

# Vivenciando a prática pedagógica: relatos de uma experiência de estágio realizado por graduandos de Biologia do agreste sergipano<sup>1</sup>

Living the pedagogical practice: reports of an apprenticeship experience accomplished by Biology undergraduate of the rural native of Sergipe

*Marcela Santos de Almeida* - Universidade Federal de Sergipe (UFS) - *cecelabioalmeida@hotmail.com*

*Acácio Alexandre Pagan* - Universidade Federal de Sergipe (UFS) Departamento de Biociências – *apagan.ufs@gmail.com*

## Resumo

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos relatórios de observação apresentados pelos graduandos matriculados na componente curricular Estágio Supervisionado de Ensino de Biologia I em 2010/2, no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana. Cada um desenvolveu sua própria análise sobre as práticas pedagógicas de alguns professores do ensino médio de cidades do agreste sergipano, presenciadas em sala de aula durante o período do estágio. Assim, neste trabalho buscou-se fazer uma meta-análise dos resultados obtidos por esses discentes.

**Palavras-chave:** professor de Biologia, professor pesquisador, estágio supervisionado

## Abstract

This research was developed from the analyses of observation reports presented by undergraduates students enrolled in the curricular component Biology Teaching Practices 1, in 2010/2, in Biological Sciences course of the Federal University of Sergipe, campus of Itabaiana. Each student developed its own analysis about some teacher's pedagogical practices observed in classrooms of Sergipe, during the Biology Teaching Practices period. Thereby, in this work we aimed to do a meta-analysis of the obtained results by these undergraduates students.

**Key words:** Biology teaching, searching teacher, supervised apprenticeship

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um projeto maior que se propõe a integrar pesquisa e extensão nas atividades de formação inicial de professores do curso de Licenciatura em

---

<sup>1</sup> Relato de Pesquisa Empírica em Educação em Ciências; Trabalho de pesquisa inédito em colaboração; Área temática 2; Painel Impresso.

Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana - SE.

Esse projeto está organizado em duas fases: primeiramente, no contexto das disciplinas de Metodologia de Ensino de Biologia e Instrumentação para o Ensino de Biologia, os graduandos desenvolveram pequenos projetos de pesquisa sobre conhecimento de alguns alunos de ensino médio a respeito de temas da Biologia. Em uma segunda etapa, nas atividades de observação dos Estágios Supervisionados de Ensino de Biologia esses graduandos procuraram descrever e analisar alguns episódios de ensino-aprendizagem em escolas de Itabaiana e região. Cada um desenvolveu sua própria análise que foi retratada no relatório de atividades. Assim, neste subprojeto de pesquisa buscou-se fazer uma meta-análise dos resultados obtidos por esses discentes.

Através dessa metodologia de ensino pela pesquisa na formação de professores, é possível que os discentes, possam questionar teorias e produzir conhecimentos no processo de sua formação acadêmica. No entanto, o desenvolvimento desse trabalho não deve ser apenas intuitivo. Entendemos que ele necessita de reflexão através de avaliação sistemática, como proposto nessa pesquisa.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

Percebe-se em trabalhos como o de Tardif (2000), Nunes (2001) e Piconez (2006), que durante o processo de formação inicial ocorre uma dissociação entre momentos de teoria e de prática, em alguns cursos universitários. Essa desconexão entre as bases da universidade fragiliza a formação dos futuros professores (PICONEZ, 2006). As pesquisas desenvolvidas por Nunes (2004) abordam a produção de saberes docentes durante o processo da formação inicial e continuada e a relação desses saberes com a prática pedagógica.

A formação de docentes é influenciada por inúmeros fatores, e de acordo com sua complexidade, ocorre à constatação de que a educação de professores tem sido mais produtiva pelas influências da prática cotidiana que pode influir no repensar dos cursos de formação de professores (PICONEZ, 2006).

Nunes (2004) considera a escola como um espaço de produção do saber. Desse modo, através da prática docente é possível que o profissional consiga produzir saberes através da experiência em sala de aula. Este fato mostra uma contradição em relação ao que é muitas vezes ensinado nas universidades.

Tadif (2000) considera que há vários saberes como os disciplinares, curriculares, profissionais e experimentais que dão origem ao saber docente, sendo que é através do saber da experiência que o professor se aproxima dos outros saberes. Portanto, a epistemologia da prática busca compreender a natureza desses saberes e sua relação com o trabalho docente.

Pode-se perceber que algumas universidades seguem um modelo baseado na racionalidade técnica que reduz a profissão docente, pois muitas vezes é ensinado um conjunto de competências e técnicas que não valorizava a produção do saber docente (SCHÖN, 1992; NUNES, 2001).

Nesse sentido, Piconez (2006) afirma a componente curricular estágio supervisionado possibilita aproximar a teoria ensinada nas universidades com a prática do cotidiano escolar. Isso permite que o graduando reflita sobre a própria prática vivenciada durante o estágio.

O elemento importante no processo de reflexão sobre a própria prática de ensino e estágio é o relatório. Segundo Freitas (1996), o relatório possibilita que essa reflexão se efetue de forma objetiva e científica, pois esse instrumento serve para expressar os problemas que surgirem, as questões que aparecem no cotidiano da escola e também os desafios do trabalho pedagógico durante o momento do estágio.

A partir dos estudos apresentados, pode-se perceber que há várias formas de saberes docentes. Por isso é importante investigar o processo de formação do professor e sua relação com o estágio, já que o saber é constituído a partir do contexto vivenciado.

## **METODOLOGIA**

Foram analisados os resultados descritos em relatórios de estágio produzidos por 17 discentes que estavam matriculados na componente curricular Estágio Supervisionado de Biologia I, que previa atividades de observação de episódios de ensino aprendizagem nas escolas públicas do agreste sergipano. Os relatórios foram fotocopiados e analisados conforme descrito neste tópico. Cada um desses discentes fez observações em sala de aula baseando-se na técnica de estudo de caso episódico.

Para Nunes (2008), essa metodologia envolve uma descrição detalhada de determinadas situações, sendo que se devem considerar os elementos contextuais, cognitivos e afetivos, além de servir como uma ferramenta de ensino que favorece a análise e a crítica de casos reais provenientes do contexto escolar. Através da análise de episódios de ensino o professor passa a inserir em sua formação acadêmica a atividade de pesquisa o que poderá refletir positivamente em sua prática em sala de aula.

O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Ele visa fortalecer a relação teoria e prática. Sendo assim, constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno na realidade do trabalho de sua área profissional.

No curso analisado, o Estágio Supervisionado de Biologia I encontra-se dividido em dois momentos: o primeiro de observação e descrição no estabelecimento de ensino onde será realizado o estágio; e o segundo o de construção do relatório com o auxílio do orientador na universidade, onde ocorrem discussões sobre as cenas observadas e também são dadas orientações sobre planejamento dos relatórios. Essa componente está organizada em 90 horas: 10 horas para a observação da estrutura física do colégio, dos recursos humanos e pesquisar sobre a legislação da escola; 30 horas para a observação das aulas de Biologia e também de outras disciplinas; 30 horas para a realização de discussões teóricas sobre o Estágio Supervisionado e orientação com o professor orientador; e 20 horas para a elaboração do relatório que será entregue no final no estágio.

É importante enfatizar que após os estagiários descreverem os episódios de ensino presenciados durante o período de 30 horas de observação em sala de aula, conforme previsto no regimento do estágio, eles selecionaram alguns casos que lhes pareceram mais relevantes. Em seguida, fizeram uma análise crítica das mesmas, com base em revisões bibliográficas sobre o assunto selecionado. Dessa maneira, os episódios identificados foram traduzidos em problemas de pesquisa. A busca de soluções ou discussões para os mesmos foi relevante para o processo de formação inicial desses futuros professores.

Tanto o delineamento dos procedimentos de uma pesquisa, quanto à análise de dados depende da opção teórico-metodológica do pesquisador (SZYMANSKI; ALMEIDA;

PRANDINI; 2002). Com isso, diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI; 2002).

Para Moroz e Ginfaldoni (2002), interpretar os dados significa estabelecer conexões entre os resultados obtidos e os de outras pesquisas que serviram de apoio para a delimitação do problema.

Neste trabalho fizemos uma categorização dos principais episódios selecionados por esses graduandos. O processo de categorização foi baseado nas orientações de Bardin (1977), na Análise Temática de Conteúdo. Dessa maneira, foram elaboradas categorias e subcategorias a partir das afirmações escritas por esses discentes. Segundo Bardin (1977), isso permite fazer uma classificação sistemática dos elementos presentes no texto, e também facilita a criação de novas hipóteses de interpretações.

Franco (2003) afirma que o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. Por isso, o processo de categorização implica idas e vindas da teoria ao material de análise, e pressupõem a elaboração de várias versões do sistema categórico. Sendo que as primeiras quase sempre aproximadamente, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória.

Para esta análise é necessário que o material coletado esteja em forma de texto, ou seja, transformado em recorte, agregação (BARDIN, 1977).

A organização da análise e da definição de categorias possui várias fases como: a escolha dos documentos a serem analisados; formulação de hipóteses; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final dos dados. Esse processo de categorização envolve a pré-análise, que objetiva construir um conjunto de categorias descritivas, a partir de leituras flutuantes do material e da busca de unidades de significados semelhantes. Mas, esses fatores não se repetem, obrigatoriamente, embora estejam ligados uns aos outros. (BARDIN, 1977)

As categorias serão nomeadas de acordo com o assunto que dizem respeito. Para discutir os temas, foram analisadas as categorias, e a utilização de trechos dos relatórios para dar suporte às interpretações. Por isso, neste caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão.

As categorias desse trabalho foram construídas a partir dos episódios que os estagiários observaram durante o estágio. Com isso, buscou-se compreender por que esses alunos os escolheram? O que eles dizem sobre o contexto do ensino na região pesquisada? Como os dados dos relatórios desenvolvidos em diferentes escolas podem ser complementares na tentativa de levantarmos inferências sobre o contexto local da Educação Básica?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise das observações presentes nos relatórios feitos por esses 17 graduandos em sala de aula, foram elaboradas duas categorias.

A primeira categoria de análise, intitulada *Relações didáticas no ensino aprendizagem*, versou sobre responsabilidades e competências dos professores em suas

atividades profissionais. Está constituída por três subgrupos: 1.1. Aulas expositivas; 1.2. Contextualização do conteúdo; e 1.3. Indisciplina do aluno.

Pensar sobre as questões que envolvem a didática do professor em sala de aula parece não ser uma tarefa tão simples como se poderia imaginar. Sabe-se que ainda está muito presente no discurso de muitas pessoas a crença de que, para ser um bom professor não basta ter conhecimento numa determinada área específica, é preciso ter uma boa didática.

Para Libâneo (1992, p.25) “A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia [...]” que “[...] investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução do ensino”.

A didática faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona ao professor utilizar técnicas de ensino para um melhor aproveitamento dos conteúdos expostos em sala de aula. Com isso, Candau (1948, p.30) afirma que é preciso que o educador de uma forma crítica desenvolva uma prática educativa em conjunto com os alunos e os outros membros que participam do processo de educação.

A subcategoria *1.1Aula expositiva* mostra as metodologias de ensino observadas pelos estagiários nas atividades dos professores visitados. Seguem alguns trechos presentes nos relatórios dos estagiários.

[...] o professor inicia copiando no quadro a matéria sobre tecido de revestimento das plantas, já os alunos copiam e conversam pouco (Aluno C).

Durante as aulas que nós observamos apenas o professor falava e algumas vezes era que os alunos faziam perguntas sobre o conteúdo exposto pelo professor (Aluno D).

A aula foi bastante expositiva e tradicional, sendo que o professor explicava bastante desenhando no quadro branco (Aluno E).

Pode-se perceber que ainda é forte a presença do ensino tradicional nas salas de aula. Esse ensino por ser verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno transferiu esses aspectos para a aula expositiva “[...] considerada como técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional” (LOPES, 2006, p.37). Assim, na maioria das aulas observadas foi percebido que prevalece a transmissão de noções e conteúdos pelo professor, sendo este o foco das atenções.

Foi registrado que um professor procurava fazer aulas práticas com alguns assuntos desenvolvidos em sala de aula, com turmas diferentes. Lima e Vasconcelos (2006, p.406) comentam que “[...] um desafio imposto ao professor é aplicar práticas pedagógicas acompanhadas de práticas conceituais; ou seja, relacionar os conceitos à realidade do aluno, dando significado e importância ao assunto apresentado”.

[...] a força de vontade de desenvolver uma aula prática na própria sala, ou seja, para ela a falta de um laboratório de ciências não é motivo para não fazer aulas práticas (Aluno A- 2ª Ano D<sup>2</sup>).

[...] a professora foi pegar alguns exemplares de água viva, poríferos, celenterados [...] (Aluno A- 2ª Ano C<sup>3</sup>).

[...] Na mesa da professora se encontrava algumas minhocas trazidas pelos alunos a pedido da professora para a aula prática, pois ela sempre pede aos discentes quando possível que tragam animais (Aluno A- 3º Ano C<sup>4</sup>).

A subcategoria 1.2. *Contextualização do conteúdo* mostra que alguns professores fazem uma correlação entre o cotidiano do aluno e o assunto apresentado na classe, em conformidade com as orientações de Galiazzi e Gonçalves (2004) ao planejar atividades experimentais que incluam a contextualização do conteúdo, é preciso apontar para relações culturais, sociais, econômicas e políticas, de maneira que favoreça a aprendizagem dos discentes.

Segundo uma pesquisa realizada por Rezende e Ostermann (2005), os professores têm dificuldade para relacionar os conceitos científicos com o cotidiano dos alunos. Apesar de os professores considerarem esta contextualização relevante o que pode ser reflexo da influência dos PCN, os docentes tem dificuldade para implementá-la (REZENDE; OSTERMANN, 2005)

Conforme as observações de alguns estagiários pode-se perceber que essas aulas que intercalam momentos de aula expositiva e momentos de prática com a utilização de materiais didáticos variados, tornam a aula mais dinâmica e atrativa para os alunos.

Em seguida apresenta os conteúdos a ser trabalhado [...] e começa a explanar o assunto sobre respiração celular, levando para os alunos exemplos do cotidiano que se relacionam com o conteúdo abordado (Aluno A-2ª Ano C).

[...] A professora trouxe sua coleção de insetos que fica guardada na sala dos professores. Os alunos usam a apostilha elaborada pela própria professora (Aluno A- 2ª Ano D).

[...] ele mostra imagens no livro, faz desenhos no quadro e depois explica, além das analogias. (Aluno C – 3ª Ano C)

---

<sup>2</sup> Série do Ensino Médio e Turma.

<sup>3</sup> Série do Ensino Médio e Turma.

<sup>4</sup> Série do Ensino Médio e Turma.

Para Bini e Pabis (2008), os alunos gostam de um professor que coloca um pouco de humor durante suas explicações, tornando as aulas mais descontraídas, e ao mesmo tempo conscientizando-os da importância da atenção e da participação para uma aprendizagem eficaz. O bom professor pode ser aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo (CUNHA, 1989).

A subcategoria 1.3 *Indisciplina do aluno* reflete as maneiras como os alunos se comportam em sala de aula. A indisciplina muitas vezes é observada como um confronto entre os professores e os alunos que pode ser entendido como um discurso que revela a fragilidade, dúvidas e inseguranças destes alunos (PELEGRINE, 2005).

Foi observado por alguns estagiários que durante as aulas alguns discentes atendem celulares, outros saíam da sala de aula, e também ocorriam muitos focos de conversas durante as exposições dos professores.

Uma coisa muito incomoda na sala é o celular. Os alunos não respeitam o local onde estão. A maioria dos celulares toca [...], e o professor parece não se incomodar com isso (Aluno B).

[...] a grande maioria não sabia responder, sendo assim, o professor pede para lerem a matéria, uma boa parte não ler, e ficam conversando ou mexendo no celular (Aluno C).

Outro grupinho de alunos faz corações de papel e distribui para as amigas da sala durante a abordagem do assunto (Aluno E).

Aquino (1998) considera a indisciplina escolar como um dos “[...] impasses fundamentais vividos no cotidiano escolar brasileiro, tomando como recorte a emergência dos “alunos-problema” como uma das principais justificativas empregadas pelos educadores na atribuição das causas de tal impasse”. Dessa forma, o aluno-problema é tomado, em geral, conforme Aquino (1998) como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos” que podem ser de natureza cognitiva (de aprendizagem) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas”.

Diante disso, para Aquino (1998) as supostas causas da indisciplina escolar podem ser a estruturação escolar, problemas psicológicos e sociais, a permissividade da família, o desinteresse pela escola, e a influência de outros meios de informação etc.

No entanto, ao eleger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho pedagógico, a categoria docente corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético. Não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos do trabalho (AQUINO, 1998).

Para Pelegrine (2005, p. 8) “[...] é preciso fazer uma análise reflexiva no sentido de entendimento das significações conferidas pelos professores aos que eles chamam de indisciplina de seus alunos”. Em vista disso a indisciplina pode ser entendida sob o ponto de vista dos alunos como uma forma de resistência, que evidencia o fracasso do modelo de

ensino proposto, onde as normas escolares negligenciam os aspectos subjetivos, emotivos e sensíveis dos discentes.

Bini e Pabis (2008, p.3) consideram que a “motivação, o interesse e a participação dos alunos nos diversos níveis de escolaridade tem sido hoje, uma das grandes preocupações de todos aqueles que estão diretamente ligados com a educação”. Isso é percebido através das queixas incansáveis de professores, tais como, falta de participação e interesse pelas aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas, “passeio” pela sala durante as aulas, ignorando a presença do professor, que acaba tomando atitudes nem sempre aceitas pelos alunos.

Sabe-se que a motivação deve partir do aluno, mas o professor e a escola precisam oferecer subsídios para que isso aconteça (KNÜPPE, 2006). Pode-se ser citada como subsídio em primeiro lugar a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos, pois muitas vezes são discutidos assuntos em sala de aula, que o discente desconhece. Por essa razão, Knüppe (2006) considera que explicar um conteúdo através de uma abordagem diferente e utilizar outras técnicas de ensino pode auxiliar na motivação dos alunos.

Aquino (1998) afirma que todas essas indagações são importantes porque “[...] se os professores, na qualidade de profissionais privilegiados da educação, tiverem clareza quanto a seu papel e ao valor do seu trabalho, [...]”, conseguirão ter outra visão sobre o cotidiano da sala de aula, sobre os problemas que se apresentam e as estratégias possíveis para o seu enfrentamento.

A categoria 2. *Gravidez na adolescência* englobou alguns casos relatados sobre jovens grávidas nas escolas pesquisadas “Na literatura brasileira a gravidez na adolescência aparece sob o enfoque de “risco”, associada a certo imaginário contemporâneo da adolescência enquanto um período instável, caracterizado por crises [...]”. Desse modo, são inseridos os qualificativos de “precoce” e “indesejada” para caracterizar o fenômeno da gravidez na adolescência “[...] que representa, segundo concepções médico-epidemiológicas, um desvio ou transtorno para a vida do (a) jovem” (CABRAL, 2003, p.284).

Diante disso, segue abaixo trechos de alguns estagiários que conversam com jovens grávidas:

[...] conversamos com a aluna e perguntamos como é para ela conciliar a gravidez e os estudos, ela nos falou que agora que estava com sete meses era um pouco complicado, pois se sentia muito cansada, sem disposição [...] (Aluno E).

[...] indagamos se ela pretende continuar a estudar após o nascimento do bebê, ela nos falou que não sabe ainda, vai depender muito se terá alguém que cuide da criança enquanto ela estuda (Aluno D).

Apesar da adolescência ser tema bastante presente nos meios de comunicação, a gravidez nesse período tem sido vista como algo negativo. E se a adolescência é um tema bastante associado a questões escolares, a gravidez é tida como um problema social que usurpa a adolescência e o preparo para a vida adulta (AQUINO ET AL, 2003; CABRAL, 2003).

Para Jardim e Bretas (2006, p. 158) “[...] a escola é um cenário muito apropriado para o desenvolvimento de um programa de educação sexual [...]”. Isso porque além de uma ação direta que exerce a instituição de ensino sobre os educandos, indiretamente incentiva a própria família a desempenhar o seu papel.

A família pode dar suporte nas dificuldades que surgirão na vida das jovens gestantes. Dentre essas dificuldades, pode-se considerar a continuação dos estudos depois da gestação, já que na maioria dos casos nos primeiros meses de gestação a grávida frequenta as aulas, mas quando se aproxima o período de dar a luz elas abandonam as salas de aulas e mesmo depois de ter seus bebês não retornam a escola (SILVA; TONETE, 2006).

A falta de diálogo com os pais é um dos fatores mais relevantes para o aumento da gravidez na adolescência. Esse diálogo sobre sexualidade entre os pais e filhos está se tornando restrito e, essa dificuldade ocorre na maioria das vezes “[...] pelas diferenças geracionais, pois muitos pais de adolescentes foram educados num ambiente de repressão às manifestações sexuais”. (LARENTIS e FERRAZ, 2009, p.6).

Diante do exposto, a metodologia de observação utilizada pelos dezessete graduandos, é definida como algo útil para professores atuantes ou futuros docentes, sendo que o cotidiano escolar apresenta situações e cenas que se repetem. Obviamente que há variações significativas. O mais importante é que o futuro professor aprenda a identificar esses episódios e suas variações buscando solucioná-los através do diálogo com a literatura científica.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao tentar compreender os motivos que os estagiários escolheram certos episódios de ensino, foi possível perceber que as dificuldades observadas em sala de aula fazem parte dos desafios que os professores enfrentam no cotidiano escolar. Diante do contexto de ensino da região pesquisada, notou-se que mesmo em diferentes escolas, foram presenciadas cenas semelhantes que demonstram o que realmente acontece em sala de aula.

Entende-se que nas atividades de ensino pela pesquisa o mais relevante são os percalços do processo, de modo que o aprendiz possa buscar elementos para resolução dos problemas. A partir das categorias levantadas, foi possível perceber que os graduandos pesquisadores buscaram compreender episódios centrados nas atividades didáticas, na interação social escolar e no sentido atribuído ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos casos episódicos descritos pelos estagiários, percebe-se que durante o cotidiano escolar as cenas se repetem. Isso pode estar relacionado a fatores que estão presentes no contexto escolar, como a influência do Modelo tradicional na maneira como o professor conduz a aula, e isso pode reforçar a indisciplina dos alunos, que se tivessem aulas mais dinâmicas, poderiam sentir mais motivados a estudar. Com isso, percebe-se que os estagiários apresentaram algumas concepções baseadas em visões tradicionais de ensino.

Essas opções possivelmente representam concepções que os mesmos têm construído sobre a profissão docente e o papel da escola. Com isso, pode-se perceber que alguns dos estagiários apresentavam visões formais sobre o cotidiano escolar. Para esses discentes, o aluno que não ficasse quieto durante a aula, era considerado indisciplinado.

Outro olhar muito relevante se fez presente nas observações, especialmente quando descrevem alguns casos de gravidez na adolescência. Isso é bastante positivo na

abordagem qualitativa e mostra que a observação, quando bem direcionada pode ser bastante positiva aos futuros professores. Assim, os saberes construídos a parti da vivência proporcionada pelo estágio é importante para a formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, E. M. L. et al. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2): S377-S388, 2003.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** vol.24, n.2, São Paulo, julho/dez. 1998.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Trad. RETO, J.A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977, p.9-121.

BINI, L. R. PABIS, N. Motivação ou Interesse do Aluno em Sala de Aula e a Relação com Atitudes Consideradas Indisciplinadas. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008.

CABRAL, C. S. Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2):S283-S292, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 21-137.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Editora Plano, 2003. p.7-69.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 30-105.

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Quim. Nova**, vol. 27, nº. 2, p.326-331, 2004.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 27, 2006, p. 277-290.

JARDIM, D.P, BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Rev. Bras. Enfermagem**, 2006, mar - abr; 59(2): 157-62. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor) 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor), 1992.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

LOPES, L. P. M. Sexualidades em sala de aula: Discurso, desejo e teoria Queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125 a 148.

MOROZ, M. GINFALDONI, M. H. I. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. v. 2. Brasília, DF: Editora Plano, 2002, p. 58-102.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, RJ: PUC. Ano XXII, nº 74, Abril/2001.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais : condições de produção e formas de manifestação**. 2004. Tese (doutorado). Departamento Revista de Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio.

PELEGRINI, R. M. **Indisciplina de alunos: Jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva- Uberlândia- MG**. Dissertação (mestrado). 2005. Instituto de história da Universidade Federal de Uberlândia.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 12. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2006, p. 13- 63.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. **Cad. Brás. Ens. Fís.**, v. 22, n. 3: p. 316-337, dez. 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, L.; TONETE, V. L. P. A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2006, vol.14, n.2, pp. 199-206. ISSN 0104-1169.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZMANSKI, H(Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF. : Editora Plano, 2002, p. 63-85.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ: PUC. nº13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.