelas perdas e danos, que porventura sejam causados à CONCEDENTE e/ou a terceiros, quando agir de forma contrária às normas regulamentadoras do Estágio;

CLÁUSULA 8ª – DO ORIENTADOR DO ESTÁGIO

A UFRPE designa o Professor _____, para atuar como orientador do ESTÁGIO, a quem compete, entre outras atribuições, zelar pelo cumprimento deste Termo de Compromisso e pela observância das normas legais pertinentes.

CLÁUSULA 9ª - DO SUPERVISOR DO ESTÁGIO

A CONCEDENTE designa o (a) Sr. (a) _____ que ocupa o cargo de _____, para ser o supervisor do estágio, a quem compete, entre outras atribuições, zelar pelo cumprimento deste Termo de Compromisso e pela observância das normas legais pertinentes.

CLÁUSULA 10ª – DO RECESSO

A cada um ano de duração do estágio o ESTAGIÁRIO gozará de trinta dias de recesso.

CLÁUSULA 11ª – DO SEGURO CONTRA ACIDENTES PESSOAIS

O ESTAGIÁRIO encontra-se assegurado contra acidentes pessoais, através da APÓLICE nº 4251.2010.110.82.282928.38.0.000-8, da Seguradora Capemisa Vida e Previdência tendo com ESTIPULANTE a INSTITUIÇÃO DE ENSINO, nas condições e valores fixados na referida APÓLICE, compatíveis com os valores de mercado.

CLÁUSULA 12ª – DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO

O estágio não gera vínculo empregatício de qualquer natureza, independentemente da concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, ressalvado o disposto sobre a matéria na legislação previdenciária e no Art.15 da Lei 11788/08.

CLÁUSULA 13ª – DA EXTINÇÃO DO ESTÁGIO

O estágio será extinto;

- por iniciativa de quaisquer das partes, mediante comunicação por escrito feita com antecedência mínima de cinco (05) dias, respeitando-se o período de recesso;
- por decurso do prazo fixado para o estágio, sem que tenha sido prorrogado mediante Termo Aditivo ao presente;
- na hipótese do ESTAGIÁRIO ser desvinculado da UFRPE.

E por estarem de acordo, firmam as partes o presente Termo de Compromisso em três vias de igual teor para um só efeito, na presença das testemunhas abaixo nomeadas e assinadas.

Recife, ____ de _____ de 20__.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO – UFRPE

CONCEDENTE
(assinatura e carimbo)

ESTAGIÁRIO

TESTEMUNHAS:

A) _____
Nome
CIC:

B) _____
Nome
CIC:

OBS:1) Este documento e o Plano de Atividades deverão ser digitados e impressos em três vias. O aluno deverá assinar, colher a assinatura e **carimbo** da Unidade Concedente e em seguida trazê-lo para ser assinado pela CGE – Coordenação Geral de Estágio, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis.

2) Ao entregar o termo de compromisso e o plano de atividades, anexe a GRADE DE HORÁRIO ATUALIZADA disponível no SIGA (01 via).

Anexo G – Plano de atividades



PLANO DE ATIVIDADES



IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE:	
Nome:	
Curso:	Período:
Instituição de Ensino:	

ORIENTADOR
Nome:

SUPERVISOR
Nome:

UNIDADE CONCEDENTE

PERÍODO DO ESTÁGIO: (Deve ser a mesma data citada na cláusula 3ª do termo de compromisso)

PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES

De acordo:

Supervisor
(assinatura e carimbo)

Orientador
(assinatura e carimbo)

Estagiário

Instituição de Ensino/UFRPE

OBS: 1) Ao entregar o termo de compromisso e o plano de atividades, anexe a GRADE DE HORÁRIO ATUALIZADA disponível no SIGA (01 via).

2) Este documento deve ser digitado e impresso em três vias.

Anexo H – Programa Do componente curricular ESO I



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos 52171-900 Recife - PE

Fone: 0xx-81-3302-1000 www.ufpe.br

PROGRAMA DE DISCIPLINA

IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA:	Estágio Supervisionado I	CÓDIGO:	
DEPARTAMENTO	Educação	AREA:	
Métodos e Técnicas de Ensino			
CARGA HORARIA TOTAL:	60 h	NUMERO DE	
CRÉDITOS: 04			
CARGA HORARIA SEMANAL:	04	TEORICAS:	02
TOTAL: 04		PRATICAS:	02
CURSO (s) : Licenciatura em Ciências Biológicas			
ANO DE APLICAÇÃO:			

EMENTA

Estudo e aplicação de objetivos e critérios de avaliação, planejamento didático, gestão da aula e avaliação educacional, métodos, técnicas e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS

Desenvolver competências necessárias ao professor de Ciências Naturais/Ensino Fundamental II relacionadas com: planejamento, execução, avaliação e replanejamento da prática docente; participação na formulação e implementação do projeto educativo da escola visando desenvolvimento pleno dos escolares e diminuição do fracasso escolar; atuação para o desenvolvimento social e profissional, valorizando a disseminação de informações relevantes aos professores e alunos da rede pública de ensino, através da integração do ensino, pesquisa e extensão e o compromisso com a formação continuada.

CONTEÚDOS

UNIDADES E ASSUNTOS

TEORICO

Objetivos e critérios de avaliação para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II. Métodos, técnicas, habilidades e material didático como mediadores das diferentes propostas de ensino.

Eixos temáticos para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II: Terra e Universo,

Vida e Ambiente, Corpo Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade.

PRÁTICO

Elaboração de instrumentos de observação e avaliação.

Observação e registro de aulas de Ciências Naturais no Ensino Fundamental II em escolas públicas.

Planejamento e execução de oficinas em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* 2 ed. São Paulo, Ática, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais Ciências Naturais**, Brasília: MEC/Semtec, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais**, Brasília: MEC/Semtec, 1998.

KRASLCHICK, M. *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Ed. Harbra, 1996.

SANTIAGO, E. ; NETO, J. B. (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

COMPLEMENTAR

GALIAZZI, M.C. ; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed UnB, 1999.

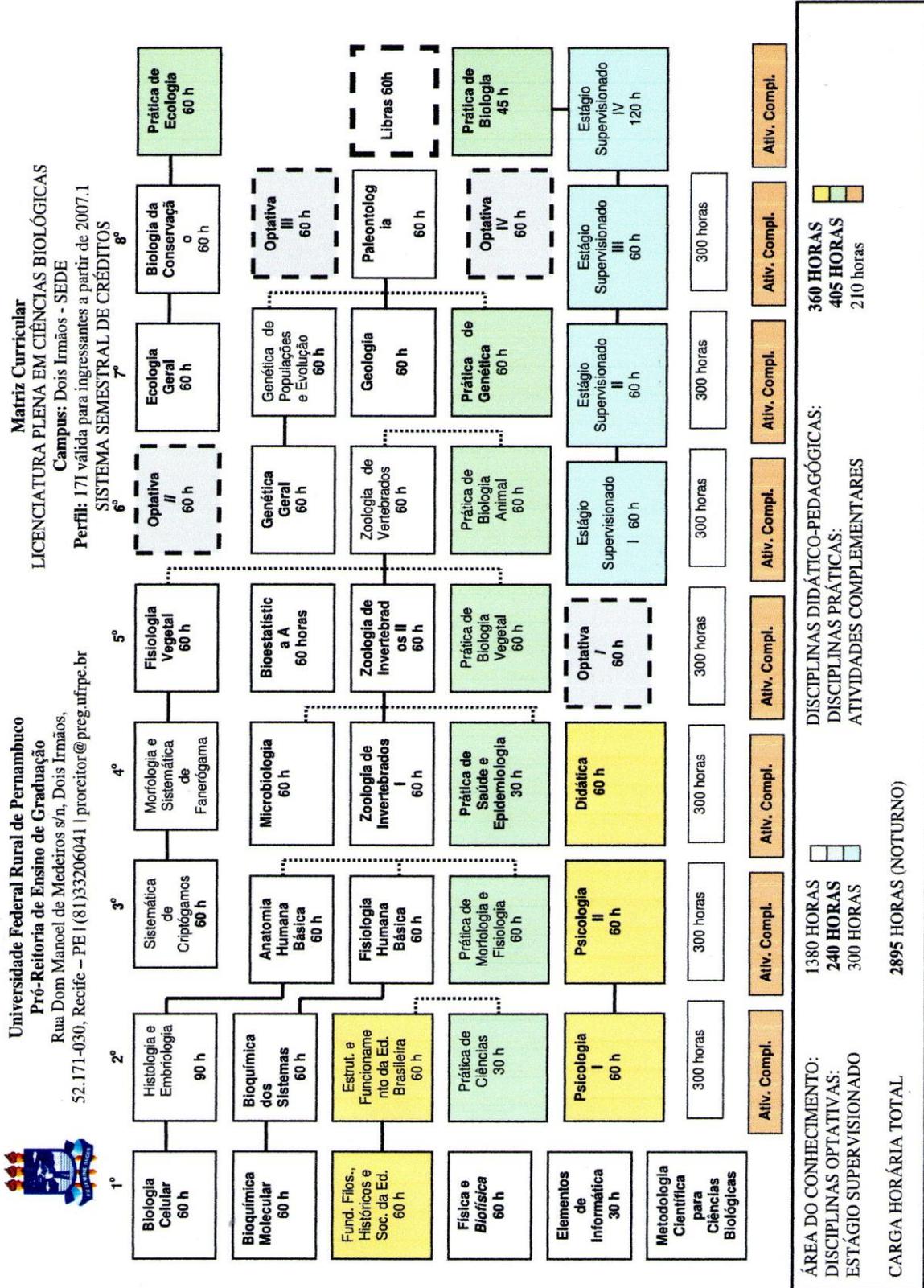
POZZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Emissão

Data:

**Responsável: NOME (s) DO PROFESSOR (es) RESPONSÁVEL (veis)
TITULAÇÃO E ENQUADRAMENTO**

Anexo I- Sistema semestral de crédito



O ENADE é componente curricular obrigatório conforme §5º do art. 5º da Lei 10.861/2004.

Apêndice A- Roteiro das Entrevistas



**Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós - graduação em Ensino das Ciências**

Roteiro das entrevistas do CHD com licenciandos de Ciências Biológicas

1. Qual é o principal objetivo do estágio?
2. Que dificuldade você vivenciou durante a trajetória do Estágio Supervisionado?
3. Que contribuições o Estágio Supervisionado trouxe para sua formação inicial.
4. Considera importante no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ter o componente curricular do Estágio Supervisionado? Por quê?
5. Avalie o papel do orientador e supervisor de estágio durante a sua vivência no Estágio Supervisionado Obrigatório?

Apêndice B- Questionário do licenciando



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prezado Licenciando

Sendo Mestranda do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE, espero contar com sua colaboração para responder este questionário, que faz parte de um processo de pesquisa. Sua contribuição será valiosa para analisar de que forma vem sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Não é preciso se identificar e nem assinar. Antecipadamente agradeço. Edna Barreto.

1. Dados Pessoais:

Sexo: () Feminino () Masculino **Você está lecionando:** () sim () não
Faixa etária: () Entre 20 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 a 35 anos () Mais de 35 anos

2. Você está lecionando: () sim () não. No caso de afirmativo, por favor, especifique (pública, particular e disciplina)

3. Descreva como foi a sua trajetória no Estágio Supervisionado Obrigatório (aspectos positivos e negativos)

4. Por favor, apresente algumas **Sugestões** para um melhor aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado na UFRPE.

Apêndice C - Questionário do orientador



Universidade Federal Rural de Pernambuco Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prezado Orientador:

Sendo Mestranda do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE, espero contar com sua colaboração para responder este questionário, que faz parte de um processo de pesquisa. Sua contribuição será valiosa, para analisar de que forma vem sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Não é preciso se identificar e nem assinar. Antecipadamente agradeço. Edna Barreto.

Dados Pessoais:

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação acadêmica:

Graduação em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

1. Descreva como tem sido a trajetória dos seus alunos durante o Estágio Supervisionado Obrigatório (aspectos positivos e negativos)
2. Como tem sido a experiência de ser professor do ESO?
3. Antes do ESO se estabelecer nesta Universidade em qual componente curricular lecionava e como você sentiu esta transição?

Caro professor (a), por favor, apresente algumas sugestões que possam aperfeiçoar o atual processo de Estágio Supervisionado Obrigatório na UFRPE. Muito obrigada.

Obs.: este questionário também pode ser enviado ao email do pesquisador: dinha.portal@yahoo.com.br

Apêndice D - Pré-teste



Universidade Federal Rural de Pernambuco Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prezado Licenciando

Sendo Mestranda do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE, espero contar com sua colaboração para responder este questionário, que faz parte de um processo de pesquisa. Sua contribuição será valiosa, para analisar de que forma vem sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Não é preciso se identificar e nem assinar. Antecipadamente agradeço.
Edna Barreto.

1. Dados Pessoais:

Sexo: () Feminino () Masculino **Você está lecionando:** () sim () não
Faixa etária: () Entre 20 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 a 35 anos ()
Mais de 35 anos

2. De que forma o Estágio Supervisionado contribuiu para sua formação inicial como futuro Professor de Ciências Biológicas?

3. Você acredita que o Estágio Obrigatório cumpre com seu papel na formação inicial de professores?

Sim () Não () Justifique sua resposta

4. Durante o Estágio Supervisionado Obrigatório, o que foi mais significativo para a sua formação como futuro professor? **Justifique sua resposta.**

5. Você teve alguma dificuldade durante os Estágios Supervisionados? **Sim () Não () Justifique sua resposta** e o que poderia ter sido diferente no estágio para você se não tivesse essas dificuldades?

Por favor, apresente algumas **Sugestões** para um melhor aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado.

Apêndice E: Artigo oficial enviando para publicação

13/5/2014

Imprimir

Assunto: Aviso de recebimento do artigo IENCI 951
De: Revista Investigações em Ensino de Ciências (ienci@if.ufrgs.br)
Para: dinha.portal@yahoo.com.br;
Data: Terça-feira, 13 de Maio de 2014 10:04

Prezados(as) Autores(as),

Acusamos o recebimento do seu artigo "As perspectivas dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRPE segundo a experiência do estágio supervisionado obrigatório e o papel do orientador e supervisor" (IENCI nº 951), o qual será inicialmente apreciado pelo Corpo Editorial da Revista para verificar seu enquadramento no perfil da mesma. Caso assim seja, o artigo será encaminhado à arbitragem.

Em breve retomaremos com informações.

Por favor, sempre que solicitar informações, refira(m)-se ao número do artigo.

Atenciosamente,

Adriana Toigo, Secretária

De: Edna Barreto [mailto:dinha.portal@yahoo.com.br]
Enviada em: domingo, 11 de maio de 2014 10:45
Para: ienci@if.ufrgs.br
Assunto: envio de artigo para submissão

Bom dia! meu nome é Edna, Mestre em Ensino de Ciências pela UFRPE, e estou enviando anexo meu artigo para submissão. Obrigada

Atenciosamente,
Edna Barreto

about:blank

Apêndice F: Artigo - As perspectivas dos licenciandos em Ciências Biológicas da UFRPE segundo a experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório e o papel do orientador e supervisor

**AS PERSPECTIVAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA
UFRPE SEGUNDO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO E O PAPEL DO ORIENTADOR E SUPERVISOR**

Prospects of undergraduates in Biological Sciences UFRPE by supervised experience required
and the role of the supervisor and supervisor

Edna Silva Barreto [dinha.portal@yahoo.com.br]

Maria Marly de Oliveira [Monica.folena@gmail.com]

Monica Lopes Folena Araujo [Marly@academiadeprojetos.com.br]

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE

Resumo

Este artigo analisa as contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório da UFRPE vivenciado pelos licenciandos em Ciências Biológicas, e as dificuldades que foram enfrentadas junto aos seus orientadores e supervisores. Este estudo utilizou a Metodologia Interativa para a coleta de dados, por ser uma proposta dentro de uma abordagem qualitativa. Para realização da análise dos resultados, trabalhamos como principais aportes teóricos: Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2011), Buriolla (2008) entre outros. As experiências do estágio vivenciadas pelos licenciandos apontam alguns subsídios para aperfeiçoamento dessa prática, ressaltando-se entre elas, a relação positiva entre os licenciandos com os coordenadores e os supervisores de estágios; relação esta, que proporcionou novas experiências com a prática docente. Além disso, registramos o apoio dos orientadores no processo da formação inicial de professores. Entretanto, cada estagiário teve uma experiência diferente com os orientadores, para alguns, essa troca foi bastante construtiva e positiva, para outros, essa experiência foi marcada por momentos de conflitos e falta de diálogos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório; Orientador e Supervisor; Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD).

Abstract

This paper analyzes the contributions of Mandatory Supervised UFRPE experienced by undergraduates in Biological Sciences, and the difficulties that were faced along with their mentors and supervisors. This study used the Interactive Methodology for data collection, as a proposal within a qualitative approach. To perform the analysis of the results, we work as main theoretical contributions: Pepper (2009), Pepper and Lima (2011), Buriolla (2008) among others. The experiences of experienced stage by undergraduates indicate some subsidies for improvement of this practice, emphasizing among them, the positive relationship between undergraduates with coordinators and supervisors of internships; this relationship, which provided new experiences with teaching practice. We also recorded the support of mentors in the process of initial teacher education. However, each trainee had a different experience with the supervisors, for some, this exchange was very constructive and positive, for others, this experience was marked by moments of conflict and lack of communication.

Keywords: Supervised Required; Advisor and Supervisor; Circle Hermeneutic-Dialectic (CHD).

Introdução

O Estágio Supervisionado Obrigatório proporciona aos licenciandos uma maior reflexão sobre a prática docente, viabilizando a socialização no seu futuro campo profissional, a fim de ajudá-los a conhecer a realidade do âmbito escolar, além de possibilitar o diálogo com profissionais mais experientes.

No desenvolvimento do componente curricular, o licenciando se vê na posição de protagonista da sala de aula. Além disso, é no estágio que estes terão a oportunidade de refletir sobre a prática docente, as relações contidas em sala de aula, a construção de melhores estratégias de ensino, contribuindo assim no fortalecimento do licenciando, quanto ao seu futuro campo profissional. Historicamente os Estágios Supervisionados comumente aparecem mesclados aos componentes da prática de ensino, situação que durante muito tempo foi responsável pelas dificuldades na organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, quanto aos objetivos das práticas de ensino e dos Estágios Supervisionados.

Portanto, a finalidade do estágio é oferecer oportunidades para entender a prática docente, conhece diferentes estratégias de ensino e através do diálogo facilitar a discussão e o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como fortalecer o relacionamento pessoal, e a comunicação com os alunos, além de imprimir novas ressignificações aos textos e contextos relacionados às mais diversas temáticas (Pimenta, 2006).

No contexto do Estágio Supervisionado, o papel do supervisor e orientador de estágio é muito importante, pois, estes profissionais podem discutir valores e a importância do contexto de sala quanto ao processo ensino-aprendizagem. Essas, entre outras questões, nos impulsionaram a discutir neste trabalho o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial docente, considerando que, durante toda a história da formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio foi assumido como um componente curricular de grande importância na formação prática/teórica dos futuros docentes.

Esse estudo é um desdobramento da dissertação intitulada: *O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores*. Dessa forma, o nosso artigo tem como principal objetivo apresentar as contribuições e dificuldades que os licenciandos em Ciências Biológicas tiveram que enfrentar junto aos seus orientadores e supervisores durante o Estágio Supervisionado. Além disso, temos a pretensão de oferecer alguns subsídios para uma melhor qualificação da formação inicial de professores em Ciências e Biologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pois a prática docente desses futuros profissionais, é o reflexo de sua formação.

Fundamentação teórica

Segundo Buriolla (2008, p. 13) “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. Esse componente curricular oportuniza aos estagiários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica do ser professor, viabilizando a socialização no seu futuro campo profissional, a fim de ajudá-los a conhecer a realidade do âmbito escolar, além de possibilitar o diálogo com profissionais mais experientes.

De acordo com Nóbrega (2008) a ideia de estágio já se prefigurava desde o final da década de 60, de um modo bastante rudimentar na Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI), que regulamentavam os cursos profissionalizantes, porém com o Decreto de Lei Nº 4.073 de 1942, que surge uma primeira prescrição em seu Artigo 47, do que seria estágio: “consiste o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da autoridade docente, em estabelecimento Industrial” (Brasil, 1942).

Segundo Pimenta (2009, p. 29) no decorrer da década de 1960, o sentido de estágio presente nas licenciaturas era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Com o advento do Parecer Nº 292, de 14 de setembro de 1962, se definiu pela primeira vez a prática de ensino sob forma de Estágio Supervisionado, como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Assim, os estágios surgem vinculados as práticas de ensino.

Antes da promulgação do Parecer, a prática de ensino (estágio) não era obrigatória aos cursos de licenciaturas. Estas eram entendidas como mais um tema do programa curricular do curso. Segundo Andrade e Resende (2010), os estágios ou práticas de ensino (como eram conhecidos os estágios) eram desenvolvidos em colégios de aplicação, junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras onde se formavam professores.

Além disso, o Parecer Nº 292/62, também estabelecia a carga horária dos componentes pedagógicos, determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre, que os estagiários recebem-se orientações de um profissional da área de sua formação, trazendo para discussão os êxitos e erros cometidos pelo estagiário.

A partir de 2007, no Governo do Presidente Lula, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que buscou viabilizar melhoras quanto às questões educacionais no Brasil e da formação do professor. De acordo com Andrade e Resende (2010), a Lei Nº 11.788/08, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. O estágio, antes concebido como complementação do ensino e da aprendizagem, em termos de treinamento prático, com a Lei passa a ser definido como ato educativo, previsto no projeto pedagógico do curso.

Entretanto, é preciso ter cuidado quanto a inserção deste, no projeto pedagógico do curso, para que não se torne uma atividade exclusivamente da prática, como descreve Pimenta e Lima (2004, p. 6) “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

A Lei 11.788/2008 aborda que independente do estágio ser obrigatório ou não se faz necessário a presença de dois profissionais, um orientador (da instituição formadora) e um supervisor (da instituição concedente), que devem acompanhar o educando durante o estágio, a fim de contribuir com a sua formação pedagógica. De acordo com Lima (2003, p. 90) a ação docente supervisionada é conceituada como:

[...] ação de orientação, acompanhamento e aconselhamento do aluno, efetivada por professores-orientadores com o objetivo de integrar formação acadêmica com formação em serviço, fato que deverá ocorrer no espaço da escola, onde o aluno exerce sua atividade docente.

Entretanto, segundo Krasilchik (2008, p. 168 - 170) quando esse acompanhamento não é bem feito podem ocorrer várias problemáticas:

[...] um desequilíbrio entre o que é proposto como desejável e o que é viável nas escolas; A inexistência de relação direta entre o professor que recebe os estagiários e o professor de prática de ensino (estágio), o que pode também resultar numa profunda defasagem entre o que esse diz, que deve ser feito, o que o professor-monitor diz que faz e o que o estagiário observa, na verdade, durante as aulas.

Dessa forma, ao esclarecer estes objetivos, o estágio busca propiciar aos futuros professores a oportunidade de participar ativamente da vida escolar, contribuindo assim para a melhora do ensino. (Krasilchik, 2008). As principais tarefas do orientador ou supervisor de estágio são:

- Orientar os alunos nas suas atividades acadêmicas;
- Sugerir atividades de complementação de estudos;
- Replanejar atividades dos estagiários em todos os níveis de ensino-aprendizagem;
- Orientar a auto-avaliação dos licenciandos (Lima, 2003, p. 93).

Para que as atividades de supervisão possam atingir adequadamente seus objetivos é necessário que os supervisores e orientadores desenvolvam algumas habilidades:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos os estagiários (Pimenta e Lima, 2011, p. 114).

Dentro do curso de licenciatura, o Estágio Supervisionado possui uma configuração muito especial e diferencia-se totalmente do Bacharelado, pois se direciona a futuros educadores, constituem o alicerce para a formação de profissionais de todas as categorias e, principalmente, daqueles que exigem formação acadêmica. Da aplicação competente do seu conhecimento profissional vai depender o futuro de todos os que hoje, no papel de aprendizes, participarão do processo educativo. Daí decorre a necessidade de uma obra específica para o Estágio Supervisionado direcionado à licenciatura (Carvalho, 2001; Bianchi et al, 2005).

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, além do estágio está regulamentado de acordo como a Lei Nº 11.788/2008, a instituição possui uma Resolução interna que regulamenta o mesmo. A Resolução Nº 678 de 17 de dezembro de 2008, estabelece normas para organização e regulamentação do Estágio Supervisionado Obrigatório ou não obrigatório para os estudantes de graduação. Na UFRPE, os estágios no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas são obrigatórios, e conhecidos como Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), o qual se encontra subdividido em quatro etapas distintas, porém complementares.

Assim, no ESO I, os estagiários aprendem sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanham a dinâmica da escola; em ESO II o estudante tem a oportunidade de fazer sua primeira intervenção no ambiente escolar através da identificação de uma temática de interesse da escola, a qual é transformada em projeto didático; nos ESO III e IV tem início à vivência da regência no ensino fundamental II e médio, constituindo-se momentos de experimentar a realidade da sala de aula e o despertar da identificação do ser professor (UFRPE, 2012).

Procedimento metodológico

Para realização de nossa pesquisa de campo optamos pela Metodologia interativa, por ser uma proposta dentro de uma abordagem qualitativa. Segundo Oliveira (2011, p.2) a metodologia interativa é um:

Processo hermenêutico-dialético e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da temática em estudo.

Este processo permite ao pesquisador construir uma rede de dados com uma maior riqueza de detalhes, pois ao possibilitar a visão sistêmica da temática proporciona ao pesquisador uma visão de campo mais ampla, dentro de uma conexão não fragmentada. Diante deste contexto, compreendemos que a Metodologia interativa possui uma proposta inovadora e dinâmica, e como a pesquisa envolve momentos de diálogos, acreditamos que essa metodologia enriquece e proporciona uma melhor qualidade na coleta dos dados.

O Círculo Hermenêutico-Dialético

Segundo Oliveira (2011, p. 3) a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) é assim definida:

Processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (dialogicidade e complexidade) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto ou fenômeno da realidade (visão sistêmica).

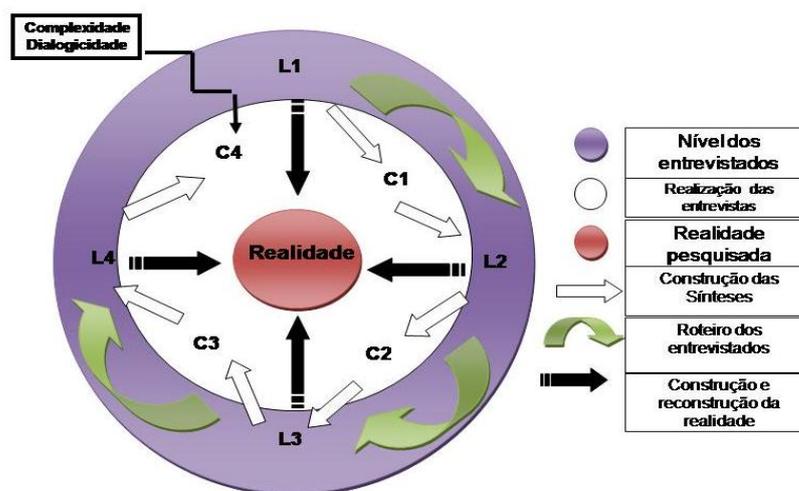
Portanto, o CHD é um processo complexo e dialógico que visa atenuar ou minimizar a subjetividade do pesquisador, vez que o pesquisador exerce o papel de mediador para que os atores sociais descrevam livremente a realidade em seu movimento histórico-social. O CHD é uma troca permanente entre o pesquisador e os entrevistados, o que supõe “[...] constantes diálogos, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas”. Através do contínuo vai e vem, é possível se chegar o mais próximo possível da realidade estudada, chamada de *realidade* (Oliveira, 2011, p. 54).

Segundo Oliveira (2011), o CHD consiste em três círculos concêntricos, conforme se pode verificar na figura 1, onde no círculo maior estão localizados os entrevistados, o segundo círculo corresponde ao nível das sínteses feitas pelos pesquisadores, das respostas obtidas (pré-análise), e o terceiro e menor ciclo representa a *realidade* sendo que a maior contribuição desta técnica diz respeito à pré-análise por cada entrevistado (a) e por cada grupo entrevistado.

Dessa forma, C1 é a síntese construída pelo pesquisador das respostas de L1 após responder à entrevista; C2 é a síntese construída a partir das respostas de L1 e L2; C3 é a síntese construída a partir das respostas de L1, L2, L3 e C4 é a síntese construída a partir das respostas de L1, L2, L3 e L4. Após a construção das sínteses, que constituem o “pré-consenso”, os sujeitos da pesquisa participaram de um encontro em que, a partir de discussões, buscaram chegar o mais próximo da *realidade*, que corresponde ao círculo menor.

Na figura 1 o CHD é representado de acordo com a dinâmica e interatividade existente entre pesquisador e pesquisados e apresenta os sujeitos constantes nesta pesquisa.

Figura 1
Círculo Hermenêutico – Dialético



L=Entrevistado C=Construção das Sínteses

Fonte: Oliveira, 2007, p. 132.

Análise Hermenêutica-Dialética

De acordo com Oliveira (2011), Análise Hermenêutica-Dialética (AHD) é um processo dinâmico que permite apresentar uma visão geral e uma análise realista do contexto pesquisado. Além disso, segundo a autora o método hermenêutico-dialético é uma complementaridade da técnica do CHD, e é justamente esse processo dinâmico que permite uma análise geral do contexto pesquisado.

Em síntese, para que a análise dos dados também transcorra de forma interativa e fidedigna aos objetivos do trabalho, é necessário proceder de acordo com o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2004). Esse método além de permitir uma tomada de posição com respaldo nas teorias, diminuindo assim a subjetividade do pesquisador. Para melhor entendimento da complementaridade entre o CHD e AHD, apresentaremos no quadro 1 um detalhamento dos passos da Metodologia interativa.

Quadro 1
Fases da metodologia interativa

PRIMEIRA FASE Círculo Hermenêutico - Dialético (CHD)	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa
	Coleta de dados e análise simultânea
	Identificação dos aspectos essenciais junto a cada pessoa entrevistada e comentários
	Síntese das informações após cada entrevista e análise dos comentários e sugestões com o grupo pesquisado
	Condensação e análise dos dados ao final de cada grupo entrevistado
SEGUNDA FASE Análise Hermenêutica - Dialética (AHD)	Nível das determinações fundamentais: elaboração dos perfis
	Nível do encontro com os fatos empíricos: observação dos participantes
	Identificação das categorias de análise
	Condensação dos dados, tendo como base o referencial teórico.
	Análise das categorias em relação ao quadro teórico

Fonte: Oliveira, 2011.

O campo de atuação desta pesquisa compreende a Universidade Federal Rural de Pernambuco, com uma área de 147 hectares, localizada na Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, no bairro de Dois Irmãos em Recife - Pernambuco, atendendo estudantes das mais diversas regiões do estado, a maioria deles oriundos de escolas públicas, tendo no seu corpo docente cerca de mil professores, novecentos técnicos e aproximadamente dezessete mil estudantes (UFRPE, 2012).

Participaram da pesquisa 34 licenciandos de duas turmas do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE, do turno tarde e noite. A pesquisa foi dividida em duas partes distintas, porém complementares. Na primeira parte foi aplicado o questionário nas turmas de licenciaturas. O questionário teve objetivo de investigar as concepções que licenciandos possuem quanto ao estágio na UFRPE, as quais foram baseadas nas categorias teóricas. Esse questionário constou de cinco questões abertas. O questionário foi aplicado na própria universidade, na aula do Estágio Supervisionado Obrigatório IV do oitavo período, dos turnos tarde e noite.

Ao fazer a opção de aplicar e recolher os questionários no mesmo dia, o pesquisador está se beneficiando em dois aspectos: primeiro, diminui a possibilidade dos questionários não serem entregues e segundo, possibilita ao pesquisador uma leitura das perguntas aos atores sociais, a fim de evitar interpretações errôneas quanto às mesmas (Oliveira, 2010).

A segunda etapa foi estabelecida pela realização das entrevistas do CHD, na qual participaram quatro licenciandos, e como foi realizada esta seleção. Foram selecionados 15 questionários que se destacaram por suas respostas, aos quais foram enviados um convite via correio eletrônico convidando-os para participar das entrevistas, seis responderam, contudo no final só quatro participaram deste momento. As entrevistas foram realizadas na própria instituição formadora dos licenciandos, em horários e dias pré-agendados e de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

Quanto ao ambiente das entrevistas, foi levado em consideração um local que deixasse os entrevistados bem à vontade, além de oferecer uma boa acústica para as gravações. Em ambas as etapas o anonimato dos participantes foi garantido. O roteiro das entrevistas foi composto de cinco perguntas, cada entrevista teve em média 30 minutos de duração, estas procederam numa forma de uma conversa, onde o entrevistado teve total liberdade quanto aos seus posicionamentos e questionamentos.

Além disso, as entrevistas foram divididas em dois blocos de acordo com a técnica do CHD: no primeiro bloco foi realizado individualmente, o pesquisador apresentou as perguntas ao licenciado, e este por sua vez ficava a vontade para responder. Neste primeiro bloco não há o contado com o outro participante, porém é possível dialogar com o outro, por meio das sínteses das respostas dos entrevistados anteriores, e é neste momento que acontece a dialogicidade. Dessa forma, cada participante teve a oportunidade de dialogar, de se posicionar e até mudar de ideia quanto às discussões realizadas.

No segundo bloco ocorreu o fechamento do CHD, porém foi uma etapa um pouco complicada, por exigir a presença de todos os entrevistados. Foram realizados vários ajustes até conseguir uma data e horário comum a todos os licenciandos. Entretanto, mesmo assim L2 não chegou a tempo para participação integral das discussões do último círculo, porém mesmo com o imprevisto, a coleta de dados não foi prejudicada. Muitas contribuições foram dadas em um clima de diálogo e questionamento.

Para cada etapa da pesquisa os licenciandos receberam uma codificação diferente. A identificação diferenciada é positiva, pois facilita que o leitor possa diferenciar os dados do questionário e das entrevistas, ficando assim definida: todos que participaram do questionário foram identificados com a letra A (de aluno) seguido de um numeral mais o turno ao qual pertence, como por exemplo: A1 tarde, A2 noite, A3 tarde, A4 noite, etc. Quanto aos licenciandos que participaram das entrevistas, estes foram identificados pela letra L (de licenciando) seguida de um numeral, exemplo: L1, L2, L3, L4 e L5. Para análise dos resultados desta pesquisa foram utilizadas as perguntas 1, 2 e 5 do roteiro das entrevistas (Apêndice A) e a 3ª questão do questionário do licenciado (Apêndice B).

Resultado e discussão

Segundo Nérici (1990, p. 12) "a educação deve ter em mira formar o homem consciente, eficiente e responsável". Esta formação se inicia no contexto da universidade, da sala de aula e se concretiza na vivência prática da profissão. Nesta formação, orientadores e supervisores de estágio exercem uma importante função, contribui de forma significativa para inserção do estagiário, futuro professor, no contexto da prática docente.

Os licenciandos atestaram com diferentes discursos e explicações, que o Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Biológicas trouxe diversas contribuições para sua formação inicial, dentre elas, destacamos a relação positiva entre o estagiário e o supervisor de estágio:

Ao longo dos estágios tive a oportunidade de crescer como profissional, pois tive contato e vivências com vários docentes, para que assim pudesse trocar experiências, bem como tive a oportunidade de aprender com meus colegas de classe (A9 noite).

Sou iniciante em sala de aula e o Estágio supervisionado Obrigatório me ajudou muito, aprendi bastante, mas ainda tenho muito que aprender (A30 tarde).

Uma das mais importantes contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação docente inicial é aproximar o licenciando, futuro professor de Ciências Biológicas, com os professores-supervisores das escolas campo de estágio, possibilitando a trocar experiências entre si. Segundo Krasilchik (2008) quando há uma comunicação ou relação efetivamente produtiva entre professor e aluno, os estagiários são estimulados por seus supervisores a expor suas ideias, expectativas e dúvidas.

A troca de experiências entre supervisor e estagiário pode inferir positivamente na formação e decisão do licenciando, quanto a seguir a carreira docente, pois ao receber influências do meio, o estagiário pode elaborar efetivamente e com mais qualidade, o conhecimento apreendido durante as aulas na universidade. Ainda podem trabalhar estes conteúdos de forma concreta, e com ajuda do supervisor, consegue conectar este conteúdo com a realidade social ao qual o seu educando estar inserido.

Assim, de acordo com Lima (2003), o ponto central da proposta do estágio é estabelecer um processo de integração que envolve o professor de estágio, o supervisor, os alunos estagiários e os grupos onde vão atuar; em nosso caso, o "lôcus" foi o ambiente escolar. Dentro do ESO, o supervisor tem um importante papel de propiciar condições efetivas para que o estágio se realize de maneira honesta e proveitosa para o estagiário, para os alunos da escola, bem como, para a escola como instituição de ensino e co-responsável pela formação inicial de professores (Carvalho, 1985). Esse importante papel foi percebido por alguns de nossos atores sociais como uma valorosa contribuição:

As supervisoras me ajudaram bastante, deram conselhos tanto para as aulas, como também para carreira, eu adorei a supervisora. Foi uma pessoa que me deixou bem livre, foi à oportunidade que tive para mostrar o meu melhor; só não podia decepcioná-la, pegando o conteúdo de qualquer jeito, ou faltar no dia da aula sem motivo (L2).

Não vou mentir em dizer que o professor supervisor ficava 100% na sala de aula, mas a maioria se fazia presente. As correções que os supervisores fizeram serviram muito como uma crítica construtiva para melhorar o meu desempenho em sala de aula. Orientou-me como interdisciplinar os conteúdos, a trabalhar com os temas transversais, e com outras disciplinas dentro do ensino da Biologia e da Ciência; e isto, não foi passado no ESO (L3).

Para os licenciandos, os supervisores exerceram o importante papel, que foi o de acompanhar e dar orientações para o bom desempenho de suas atividades na sala de aula, conforme o pronunciamento de L3. Acreditamos que a maior contribuição destes profissionais, o supervisor de estágio, seja proporcionar aos estagiários a possibilidade de realizar uma reflexão crítica quanto a sua postura e conduta em sala de aula.

Assim, corroboramos com a afirmação de Buriolla (1996), quando afirma que a função do supervisor-professor é ajudar os estagiários para aquisição de maior competência didática, orientar os licenciandos a se adaptarem à escola e à sua profissão, bem como avaliar os resultados dos esforços de cada estagiário. Quanto à posição dos licenciandos em relação aos orientadores, relataram que:

Os orientadores de estágio foram muito importantes para minha vida, me deram coragem, me ensinaram o caminho a trilhar, de que forma chegar à escola, como conversar com o supervisor, como colaborar com o seu trabalho, como escolher o tema, como utilizar o livro didático (L3).

Para cada ESO, eu tive uma visão diferente dos orientadores. No primeiro, mesmo a professora tendo chegado tempo depois das aulas terem começado, conseguiu assessorar bem a turma, entrava em contato com a escola, explicava a escola o objetivo do estágio, sempre estava disponível. O ESO II e III ficou muito a desejar, as professoras da tarde não davam aulas [...] e não tive muito assessoria. Na hora de dar orientação sobre as fichas do estágio não sabiam; as dúvidas que eu tinha, eu tirava com a orientadora da minha turma. E foi desta insatisfação relacionada com os professores da tarde e por acreditar que seria a mesma professora no ESO IV, fui pagar a disciplina com a orientadora da noite (L2).

Diante desses depoimentos, identificamos relatos bem distintos: para L3 o convívio com os orientadores foi muito gratificante e importante, ao ponto de reconhecer a significativa contribuição destes profissionais quanto ao enfrentamento das suas dificuldades oriundas na trajetória dos estágios. Para L2 essa experiência não foi muito agradável, pelo contrário, a caminhada no Estágio Supervisionado Obrigatório foi algo tortuoso e de muita insatisfação, principalmente em relação aos orientadores dos ESO II e III, os quais levaram o presente licenciando a procurar em outro turno um professor de estágio que estivesse dentro de suas perspectivas.

Mediante essa problemática, fica a nossa dúvida, se estes profissionais são do quadro efetivo da universidade ou substitutos. Sendo substituto é possível identificar as dificuldades relatadas por L2, que possivelmente ocorre devido alguns destes profissionais ainda estarem em formação acadêmica, e não se encontrarem efetivamente preparados para o magistério no

ensino superior. Outras vezes, mesmo tendo a graduação exigida para o cargo, a sua formação acadêmica pode não estar atrelada a disciplina a qual pretende atuar, o que talvez explicasse a dificuldade de orientação destes profissionais (Czelusniak, 2009).

No entanto, independente do professor ser efetivo ou temporário “é de responsabilidade do orientador do estágio refletir com seus alunos a luz das teorias sobre as experiências que trazem e projetam em um novo conhecimento. Além disso, este deve possibilitar a integração e inserção destes com o ambiente escolar”, mas também cabe a universidade orientar adequadamente seus professores-orientadores quanto o seu papel no componente curricular (Pimenta e Lima, 2011, p. 127).

Assim, corroboramos com Alarcão (1996), quando diz que o orientador surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estagiário. E quando orientadores negam estas possibilidades aos seus licenciandos, estão privando-os de um direito que foi inserido a partir de um código de ética estabelecido nos contratos firmados entre estes e a universidade que o contratou.

Quanto as dificuldades, uma das mais questionadas entre os licenciandos restringiu-se a dificuldade que os orientadores têm em acompanhar seus estagiários durante as atividades na escola, como podemos observar:

Melhor fiscalização dos ESO pelos professores nas escolas e observação das aulas de seus alunos, pois esses podem cometer erros gravíssimos e envergonha a universidade e o professor (A5 noite).

[...] não há acompanhamento significativo do professor responsável pela disciplina na escola (A22 tarde).

Tentativa do professor orientador em observar pelo menos uma aula do docente durante o Estágio Supervisionado IV (A10 noite).

Professores devem ir às escolas para avaliar os alunos (A25 tarde).

Os depoimentos são claros e afirmam que os licenciandos sentem a necessidade do acompanhamento dos seus orientadores durante as atividades desenvolvidas na escola. A Lei Nº 11.78/088 e a Resolução Nº 678/08 trazem perspectivas diferentes sobre a competência dos orientadores; a Lei Nº 11.788/08, no seu Art. 7º, parágrafo III, é o único parágrafo que aborda sobre o orientador, o qual informa que cabe a instituição de ensino indicar o professor orientador da área pertinente ao estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades dos estagiários. Já a Resolução Nº 678/08, no seu Art. 10º tem uma visão mais ampla do professor orientador de estágio, o qual deve:

- d. Assistir ao estudante na UFRPE, durante o período de realização do estágio;
- e. Participar de outras atividades relacionadas à orientação de estágio se for necessário,
- f. E enviar um relatório final de estágio ou monografia, conforme o caso ao Coordenador do respectivo curso. (este ponto cabe apenas para orientador de estágio não obrigatório).

Como podemos observar, tanto a Lei Nº 11.788 como a Resolução, não há uma obrigatoriedade prevista, que exijam a presença constante destes profissionais durante as regências de seus educandos, como alguns licenciandos desejam. Entretanto, não estamos

alheios à solicitação de A10 (noite), quando solicita que seu orientador possa ao menos estar presente em uma de suas regências. A resolução 678/2008 da UFRPE, no Art. 10, informa que o orientador pode participar de outras atividades relacionadas à orientação, se for necessário. Aqui entendemos como atividade, a participação destes, nas regências de algum dos seus estagiários que por ventura estejam com problema ou que o orientador considere importante sua ida.

É comum que muitos dos orientadores de estágios já tenham orientado a mesma turma ou o mesmo licenciando mais de uma vez, durante a vivência no componente curricular, e que estes, por sua vez desejem saber do seu orientador, e não só apenas do supervisor, a opinião sobre sua conduta ou posicionamento no contexto da sala de aula na escola campo de estágio.

Seria realmente interessante e produtivo para o estagiário o acompanhamento diário do orientador, porém, temos a convicção dos limites que são impostos a estes profissionais na Universidade, e compreendemos que são muitos alunos para poucos orientadores (Pimenta e Anastasiou, 2010). Mediante a esta situação, a sugestão ora apresentada, em termos práticos, seria de difícil operação, devido à atual conjuntura a qual se encontram os professores orientadores de estágio. Estes profissionais estão assoberbados de atividades que dificulta uma presença mais ativa durante as regências dos seus licenciandos no contexto escolar.

Considerações Finais

Analisar o desenvolvimento dos licenciandos no Estágio Supervisionado Obrigatório nos permitiu uma melhor compreensão da importância deste componente curricular no processo da formação inicial docente. As análises realizadas concernentes aos questionários e entrevistas, possibilitaram a realização de uma reflexão aprofundada quanto às contribuições e dificuldades que os licenciandos vivenciaram com seus orientadores e supervisores no decorrer do ESO.

Nessa trajetória, identificamos que o ESO proporciona diversas contribuições, ressaltando-se entre elas, a relação positiva que os licenciandos obtiveram com os supervisores de estágios; relação esta, que proporcionou a troca de experiências com profissionais atuantes, além de serem estimulados a enfrentar os desafios da arte de ensinar. Além disso, não podemos deixar de destacar a importância dos orientadores para sua formação inicial docente. Entretanto, cada estagiário teve uma experiência diferente com os orientadores, para alguns, essa troca foi bastante construtiva e positiva, para outros, essa experiência foi marcada por momentos de conflitos e falta de diálogos.

Todavia, mesmo com algumas experiências frustrantes, a realização dos diálogos com os orientadores e supervisores foi construtivo, significativo e de grande relevância para os licenciandos. Sabemos que muitas das problemáticas relacionadas com a interação, participação e diálogos entre licenciandos, orientadores e supervisores não se restringem apenas a esfera da universidade, mas principalmente quanto à responsabilidade que orientadores e supervisores têm na sua prática profissional. Pois estes precisam a todo instante desenvolver uma coerência pedagógica e profissional, quanto ao relacionamento e posicionamento que possuem com os seus estagiários.

Diante do que foi analisado e construído nesta pesquisa, compreendemos que se faz necessário que os futuros profissionais em educação tenham a oportunidade de vivenciar o

Estágio Supervisionado Obrigatório. Além disso, compreendemos o importante papel que os orientadores e supervisores exercem durante a formação inicial destes licenciandos. Também se faz necessário que os órgãos competentes reflitam sobre as problemáticas apontadas pelos estagiários, quanto aos professores-orientadores de estágio conseguir acompanhar suas regências na escola e que a dificuldade de orientação identificada e vivenciada por L2.

Finalmente, diante das análises e discussões realizadas, foi possível identificar alguns subsídios para que haja uma melhoria no Estágio Supervisionado Obrigatório, que tem sido oferecido aos estudantes de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE. Com esse estudo, também apontamos possíveis contribuições do estágio para a formação dos futuros professores, contribuições estas, que podem ser maiores. Isso é possível quando consideramos esse este componente curricular como algo ainda em construção, em busca de um caminho que faça realmente a diferença na formação do professor da Educação Básica.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.) (1996). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora.
- ANDRADE, R.C.R.; RESENDE, M. R. (2010). Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>> Acesso em: 17 mar, 2014.
- BIANCHI, A. C. M. et al. (2005). **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Thomson.
- BURIOLLA, M. A. F. (2008). **O estágio supervisionado**. 5 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. (1962). **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.
- _____. (2008). **Lei nº 11. 788 de 25 de setembro**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei11788.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- _____. **Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: <<http://www.2.camara.gov.br>>. Acesso em: 30 de jun. 2012.
- CARVALHO, A. M. P. (1985). **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira.
- _____. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: às 300 horas de estágio supervisionado. (2001). **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122.

- CZELUSNIAK, A. (2009). Sai o titular e entra o substituto, **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, 18 fev. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/carreira/conteúdo.phtml?id=1345354>> Acesso em: 08 fev. 2014.
- KRASILCHIK, M. (2008). **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- LIMA, M. S. L. (2003). **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha.
- MINAYO, M.C.S. (Org.) (2004). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio De Janeiro: Vozes.
- NÉRICI, I. G. (1990). **A supervisão escolar**. 5ª ed. São Paulo; Atlas.
- NÓBREGA, R. A. (2008). **Evolução Histórica da Legislação Aplicada aos Estágios**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/authors.>>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- AUTOR X1. (2011). **Complexidade, Dialogicidade, Círculo Hermenêutico no Processo de Pesquisa e Formação de Professores**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC e I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de Las Ciências - CIEC. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.adaltech.com.br/test/abrapec/lista_area_2.htm>. Acesso em: 31 de out. 2012.
- _____. (2010). **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2007). **Formação e práticas pedagógicas: múltiplos olhares no ensino das ciências**. Recife: Bagaço.
- PIMENA, S. G. (2009). **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2006). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2004). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2011). **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2010). **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. – (Coleção Docência em Formação).
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. (2010). **Programa de Disciplina do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- _____. (2012). **História da UFRPE**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.phd?idConteudo=63>>. Acesso em: 28 out.
- _____. (2008) **Resolução CEPE N° 678**. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/pagina.php?idConteudo=96>>. Acesso em: 10 out. 2012.

Apêndice A- Roteiro das Entrevistas



**Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós - graduação em Ensino das Ciências**

Roteiro das entrevistas do CHD com licenciandos de Ciências Biológicas

6. Qual é o principal objetivo do estágio?
7. Que dificuldade você vivenciou durante a trajetória do Estágio Supervisionado?
8. Que contribuições o Estágio Supervisionado trouxe para sua formação inicial.
9. Considera importante no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ter o componente curricular do Estágio Supervisionado? Por quê?
10. Avalie o papel do orientador e supervisor de estágio durante a sua vivência no Estágio Supervisionado Obrigatório?

Apêndice B- Questionário do licenciando



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prezado Licenciando

Sendo Mestranda do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE, espero contar com sua colaboração para responder este questionário, que faz parte de um processo de pesquisa. Sua contribuição será valiosa para analisar de que forma vem sendo desenvolvido o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Não é preciso se identificar e nem assinar. Antecipadamente agradeço. Edna Barreto.

1. Dados Pessoais:

Sexo: () Feminino () Masculino **Você está lecionando:** () sim () não
Faixa etária: () Entre 20 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 a 35 anos () Mais de 35 anos

2. Você está lecionando: () sim () não. No caso de afirmativo, por favor, especifique (pública, particular e disciplina)

3. Descreva como foi a sua trajetória no Estágio Supervisionado Obrigatório (aspectos positivos e negativos)

4. Por favor, apresente algumas **Sugestões** para um melhor aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado na UFRPE.