

LIMITES E DESAFIOS DO ESTAGIO SUPERVISIONADO DEMONSTRADOS EM UM PROCESSO DE REFLEXÃO NUM CURSO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA

LIMITS AND CHALLENGES I SERVE AS APPRENTICE OF IT SUPERVISED DEMONSTRATED IN A PROCESS OF REFLECTION IN A COURSE OF BIOLOGICAL SCIENCES GRADUATION

Resumo: Este trabalho faz parte de uma reflexão proposta no decorrer da disciplina de Didática e Instrumentação para o Ensino de Biologia no 5º ano do curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura de uma Universidade Pública do Oeste do Paraná. Esta pesquisa objetivou diagnosticar como vem sendo desenvolvido o estágio supervisionado nessa instituição, além de verificar se ocorre uma articulação entre instituição de ensino superior (IES) e escola de educação básica (EEB) no sentido de sanar anseios e dúvidas dos alunos em formação inicial, além de promover trocas de saberes e experiências para a promoção dessa formação. A avaliação de um questionário como instrumento de coleta de dados revelou que apesar das atuais normativas propostas para realização do estágio supervisionado, o envolvimento entre professores supervisores, regentes de turma e alunos em formação ainda ocorre de forma desarticulada, constatando que há diversidade e dificuldades no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Palavras-chave: Ciências Biológicas; Estágio Supervisionado; Formação de Professores.

Abstract: This work is part of a proposed reflection during the course of Didactics and Instrumentation for the Teaching of Biology in the 5th year of the Biological Sciences degree form a Public University of West Paraná. This study aimed to diagnose as it is being developed supervised training in this institution, and check if there is a link between higher education institution (HEI) and school education (BSE) in order to solve doubts and anxieties of students in initial training, and promote exchanges of experiences to promote knowledge of such training. The assessment questionnaire as an instrument to collect data revealed that despite the current regulatory proposals to perform the supervised training, the involvement of supervising teachers, conductors and students in classroom training still occurs in a disjointed, where most of the time teachers ruling class of exempt itself from its responsibility to these future teachers trainers. Therefore, it was found that there are differences and difficulties in the development of supervised training.

Key-words: Biological Sciences, Supervised Training, Teacher Education.

Introdução

Uma das discussões que vem se avolumando no campo educativo nas últimas décadas, diz respeito aos cursos de formação de professores tanto inicial quanto continuada, portanto, cabe a nós se perguntar, como entendemos que deva ser a preparação do professor que irá atuar nessa educação.

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

Atualmente, precisa-se reconhecer que há avanços significativos nas últimas normas legais, de âmbito federal, no que tange à formação de professores da educação básica. No entanto, há um desconhecimento por parte de professores atuantes em cursos de licenciatura acerca das reformulações destes cursos (TERRAZZAN, 2002). E em especial o estágio supervisionado, que é objeto de investigação no presente trabalho, e que vem sendo alvo de reflexão a mais de duas décadas.

Estes debates se intensificaram após a promulgação da nova LDB, Lei nº 9394/96 e com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que indica o compartilhamento entre as IES e EEB na responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação na formação inicial dos futuros professores. Estas resoluções apresentam avanços significativos na formação de professores quando comparamos com a principal configuração curricular o “3+1”, adotada por várias IES nas últimas décadas, de estruturação de cursos de licenciatura.

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

No que se refere ao estágio supervisionado entendemos como avanço a

- I) homogeneização e/ou aumento da carga horária dos estágios supervisionados. Segundo a Resolução CNE/CP 02 (CNE, 2002b) todos os cursos de licenciatura devem, em sua organização curricular, ter 400 horas destinadas ao estágio.
- II) Antecipação e a ampliação do contato do futuro professor com seu campo de trabalho. A Resolução CNE/CP 01 (CNE, 2002a) estabelece, em seu artigo 13 parágrafo 3, que o estágio deve iniciar a partir da segunda metade do curso e não mais no seu último semestre.
- III) Formalização da necessidade de interação entre a agência formadora (IES) e a escola campo de estágio (EEB). Esta interação deve ser realizada a partir da avaliação compartilhada entre IES e EEB, o que pressupõem um acompanhamento da escola, campo de estágio, de todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário no decorrer de seu estágio.

No entanto, apesar de todas essas normativas ainda é possível verificar no âmbito

escolar os estagiários sendo tratados na maioria das vezes como “corpos estranhos” nas práticas escolares, por vários motivos, entre eles destacam-se: o fato dos professores regentes de classe não se vêem com co-responsáveis e professores formadores, além da pouca vivência nas escolas que muitas instituições de ensino superior submetem seus acadêmicos, geralmente proporcionando essa experiência no último ano de sua formação inicial. Por outro lado, ainda encontram-se EEB sendo apenas instituições que recebem e acolhem os estagiários tendo professores que se mostram até de maneira hostil.

Sendo assim não podemos deixar de concordar com Terrazan, *et. al.* (2005, p.2) que neste momento, “um grande desafio para todas IES que formam professores e para as EEB, de modo geral, é justamente estabelecer formas adequadas, flexíveis e estáveis para a realização de estágios curriculares, a partir de modelos de planejamento e acompanhamento compartilhados”.

Para Lisovski e Terrazan (2006, p.2):

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

Nesse sentido, o período de estágio supervisionado torna-se um momento de fundamental importância na carreira do professor, sendo um momento em que os estagiários estão mais receptivos a orientações, além de demonstrarem grandes anseios por contribuições que lhes tragam de certa forma, maior confiança e construção de saberes.

Essa asserção é reiterada por Kulcsar (2001), o qual afirma que o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação, auxiliando o aluno em situação de estágio a compreender e enfrentar o mundo de trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política social.

Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o perfil do professor que se quer formar e o papel das instituições formadoras, analisando e discutindo as várias realidades definidoras dessa formação. As mudanças devido aos desafios sócio-econômico-culturais-ambientais atuais em que perpassa a educação em nosso país, no que se refere aos cursos de formação de professores para atuarem na educação básica têm que oportunizar para essa formação, a construção de atitudes e valores necessários para uma efetivação do conhecimento e aplicabilidade, de acordo com o que se está vivenciando hoje (FUSINATO, 2005).

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

Quando se solicita a um professor em formação ou em exercício que expresse sua opinião sobre “o que nós, professores de Ciências, deveríamos conhecer em um sentido mais amplo de ‘saber’ e ‘saber fazer’ para podermos desempenhar nossa tarefa e abordar de forma satisfatória os problemas que esta nos propõe”, as

respostas são, em geral, bastante pobres e não incluem muitos dos conhecimentos que a pesquisa destaca hoje como fundamentais.

Esse fato pode ser interpretado como resultado da pouca familiaridade dos professores em formação ou em exercício com as contribuições que as pesquisas e inovações didáticas em ensino de Ciências e Biologia, e mais ainda, pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo da prática e alguns complementos piscopedagógicos.

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

Pode-se chegar assim à conclusão de que nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes de nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores.

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

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

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

Sendo necessário que no decorrer desse processo, o futuro professor analise o que faz, o que pensa, e o que sente, com o intuito de possibilitar ao longo dessa trajetória a apropriação de instrumentos que permitam a construção dos seus próprios e primeiros saberes e fazeres, de forma que essa reflexão os faça compreender que a formação não se faz antes da mudança, mas sim no decorrer dessa mudança.

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

No entanto, atuamos em um cenário onde “a responsabilidade pela formação dos professores, sobretudo no ensino médio, é vista como exclusiva das IES” (TERRAZAN, 2003, p.78). A maioria dos professores regentes de turma das EEB costumam apenas repassar ao estagiário uma lista de conteúdos e normas que devem ser seguidos para o bom andamento das aulas. Agindo assim, eximem-se da tarefa de um acompanhamento mais efetivo dos estagiários.

Outra questão muito importante e que merece atenção especial com vistas à qualidade de ensino, surge por conta da sobrecarga de aulas a que os professores regentes de turma são submetidos para garantir sua dignidade. Este, sobrecarregado pela necessidade de dar muitas aulas, em várias escolas, de atender classes numerosas é levado a simplificar sua tarefa. O que

inviabiliza sua atuação de forma significativa na construção de saberes experienciais dos futuros professores, gerando uma formação inadequada as exigências que a prática escolar preconiza hoje.

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

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

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

É preciso que se estabeleça uma troca de experiências entre IES e EEB, para que ocorra o rompimento de concepções como a de que a universidade deve “entregar ao mercado de trabalho um professor pronto e acabado” como se fosse um produto dessa formação.

Partindo dessas ponderações, na sequência deste trabalho, apresentamos algumas reflexões dos alunos do 5º ano de um curso de Ciências Biológicas – Licenciatura de uma Universidade Pública do Oeste do Paraná.

Metodologia da Pesquisa

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

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

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

Resultados e discussões

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

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

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

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

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

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

Dessa forma, a prática escolar deve estar voltada para a ruptura dos obstáculos epistemológicos entre o senso comum e o conhecimento científico. Os conteúdos trabalhados em vinculação com a realidade vivencial dos alunos possibilitam a satisfação de ir além, de compreender seu mundo e interagir de forma coerente com ele.

Ainda de acordo com a tabela 1, pode-se observar que 10% desses acadêmicos não almejavam essa atividade (subcategoria 2), admitindo que gostariam de ser bacharéis e estavam na licenciatura por ser um curso noturno e que dessa forma conseguiam conciliar com seus respectivos trabalhos, o que de certa forma não permitia um compromisso com a prática docente e que não lhes possibilitava criar vínculos de afinidade com o que estava sendo construído na teoria, fazendo dessa experiência tão enriquecedora algo desgastante, resultados descritos respectivamente nas subcategorias 3, 4 e 5.

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

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

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

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

Em seguida, os alunos tiveram que responder acerca das suas visões sobre a importância do estágio supervisionado após a regência, dados apresentados na tabela 2 abaixo.

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

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	% DE ACADÊMICOS
	1- Atividade difícil e de grande responsabilidade que auxilia na prática docente	18
	2- Proporciona incentivo aos professores da EEB	11

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

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

Dos 19 alunos pesquisados, 18% dos alunos conforme verificado na subcategoria 1, declaram ser um período difícil e de grande responsabilidade, mas que auxiliou no enriquecimento da prática docente. No entanto, 5% dos alunos (subcategoria 5) continuaram atribuindo ao processo de ensino uma tarefa fácil, sem muitos obstáculos a serem superados. O que pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo da prática e alguns complementos psicopedagógicos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	residem na cidade da universidade	5
--	-----------------------------------	---

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

No entanto, uma alternativa encontra-se no desenvolvimento dos projetos de extensão propostos pela Universidade, conforme observado na subcategoria 2 e ainda na subcategoria 3, quando 37% dos alunos afirmam que os projetos de extensão e em especial os voltados para área de ensino de ciências e biologia atuam como facilitadores para uma melhor atuação no estágio supervisionado, por permitirem uma antecipação com a realidade da sua futura profissão, vivenciando experiências e se familiarizando com o ambiente escolar antes do estágio supervisionado. Porém, ainda nessas subcategorias observa-se que no estudo noturno, que a maioria dos alunos optou por esse curso por ser num período que permite conciliar estudo e trabalho, ainda necessita de discussões de forma que a carga horária deixe de ser algo sacrificante para esses alunos, mas que permita que eles possam vivenciar com maior flexibilidade e dedicação o estágio supervisionado e os projetos de extensão, que na maioria das vezes, não ocorrem no período noturno, inviabilizando essa formação.

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

Outra contribuição a ser revista pela Universidade seria uma participação mais efetiva do orientador, onde na visão de 5% dos alunos muitos professores orientadores poderiam participar de forma mais efetiva, sanando problemas conceituais e até mesmo anseios e incertezas se não tivessem a carga horária tão excessiva (subcategoria 6).

Ainda na subcategoria 7 e 5, 5% dos alunos acreditam que se o estágio supervisionado pudesse ser realizado na cidade onde residem promoveria um maior envolvimento, algo que não é permitido pelo regimento da Universidade em questão, pois inviabiliza ainda mais o acompanhamento dos professores orientadores.

Considerações finais

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

buscar melhores formas de planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio supervisionado.

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

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

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

Referencias bibliográficas

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal. Porto Editora, 1996.

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

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

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

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

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

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

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

GIL-PEREZ, D; CARVALHO, A.M.P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIL-PÉREZ,D; CARVALHO, A.M.P.C: **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações,** 7 edição, São Paulo: Cortez, 2003, p. 14.

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

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

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

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Lisboa Codex, 1992.

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

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

TERRAZAN, E. A. et al. **A formação de grupos de trabalho (GTs) na investigação da tutoria escolar no estágio curricular supervisionado.** In: Anais do IV Encontro Ibero Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na Escola, 25 a 29 de julho de 2005, Lajeado.

TERRAZAN, E. A. et al. **Concepções práticas presentes em escolas de ensino médio sobre aspectos envolvidos na formação de professores.** Atas do VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física e Química. Rio de Janeiro, 2003.