



**FACULDADE DE CIÊNCIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**

**NEUSA ELISA CARIGNATO SPOSITO**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: APROXIMAÇÕES  
ENTRE O LEGAL E O REAL**

**BAURU**  
**2009**

**Neusa Elisa Carignato Sposito**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:  
APROXIMAÇÕES ENTRE O LEGAL E O REAL**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Andrade Caldeira.

**BAURU  
2009**

Sposito, Neusa Elisa Carignato.

Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas:  
aproximações entre o legal e o real / Neusa Elisa  
Carignato Sposito, 2009.

161 f.

Orientador: Ana Maria de Andrade Caldeira

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2009


1. Estágio Supervisionado. 2. Prática de Ensino.  
3. Interação entre a Universidade e a Escola de  
Educação Básica. 4. Licenciatura em Ciências  
Biológicas. I. Universidade Estadual Paulista.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE NEUSA ELISA CARIGNATO SPOSITO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.**

Aos 16 dias do mês de junho do ano de 2009, às 14:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA MARIA DE ANDRADE CALDEIRA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. ALVARO LORENCINI JUNIOR do(a) Depto. de Biologia Geral / Universidade Estadual de Londrina, Prof. Dr. NELSON ANTONIO PIROLA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. CELI RODRIGUES CHAVES DOMINGUEZ do(a) Escola de Artes, Ciências e Humanidades / Universidade de São Paulo, Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de NEUSA ELISA CARIGNATO SPOSITO, intitulada "O Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: Aproximações entre o Legal e o Real". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANA MARIA DE ANDRADE CALDEIRA 

Prof. Dr. ALVARO LORENCINI JUNIOR 

Prof. Dr. NELSON ANTONIO PIROLA 

Profa. Dra. CELI RODRIGUES CHAVES DOMINGUEZ 

Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ 

## DEDICATÓRIA

Para vocês  
*Dino* (in memoriam) e *Diva*, meus pais,  
*Sandra, Fernanda, Cesar, Rafael e Marina*, meus filhos,  
*André*, meu genro e  
*Eduardo*, sempre solidário.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha Fernanda e ao meu genro André que com seu *discurso* fizeram com que eu terminasse esta tese;

aos licenciados participantes desta pesquisa pelo empenho e interesse;

aos diversos atores das Escolas de Educação Básica pela colaboração;

à Prof<sup>a</sup>. Ana Maria de Andrade Caldeira pelas orientações e apoio recebidos;

à Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida e ao Prof. Álvaro Lorencini Junior pelas apropriadas e necessárias orientações dadas por ocasião do exame de qualificação;

ao Prof. Renato Eugênio da Silva Diniz que já colaborou comigo por ocasião do mestrado e que, agora, volta para aprimorar esta tese;

à Prof<sup>a</sup>. Celi Rodrigues Chaves Dominguez que atendeu prontamente ao meu pedido para compor a banca;

ao Prof. Nelson Antonio Pirola, sempre presente em minhas atividades acadêmicas, e, em especial, contribuindo para esmerar esta tese;

à Ana Lúcia Grijo Crivellari e Andressa Castro Talon, responsáveis pela Secretaria da Pós Graduação, pela colaboração dada nos diversos momentos e situações da trajetória do doutorado;

ao pessoal da Biblioteca da Unesp de Bauru, que sempre atendeu com eficiência e educação minhas demandas;

à minha amiga Roseli Bonaldo da Silva pela *torcida organizada*;

às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, docente do Departamento de Educação da UNESP-Bauru e Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Nascimento de Assunção, docente da Faculdade de Química da UFU-FACIP, pelo incentivo e conversas esclarecedoras acerca dessa tese;

ao Eduardo Aparecido Sposito pela revisão ortográfica da tese;

aos professores e funcionários componentes do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP, unidade de Ituiutaba, MG, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU por concordarem com meu *recolhimento* para a finalização dessa tese;

à Elda Moreira Marcelino da Costa, secretária e tecnóloga em Processamento de Dados da Faculdade de Ciências Biológicas UFU-FACIP pelas orientações dadas para a formatação dessa tese;

aos demais amigos e familiares que me acompanharam e acreditaram em mim para a elaboração e finalização do presente trabalho.

**SPOSITO, N.E.C. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O LEGAL E O REAL.** 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

## **RESUMO**

Este estudo trata do estágio supervisionado realizado por dezenove licenciandos do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, da UNEPS – Bauru, no segundo semestre de 2006 em três diferentes Escolas de Educação Básica, públicas. O objetivo da pesquisa foi verificar se a efetivação do estágio supervisionado poderia ocorrer em atendimento às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) no que se refere à parceria entre as instituições formadoras: a Universidade e a Escola de Educação Básica. Essa legislação propõe um acordo preliminar entre as diferentes instituições de ensino e, em decorrência desse acordo, a elaboração de um projeto de estágio com ações de mútua colaboração entre elas. Há necessidade de se pesquisar sobre esse assunto, em especial na Licenciatura em Ciências Biológicas, diante do pouco que foi publicado até agora, em virtude de a lei estar em fase de implementação, por exemplo. A presente pesquisa teve três etapas: a preliminar (momento da apresentação da pesquisadora às duas diretoras e uma vice-diretora das três escolas de educação básica do estágio supervisionado centrado na parceria entre as instituições), a intermediária (fase da realização do estágio supervisionado propriamente dito, envolvendo os licenciandos, as professoras, os alunos das escolas públicas, as diretoras, vice-diretora e coordenador pedagógico) e a final (período de encerramento, com uma avaliação escrita feita pelos licenciandos sobre o estágio realizado). Trata-se de pesquisa qualitativa que se assemelha ao estudo de caso e está fundamentada em uma das modalidades da investigação qualitativa apresentada por Flick (2004), que se refere à construção e à compreensão de textos a partir da experiência realizada, ou seja, da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram: gravações, relatórios, anotações, questionários. Além das DCNs, os autores que sustentam esse trabalho são: Selma Garrido Pimenta, Miriam Krasilchik, Antonio Nóvoa, Clermont Guathier, Evandro Guedin, entre outros. Os dados obtidos foram analisados buscando fazer as aproximações entre legislação, literatura e ações desenvolvidas pelos participantes no sentido de compor o ES integrado realizado e verificar se o mesmo atendeu as determinações das DCNs e possibilidades e limites para sua implantação em semestres futuros. As possibilidades foram: 1. a construção da identidade profissional do professor, 2. os benefícios para as duas instituições envolvidas, 3. a inclusão dos licenciandos e de suas ações no Projeto Pedagógico da escola básica, tornando-os atores constituintes do contexto escolar, 4. a contribuição de diversos profissionais da EB como responsáveis pelas ações e orientações dos licenciandos, 5. a possibilidade de transformar o desinteresse dos licenciandos em serem professores, motivando-os à profissão, 6. o desenvolvimento do ES dentro de uma concepção de prática em que a teoria seja intrínseca a ela, superando a concepção de que o estágio é a prática e a graduação é a teoria. Os limites foram: 1. ausência de identidade própria dos cursos de Licenciatura, 2. a falta de vontade política que envolve os dois sistemas de ensino – o do ensino básico e do ensino superior – no sentido de priorizar a implantação do ES integrado, na UNESP. Concluiu-se que a presente pesquisa contribuiu para evidenciar algumas situações favoráveis ao desenvolvimento do ES integrado, mas não esgotou todas as possibilidades, o que aponta para a necessidade de outras pesquisas para esse fim.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, Interação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, Licenciatura em Ciências Biológicas

**THE SUPERVISED STUDENT TEACHING OF BIOLOGICAL SCIENCES: APPROACHES BETWEEN LEGAL AND REAL.** 2009. 161f. Thesis (Doctorate on Education for Science). School of Sciences, UNESP, Bauru, 2009.

## **ABSTRACT**

This study treats about the supervised student teaching practiced by nineteen majoring students of the Major Biological Sciences Course of UNESP – Bauru, on the second semester of 2006 in three different Schools of Basic Education, public ones. The objective of the research was to verify if the effectuation of the supervised student teaching could occur according to the determinations of the National Curricular Directives for the Graduation of Teachers (DNCs) on what is referred to the partnership between graduating institutions: the University and the School of Basic Education. This legislation proposes a preliminary agreement between the different teaching institutions and, as result of this agreement, the elaboration of a student teaching project with cooperative actions between them. There is a research need about this subject, especially on Majoring on Biological Sciences, in front of what was published so far, in the fact of the law being under implementation, for example. The present research had three stages: the preliminary (moment of the introduction of the researcher to the two principals and one vice-principal of three schools of basic education with supervised student teaching centered on the partnership between institutions), intermediary (stage of carrying out the supervised student teaching, involving the majoring students, teachers, students of public schools, principals, vice-principal and pedagogical counselor) and final (period of conclusion, with a writing evaluation made by the majoring students about the student teaching accomplished). It is a qualitative research similar to the case study and is based upon one of the forms of qualitative investigation presented by Flick (2004), which refers to the text construction and comprehension starting from the accomplished experience, which means, the research. The instruments of data collection were: records, reports, notes, and questionnaire. Besides the DCNs, the authors that support this research are: Selma Garrido Pimenta, Miriam Krasilchik, Antonio Nóvoa, Clermont Guathier, Evandro Guedin and others. The data obtained was analyzed searching for a way to approximate legislation, literature and actions developed by the participants in a sense to compose the supervised and integrated student teaching and verify if the same attended the determinations of the DCNs and possibilities and limitations to its implantation on future semesters. The possibilities were: 1. the construction of professional identity of the teacher, 2. the benefits for both institutions involved, 3. the inclusion of majoring students and their actions on the Pedagogical Project of the basic school, making them component actors of school context, 4. the contributions of many professionals of basic school as responsible for the actions and orientations of majoring students, 5. the possibility of transforming the disinterest of majoring students to become teachers, motivating them for the job, 6. the development of the supervised student teaching inside a conception of practice in which the theory is intrinsic to it, surpassing the conception that student teaching is the practice and graduation is the theory. The limits were: 1. absence of self identity of the Majoring courses, 2. the lack of political will that involves the two teaching systems – basic and superior – on the sense of prioritize the implantation of supervised and integrated student teaching, on UNESP. It was concluded that the present research contributed to show some favorable situations to the development of supervised and integrated student teaching, but did not exhausted all possibilities, which points to a need of other researches for this end.

**Keywords:** Supervised Student Teaching, Teaching Practice, Interaction between University and School of Basic Education, Majoring on Biological Sciences.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO NECESSÁRIO PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE.....</b>	<b>19</b>
1. O Estágio Supervisionado e seu objeto de estudo.....	21
2. O Estágio Supervisionado e as concepções de <i>prática</i> .....	22
3. O Estágio Supervisionado e a identidade das Licenciaturas.....	26
4. O Estágio Supervisionado, a UNESP e as Licenciaturas.....	29
5. O Estágio Supervisionado, outras universidades e as Licenciaturas.....	35
6. O Estágio Supervisionado e a Licenciatura em Ciências Biológicas.....	37
7. O Estágio Supervisionado e o Laboratório de Ciências.....	41
8. O Estágio Supervisionado e a gestão da Escola Básica.....	43
9. A formação de professores e a busca da identidade profissional.....	45
<b>Capítulo II. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
1. O local.....	53
1.1 Unesp – Campus Bauru.....	53
1.2 As Escolas Básicas.....	53
1.2.1 EB Azul.....	53
1.2.2 EB Maravilha.....	54
1.2.3 EB Verde.....	56
2. Os participantes.....	56
2.1 Os dezenove licenciandos.....	56
2.1.1 O perfil dos dezenove licenciandos.....	58
2.2 Os demais atores das EB(s).....	58
3. A coleta da dados.....	60
3.1 Os instrumentos.....	60
3.2 Os procedimentos de coleta e análise dos dados.....	60
4. O delineamento da pesquisa.....	62
<b>Capítulo III. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO.....</b>	<b>63</b>
1. O Estágio Supervisionado integrado a partir da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia.....	64
1.1 O desenvolvimento do ES integrado.....	66
1.1.1 A Escola Azul.....	67
a. O contato inicial.....	67
b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado.....	68
c. O ES integrado realizado.....	69
d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB.....	74
1.1.2. A Escola Maravilha.....	75
a. O contato inicial.....	75

b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado.....	75
c. O ES integrado realizado.....	76
d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB.....	80
1.1.3. A Escola Verde.....	81
a. O contato inicial.....	81
b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado.....	81
c. O ES integrado realizado.....	82
d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB.....	83
2. Discussões pertinentes ao ES integrado desenvolvido.....	84
2.1 Situações oriundas do ES integrado realizado.....	85
a. O Laboratório de Ciências (LC).....	85
b. A relação dos licenciandos com a professora regente.....	87
c. Os possíveis orientadores de estágio na EB.....	88
d. A mútua colaboração entre a Universidade e a EB.....	88
2.2 As manifestações das EB(s) diante da finalização do ES integrado.....	91
2.3 As Escolas Básicas segundo os licenciandos.....	92
2.4 O professor segundo os licenciandos.....	97
2.5 A relação teoria e prática segundo os licenciandos.....	98
3. O ES realizado: os limites e as possibilidades.....	100

#### **Capítulo IV. AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO.....102**

1. As possibilidades.....	102
2. Os limites.....	110

#### **CONCLUSÕES.....112**

#### **REFERÊNCIAS .....118**

#### **APÊNDICES.....122**

#### **ANEXOS.....139**

## INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado ou, simplesmente, Estágio Supervisionado (ES) é um componente curricular obrigatório constante dos cursos de Licenciatura que corresponde tanto ao período da permanência do licenciando na Escola Básica (EB) como à aprendizagem da profissão que ele deve ter nesse local.

Entre os objetivos do ES encontra-se o conhecimento que o licenciando precisa adquirir na e sobre a EB, no contexto geral e na especificidade de determinada disciplina, para o desenvolvimento e a realização das competências exigidas para o exercício da profissão, principalmente a regência.

Esse componente curricular envolve questões como a relação entre teoria e prática, a política educacional, a legislação, as mudanças do contexto social e os novos conhecimentos acerca da formação de professores. Diante da complexidade dessas questões, abordá-lo como tema da presente pesquisa exigiu pensar em aspectos pouco investigados pela comunidade de educadores.

Tal opção garantiu a natureza inédita desta tese, mas trouxe como consequência a dificuldade em encontrar publicações que pudessem servir de interlocução para a presente pesquisa. Com relação à literatura, em geral, os trabalhos consultados colocaram a necessidade da existência de parceria para a realização do estágio. No entanto, não foram encontradas pesquisas na especificidade desse tema que, entre outros aspectos, evidenciassem os meandros, os atores, a seqüência e a avaliação do processo para a efetivação da parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

São raras as publicações específicas acerca do ES dentro do enfoque da parceria formal entre as instituições dos diferentes níveis de ensino – superior e educação básica - em virtude do pouco tempo existente entre a implementação da citada legislação e a produção acadêmica sobre esse tema, principalmente, na especificidade da Licenciatura em Ciências Biológicas. A necessidade de desvelar aspectos significativos que devem permear o ES, acordado em parceria, impulsionou a realização da presente pesquisa, fundamentada na consulta à legislação e à literatura afim.

As publicações acerca do ES privilegiam a legislação educacional<sup>1</sup> já que ela vem atender antigas reivindicações das entidades dos profissionais da educação, nos seguintes

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aqui

questos: o aumento do número de horas para a prática, uma definição de prática como intrínseca à teoria, proposta aos cursos de licenciatura para que definam suas identidades, vínculo do estágio supervisionado ao projeto pedagógico da escola básica e, também, que o mesmo seja firmado através de acordo institucional entre a Universidade e a escola básica para a realização da educação continuada dos professores do ensino básico.

Diante da inexistência de outros trabalhos que discutissem o ES desenvolvido por meio de uma parceria institucional, optou-se em destacar a legislação como interlocutora e parâmetro necessários para a realização da presente pesquisa.

A Lei nº 9394/96 referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ou LDB e, a partir dela, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, reconhecem que, mesmo diante das modificações sociais e econômicas, a formação de professores continuou a manter um modelo tradicional não mais correspondendo ao atendimento das necessidades advindas das modificações da sociedade.

Prevaleceu entre os anos de 1930 e 1968 o modelo de formação de professores conhecido como *3+1* e, de acordo com esse formato, no último ano de curso, em geral de quatro anos, o bacharel optava por cursar as matérias denominadas pedagógicas e formar-se professor. A partir de 1968, em decorrência de mudanças na política educacional, surgiram a partir de 1971 com a Lei 5692, os seguintes formatos: os professores de 5ª e 8ª séries eram formados em cursos de licenciatura *curta*, em nível superior, de apenas dois anos; e para o Ensino Médio, antigo segundo grau, exigia-se a licenciatura *plena*, que, no entanto, podia ser obtida a partir da licenciatura curta com a complementação de mais um ano de estudos.

Para superação desse formato tradicional de formação de professores, a atual legislação propôs mudanças no interior das instituições formadoras, tais como: rever a organização institucional, definir e estruturar conteúdos mais adequados ao atendimento das necessidades do trabalho do professor, envolver a aprendizagem e o desenvolvimento das competências da profissão, vincular a instituição formadora com os demais níveis e sistemas de ensino<sup>2</sup> para o devido preparo profissional.

A citada legislação, ao colocar a vinculação entre a escola formadora e os sistemas de ensino, possibilitou que o ES fosse realizado de maneira a superar o modelo anterior, no qual, em geral, o licenciando e o professor da Escola de Educação Básica viam-se envolvidos em relações burocratizadas, que definiam aleatoriamente o que seria feito,

---

referidas, são: Parecer CNE/CP 9/2001, Parecer CNE/CP 27/2001 Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE/CP 1/2002, Resolução CNE/CP 2/2002.

<sup>2</sup> Ver artigos 16, 17, 18 e 19 da Lei 9394/96, <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.

pautados por um estágio calcado em observação, participação e regência, sem que estivesse inserido no contexto da escola. Era um ES acordado entre o licenciando e o professor da disciplina sem a existência de um planejamento conjunto entre a escola formadora e a Escola de Educação Básica.

As propostas de ES devem ser configuradas em conjunto entre a instituição formadora e a escola básica. A existência de um projeto de ES implica em planejamento e avaliação coletiva envolvendo a escola formadora e a escola onde se realiza o estágio. Este deve ser firmado formalmente e conter os objetivos e as tarefas das respectivas instituições que impliquem na assunção de responsabilidades e auxílios mútuos. O projeto de ES precisa estar vinculado ao Projeto Pedagógico da instituição formadora, a partir do qual se definem concepções e tendências sobre o professor que se almeja formar. Também devem constar no Projeto Pedagógico da Escola de Educação Básica o tempo e o espaço para a ação dos licenciandos envolvidos, a fim de comporem este aspecto fundamental de sua formação profissional que é o contato com o futuro local de trabalho.

A partir dessa descrição de como seria um projeto de ES legal<sup>3</sup> a ser implementado nos Cursos de Licenciatura, delineiam-se, a seguir, algumas situações a serem enfrentadas e superadas.

Uma dessas situações refere-se à identidade do curso de Licenciatura, ainda configurada no modelo de apêndice do bacharelado, em que se destacam os conteúdos da área específica. Torna-se necessário que a Licenciatura tenha currículos próprios que não se confundam com o bacharelado. Para isso, por exemplo, é preciso elaborar situações didáticas em que todas as disciplinas do currículo e não, apenas, as disciplinas pedagógicas, sejam trabalhadas nas perspectivas da didática e da aplicação no mundo social e natural.

Outra situação pertinente diz respeito à concepção de *prática* que é adotada pelo Curso de Licenciatura. É preciso que os formadores superem o entendimento de que a prática é uma cópia da teoria ou a teoria é um reflexo da prática. A relação entre a teoria e a prática que acontece de várias maneiras no decorrer da formação docente, envolve os momentos em que se reflete sobre a atividade profissional e os em que se exercita a atividade profissional, tornando a prática e a teoria indissociáveis. Nesse sentido, o curso deve ser permeado pelo momento da prática que consiste em se fazer algo e no momento da teoria que implica em conceituar, interpretar a ação para administrá-la e direcioná-la.

---

<sup>3</sup> Conforme a legislação em questão.

Mais uma situação ainda a ser colocada diz respeito ao profissional que se pretende formar. Dentre os diferentes princípios norteadores de sua profissão, é preciso contemplar a *pesquisa* centrada no processo de ensino e de aprendizagem, pois, para ensinar, o professor precisa, além de possuir os conhecimentos, saber como o mesmo é construído.

Outra situação pertinente, enfim, é a relacionada com as escolas de educação básica e a formação continuada de seus professores. As publicações atuais apontam lacunas nos cursos de formação inicial (e mesmo de atualização) para o enfrentamento dos problemas das práticas pedagógicas escolares, tais como: instituições de baixo padrão de qualidade educacional; cursos de Licenciatura constituídos por eixos equivocados de concepção curricular; atrofia em seus fundamentos teóricos; fragmentação em suas propostas curriculares; e atomização em instituições de pouca qualidade acadêmica. Nesse sentido, cabe aos cursos de licenciatura preocuparem-se com essa modalidade de formação, indo além da inicial.

Sem esgotar as demais situações que permeiam a implementação da legislação nos Cursos de Licenciatura, o que se pretende destacar, aqui, são os reflexos dessas situações na configuração e desenvolvimento de um projeto de ES. Portanto, um projeto de ES não deve existir apenas vinculado à disciplina de Prática de Ensino, mas deve estar vinculado às demais disciplinas, inclusive as específicas, sendo responsabilidade de todos os formadores, isto é, todos os professores do Curso, sua implantação e supervisão. Além disso, o mesmo deve ser firmado institucionalmente, entre ambos os sistemas de ensino, configurado em acordo de mútua colaboração.

No processo de implementação da legislação na UNESP – Bauru, e antecipando-se a ela no quesito da construção da parceria institucional entre as duas escolas envolvidas para a efetivação do ES, foi realizada a presente pesquisa. Seu *objetivo* foi o de investigar se, no decorrer de um processo de construção de parcerias, ainda que não institucional, as determinações da legislação supririam as necessidades da formação dos licenciandos; se os integrantes das parcerias conseguiriam garantir um estágio de formação adequado para futuros professores de biologia e se haveria demandas na especificidade das disciplinas de Ciências e Biologia a serem contempladas em um possível e futuro projeto de ES.

O ES proposto nesse formato de parceria ocorreu através de um acordo formal e temporário proposto à EB pela pesquisadora. O acordo formal refere-se à carta de solicitação de estágio (Apêndice E), assinada pela pesquisadora, representando a Universidade e entregue à diretora, responsável pela EB, para a aceitação dos licenciandos e

permissão para a realização do ES diferenciado, isto é, que seria realizado por eles a partir e no atendimento das demandas relativas às disciplinas de Ciências e Biologia. O acordo foi temporário porque correspondeu ao semestre em questão, apenas.

Os participantes dessa pesquisa foram: os dezenove licenciandos regularmente matriculados no terceiro ano e na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP – Bauru, período diurno, no segundo semestre de 2006; as três diretoras, as duas vice-diretoras, um coordenador pedagógico, quatro professoras e trezentos e setenta alunos, aproximadamente, da Escola de Educação Básica; e, também, a pesquisadora.

Os licenciandos foram os protagonistas principais, porque na condição de futuros professores e ao cursarem a citada disciplina estavam em contato obrigatório com as duas instituições. Esse contato permitiu *conhecer* o contexto da EB, repassado em seguida à pesquisadora para a formulação dos passos iniciais do estágio.

A realização desta pesquisa com a proposta inovadora do ES integrado revelou uma situação conflituosa a ser enfrentada pela pesquisadora em relação aos licenciandos e às EB(s). A elaboração de um ES integrado envolvendo as duas instituições de ensino com a finalidade de colaboração mútua é um empreendimento complexo, com a participação de muitas pessoas com diferentes níveis de poder e atuação, além de demandar um tempo para a discussão das ações a serem desenvolvidas, tanto prévia como continuamente, daí ser *ingênuo* atribuir apenas aos licenciandos a tarefa de realizá-lo. Quanto às EB(s) havia a implicação de ser uma situação provisória e sem continuidade. Convidar a EB para participar do ES integrado, sabendo que o mesmo dificilmente continuaria no ano seguinte, foi desconfortável.

Apesar do conflito citado, a pesquisadora entendeu ser necessária a realização da pesquisa, centrada nas ações dos licenciandos ao realizarem o ES. Buscou-se verificar como esse estágio, proposto em moldes diferentes do usual, se desenvolveria e quais outros ou novos aspectos acerca do mesmo poderiam ser desvelados.

A pesquisadora da presente tese foi um dia aluna de graduação e teve que realizar o ES, além disso, como professora do Ensino Médio e em diferentes momentos, recebeu vários licenciandos/estagiários em sua sala de aula e, nessas ocasiões, constatou que o mesmo era realizado como *cumprimento de horas*, estando desvinculado de sua principal finalidade, que é a formação inicial do futuro professor em sintonia com o contexto escolar e, não, apenas com determinada disciplina. Diante dessa situação a pesquisadora questionava o porquê do ES não proporcionar a devida integração do licenciando ao contexto da EB.

Como docente da disciplina citada, a pesquisadora teve a oportunidade de propor um acordo de mútua colaboração entre a Universidade e a EB para realizar e investigar o ES que se desenvolveu a partir dessa parceria. Essa condição permite que o ES seja denominado de integrado.

Além da motivação pessoal e subjetiva da pesquisadora acerca da escolha desse tema, a literatura e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN(s), também, preconizam que o ES seja realizado em condição de parceria entre essas instituições.

A fim de facilitar a leitura da presente pesquisa sem incorrer em equívocos sobre o que se fala, esclarece-se que se empregaram os seguintes termos: *professora regente* para designar a professora da EB com quem os licenciados se relacionaram durante o ES; *licenciando e/ou estagiário* como sinônimos, para identificar os dezenove alunos do curso de em questão; *aluno* para se referir aos estudantes da EB; *Estágio Supervisionado integrado, ou ES integrado*, para indicar o desenvolvido no decorrer da pesquisa realizada e, ainda, as siglas: *EB* ou *EB(s)* referentes ao nível da educação básica correspondente aos ensinos fundamental e médio.

Esclarece-se, ainda, que se conservou nesta pesquisa a seriação de oito anos no Ensino Fundamental. Com a Lei 11.274<sup>4</sup> de 06/02/2006 ocorreu a ampliação de mais uma série no Ensino Fundamental que passou de oito para nove anos. Com relação às quatro séries finais, antes da lei eram de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, atualmente são de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup>.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos.

O capítulo 1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO NECESSÁRIO PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE evidencia as diversas implicações acerca do tema em questão, como a identificação de seu objeto de estudo, as concepções de prática implícitas a ele, suas relações com a identidade das Licenciaturas e do professor, a trajetória histórica da identidade das Licenciaturas na UNESP, as condições para seu desenvolvimento nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, as possíveis atividades do ES relacionadas ao Laboratório de Ciências e a relação entre o ES e a Escola Básica.

O capítulo 2. METODOLOGIA DA PESQUISA revela que a mesma está fundamentada em uma das modalidades da investigação qualitativa apresentada por Flick

---

<sup>4</sup> Essa lei alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

(2004), que se refere à construção e compreensão de textos, a partir da experiência realizada, ou seja, da pesquisa. Utilizaram-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: gravações, caderno de anotações, relatórios e questionários, que foram analisados a fim de fazer as aproximações entre a legislação, literatura e ações desenvolvidas pelos participantes no sentido de compor o ES integrado. Além dos dezenove licenciandos, foram participantes da pesquisa a própria pesquisadora, as três diretoras das EB(s), as quatro professoras regentes e cerca de trezentos e setenta alunos das EB(s). Foram três as escolas básicas envolvidas, designadas por cores, para evitar-lhes a identificação: EB Azul, EB Maravilha e EB Verde.

O capítulo 3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO apresenta as ações desenvolvidas pelos licenciandos nas três EB(s) e na Universidade, que são discutidas de acordo com a legislação e a literatura, no sentido de verificar as possibilidades e limites para realizá-lo. Essas discussões enfatizam a legislação por entender que há necessidade de ser implementada e assim propiciar mudanças na configuração do ES, a fim de que o mesmo contribua para aproximação mais apropriada do futuro professor com a EB e vice-versa.

O capítulo 4. AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO indica, a partir dos resultados obtidos, quais enfrentamentos devem ser realizados para a implantação dessa modalidade de estágio.

Pautadas nos resultados apresentados nos capítulos 3 e 4, apresentam-se as CONCLUSÕES desta tese que trazem como sugestão as etapas e as ações necessárias para a composição de um projeto de estágio em regime de parceria entre a Universidade e a EB.

Esta pesquisa busca subsidiar o trabalho dos professores formadores dos Cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas e da equipe de educadores das EB(s) para que - diante das modificações advindas com a legislação, como o cumprimento das quatrocentas horas de ES e da possibilidade de realizá-lo dentro de propostas que ampliem a formatação *observação, participação e regência* - percebam e assumam os desafios aí implícitos.

## **Capítulo I. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO POSSÍVEL E NECESSÁRIO PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE**

O tema desta pesquisa é o Estágio Curricular Supervisionado, ou, simplesmente, Estágio Supervisionado (ES) na especificidade de uma parceria que deveria existir entre as instituições formadoras – Universidade e Escola Básica (EB) para realizá-lo. Essa especificidade fundamenta-se na legislação educacional e na bibliografia dos especialistas na área que demandaram historicamente a existência do ES nessa condição, por exemplo, Pimenta (1995), Krasilchik (1996) e Carvalho (2001).

O ES, dentro da especificidade aqui apontada, está relacionado às demandas de um curso de formação inicial de professores de Ciências Biológicas de uma Universidade pública.

A atual legislação educacional é motivo de discussão e, em muitos casos, de descontentamento por parte da comunidade de especialistas nos diversos segmentos que constituem a Educação por não atender ou atender parcialmente as demandas existentes. Um exemplo emblemático dessa situação é a promulgação da Lei 9394/96<sup>5</sup> ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada com coerências e/ou incoerências diante das necessidades educacionais do país (Brandão, 2007).

A lei aprovada não foi o resultado das discussões que ocorreram no decorrer de oito anos pelas diferentes entidades representativas da Educação nacional, presentes na Câmara Federal dos Deputados. A aprovação deu-se a partir de um texto gestado por um grupo de trabalho oriundo do Senado Federal e que teve por finalidade principal corresponder ao ideário neoliberal proposto pelo Banco Mundial. A trajetória histórica desses dois projetos de lei é expressa por BRANDÃO, C.F, conforme segue:

(...) Um, que não vingou, gestado e debatido pelos principais representantes da sociedade civil e política ligados à área da educação no período compreendido entre o final dos anos 1980 até quase a metade dos anos 1990, (...). O outro projeto, que acabou se transformando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), gestada pelo Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e norteado, em suas principais concepções, pelas diretrizes que o Banco Mundial emana para a área da educação, a serem aplicadas pelos chamados países em desenvolvimento. (2007, p.12).

Não se discutem aqui as contradições, acertos e as conseqüências advindas da aplicação dessa lei, apenas objetivou-se colocá-la historicamente para salientá-la como ponto

---

<sup>5</sup> Para maiores detalhes consultar: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

de partida na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN(s), legislação que fundamenta esta pesquisa no que se refere às determinações acerca do Estágio Supervisionado (ES).

As DCN(s) introduziram a noção de competência<sup>6</sup> que norteia a orientação dos cursos de formação na formulação curricular para que um amplo conjunto delas seja desenvolvido (Lima; Pimenta, 2004).

Além disso, Costa (2004), em análise realizada em documentos oficiais acerca da reforma educacional implantada, com a promulgação da LDB em vigor, constatou que há evidências de que os princípios tecnicistas constantes do projeto MEC-Usaid<sup>7</sup> voltaram a vigorar através dessa citada reforma, devido, principalmente, ao fato de centrarem a formação escolar nas competências.

De novo, esclarece-se que as manifestações de Lima; Pimenta (2004) e Costa (2004) foram aqui colocadas no sentido de constituir um dos aspectos da reforma educacional brasileira que tem reflexos na formação de professores e, conseqüentemente no ES, visando marcar o tempo histórico desta pesquisa e expressar o entendimento e a aceitação da pesquisadora acerca dessas manifestações.

Na presente pesquisa, a prioridade é destacar da legislação em vigor, as determinações referentes ao ES evidenciando os itens que mostram o estágio proposto a partir de um acordo firmado entre as instituições formadoras, através de projeto de estágio conjunto que contempla os interesses das mesmas.

A ampliação da abordagem para além da legislação considerou as pesquisas relacionadas ao assunto e buscou também referencial da trajetória da UNESP no processo de discussão das licenciaturas e que resultou na construção dessa parceria.

Neste capítulo, sempre que possível, a legislação e a literatura são apresentadas reciprocamente relacionadas, salvo quando uma ou outra merecerem uma abordagem mais específica e aparecerem dissociadas. Ainda, com relação à literatura, em geral, as pesquisas consultadas colocaram a necessidade da existência da parceria para a realização do estágio.

---

<sup>6</sup> O conceito de competência adotado nas DCNs foi o elaborado por Philippe Perrenoud e, que de um modo geral, pode ser expresso como um conjunto de saberes mobilizados para a resolução de um determinado problema (Ramos, 2001).

<sup>7</sup> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*. Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) até ao ensino superior. Os últimos acordos foram firmados em 1976. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm) acesso em 02/02/2008.

No entanto, não foram encontradas pesquisas na especificidade desse tema, isto é, a efetivação da parceria em questão.

Torna-se importante, também, evidenciar o entendimento corrente acerca do ES nos meios acadêmicos e na legislação, conforme se aborda a seguir.

### **1. O Estágio Supervisionado e seu objeto de estudo**

O objeto de estudo do ES, por enquanto, é tema em torno do qual se desenvolvem pesquisas no sentido de desvelá-lo. Arnoni (2003) verificou que o ES não possui objeto de estudo próprio e em decorrência disso pode ser interpretado como um componente secundário da disciplina à qual se vincula ou, simplesmente, como horas a serem cumpridas na escola-campo de estágio.

Contudo, pesquisas de Lima; Pimenta (2004) apontaram o ES como um campo de conhecimento, porque já é possível conceder-lhe um status epistemológico que supere sua costumeira redução à atividade prática instrumental e que se constitua em atividade de pesquisa.

Verificou-se inclusive que o caráter investigativo que deve permear o ES tem aumentado quantitativa e qualitativamente em trabalhos apresentados nos VII, VIII, X e XI Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) conforme análise feita por Lima (2004). O resultado da análise manifestou que o estágio é entendido como área de conhecimento, como espaço para discussão, debate, troca de experiências no enfrentamento dos desafios e dos problemas.

Concorda-se com as autoras Lima; Pimenta (2004) e Lima (2004) de que já existe um campo de conhecimento para o ES constituído pela atividade de pesquisa, realizada principalmente no âmbito da EB. Nessa configuração o ES representa o acesso ao universo da EB e o desvelamento dos saberes oriundos dos atores e do contexto que envolvem os níveis de ensino fundamental e médio.

Em seu artigo 3º, a Resolução CNE/CP 1/2002 dispõe sobre os princípios norteadores para a formação de professores. Dentre eles destaca-se o item, a seguir, que enfatiza a necessidade da pesquisa: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (Item III, Art. 3º, p. 2).

Ao apontar a pesquisa como um dos princípios norteadores da formação de professores, a citação acima indica que a mesma pode ter no ES uma das modalidades para ser

efetivada, já que ele oferece as condições propícias para sua realização. Nesse sentido, o ES pode fortalecer-se como um campo próprio constituído em atividade de pesquisa, conforme apontaram Lima; Pimenta (2004) e Lima (2004).

Uma vez colocado o ES como possuidor de um campo de conhecimento constituído pela atividade de pesquisa que pode permitir aos envolvidos, principalmente aos licenciandos, uma melhor compreensão da realidade educacional e social da EB e da prática docente para a qual se prepara, torna-se necessário explicitar o significado da palavra prática.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, a prática é dimensionada da seguinte maneira:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, p.4).

A Resolução CNE/CP 2/2002, definiu a carga horária mínima dos cursos de formação de professores em duas mil e oitocentas horas, sendo que oitocentas horas, desse total, foram assim distribuídas:

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

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002, p.1).

A presente pesquisa refere-se às quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado.

## **2. O Estágio Supervisionado e as concepções de *prática***

As concepções de *prática* são várias e as pesquisas coordenadas por Pimenta (1995) e Lima; Pimenta (2004) sobre o assunto constituem uma contribuição importante no sentido de esclarecê-las e, por esse motivo, uma base para a fundamentação da presente tese. A seguir, apresenta-se uma síntese das concepções de prática, conforme as citadas autoras.

A palavra *prática* pode sugerir à primeira vista que se refere somente a essa atividade sendo desvinculada da teoria. Historicamente, essa evidência teve origem nos

modelos de formação de professores, instituídos em nosso país, que privilegiaram a prática separada da teoria, originando duas diferentes concepções de prática: imitação de modelos e instrumentação técnica.

A *concepção da prática como imitação de modelos* entende que um modo de aprender a profissão se dá a partir da imitação advinda da observação, da reprodução de modelos eleitos pelos futuros professores como sendo bons. Sem uma ponderação crítica, essa aprendizagem pode fazer com que os professores aprendizes transponham esses modelos em situações inadequadas.

Essa concepção tem como pressuposto que o contexto do ensino é fixo e valoriza as práticas e os instrumentos tidos tradicionalmente como modelos apropriados e, assim, a escola se restringe à função de ensinar, transformando a questão da aprendizagem num problema apenas do aluno.

Um professor formado com essa concepção de *prática modelar*, ou seja, da imitação, é um aprendiz que aprende o saber acumulado sem valorizar sua formação intelectual. Sua atividade docente para ser bem sucedida consiste em se aproximar dos modelos observados.

Um estágio realizado nessa concepção propõe aos estagiários a observação dos professores e a imitação desses modelos sem fazer uma análise crítica da aula e do contexto escolar e, assim, espera-se deles a elaboração e execução de aulas-modelo.

A *concepção da prática como instrumentação técnica* entende a *prática* como instrumentação e desenvolvimento de habilidade – sofisticação de técnica/distanciamento da realidade. Nessa concepção surgem iniciativas de estágio com inovações técnicas como, por exemplo, o microensino. O microensino possibilita situações experimentais em que o futuro professor desenvolve as habilidades docentes em situações controladas de ensino. Nesse sentido um curso de formação resolve a questão da *prática* ao possibilitar o treinamento de habilidades consideradas necessárias ao bom desempenho do docente, ou seja, o profissional torna-se um *prático* e não precisa dominar os conhecimentos científicos limitando-se, apenas, a aplicar as técnicas deles advindas e consideradas *a priori*.

Além do microensino, a miniaula, a dinâmica e as oficinas pedagógicas estão nesse grupo, são frutos dessa concepção.

No caso das oficinas pedagógicas destinadas à confecção de material didático, muitas vezes utilizam-se os estagiários como mão-de-obra gratuita e substituindo os professores já formados.

Essas atividades possuem importância, embora não possibilitem a compreensão do processo de ensino como um todo, pois este é amplo, complexo e possui situações próprias de treino; mas que não se reduz a ele.

O caráter técnico dessa concepção torna o estágio o momento da *hora da prática* e da aplicação das técnicas empregadas em aula, do aprimoramento de habilidades de manejo de classe, do preenchimento de fichas de observação.

Verifica-se que os futuros professores solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditarem que elas podem resolver as deficiências da profissão e do ensino e, dessa forma, fortalecem o mito das técnicas e das metodologias. Aliás, a crença nesse mito está presente entre professores e nas atuais políticas governamentais de formação que reduzem a formação ao treinamento de habilidades e competências.

Com relação às disciplinas *práticas*, a didática instrumental proporciona a ilusão de que as situações de ensino são iguais e podem ser solucionadas com técnicas.

Colocadas essas duas concepções, as autoras discutem a relação entre a prática e a ação, apresentando a *concepção de prática e sua imbricação com a ação*.

Nessa concepção o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática) que não devem ser entendidos como dissociados durante a formação docente. A ação docente é uma prática social, ou seja, uma maneira de se intervir na realidade social através da educação que ocorre nas escolas e, desse modo, a atividade docente configura-se ao mesmo tempo como *prática e ação*.

A *prática* é institucionalizada, ou seja, refere-se às formas de educar que ocorrem em diversos contextos institucionalizados, representando a cultura e a tradição das instituições. No caso, essa tradição refere-se ao conteúdo e ao método da educação, que se institucionalizam através dos parâmetros institucionais, tradições metodológicas, condições reais dos professores e possibilidades físicas reinantes.

A *ação* diz respeito aos sujeitos que atuam nas instituições. As ações dos sujeitos manifestam, por exemplo, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus modos de ensinar, etc. e são realizados nas instituições em que se encontram.

Com o objetivo de mudar as instituições apoiando-se em teorias, é preciso entender a imbricação entre *prática* e *ação*, ou seja, entre instituições e sujeitos. Esse entendimento deve permear o estágio dos cursos de formação de professores no sentido de possibilitar a esses futuros docentes a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí desenvolvidas por seus profissionais.

Por isso o estágio deve ser um eixo de todas as disciplinas do curso, e não somente daquelas inadequadamente chamadas “práticas”. Entende-se que todas as disciplinas são tanto “teóricas” como “práticas”. No curso de formação todas as disciplinas (as específicas e as didáticas) devem ter a mesma finalidade que é formar professores partindo da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Finalmente, Pimenta (1995) e Lima; Pimenta (2004) apresentam a *concepção do estágio superando a separação entre teoria e prática*. Nessa concepção há duas perspectivas que buscam superar a separação entre a atividade prática e a atividade teórica. Uma perspectiva entende o estágio como aproximação entre a realidade e a atividade teórica e, a outra, propõe o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

A perspectiva em que o estágio possibilita a aproximação da realidade com a atividade teórica tem por finalidade propiciar ao futuro professor uma proximidade à realidade onde o mesmo atuará. Nesse sentido, o estágio perde a conotação de que seria a parte prática do curso sendo redefinido a partir da reflexão sobre a realidade.

No entanto, a reflexão sobre a realidade impõe várias indagações que não são simples de se responder: O que se entende por realidade? Qual o sentido dessa aproximação?

Aproximar-se da realidade só tem significado quando há envolvimento e intencionalidade; por isso os professores orientadores de estágio devem agir no coletivo, com seus pares e alunos, no sentido de apropriar-se dessa realidade a fim de analisá-la e questioná-la criticamente, fundamentando-se em teorias.

Constata-se que o estágio nessa perspectiva não é atividade prática e sim teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

A perspectiva que propõe o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formar o estagiário como futuro professor e pode permitir, ainda, a formação e desenvolvimento dos professores da escola básica na relação com os estagiários.

Além disso, como método de formação possibilita duas situações: a que mobiliza pesquisas que permitem analisar os contextos em que os estágios são realizados; e a que permite aos estagiários desenvolver postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio e elaborar projetos que propiciem compreender e problematizar o contexto observado.

Essa concepção de estágio visa buscar um novo conhecimento ao relacionarem-se as explicações já existentes e os novos dados oriundos do contexto e que foram percebidos na postura investigativa.

Ao terminarem suas colocações acerca dessa concepção, Lima; Pimenta (2004) destacam a pesquisa realizada por Selma Garrido Pimenta, em 1994, que oportunizou o espaço para um início da compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas escolas. Para ela a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, baseia-se na concepção do professor ou futuro professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do ser humano estabelecido historicamente.

Concorda-se com a concepção do estágio superando a separação entre teoria e prática, de Lima; Pimenta (2004), pois a mesma possibilita a realização do ES tanto na perspectiva que entende o estágio como aproximação entre a realidade e a atividade teórica, como na perspectiva que propõe o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. No caso da presente trabalho entendeu-se o estágio como pesquisa ao procurar desvelar e analisar o contexto da EB em que o mesmo foi realizado.

É preciso que os professores formadores dos cursos de Licenciatura atentem para as diversas concepções existentes para, a partir daí, decidirem qual delas será assumida pelo curso em questão a fim de direcionar a formação dos futuros professores. Definir e assumir determinada concepção são tarefas de grande responsabilidade, já que serão reflexo da fundamentação epistemológica educacional desses formadores e, conseqüentemente, também se manifestará na identidade do curso de formação.

### **3. O Estágio Supervisionado e a identidade das Licenciaturas**

A fim de explicitar a complexidade que permeia a construção da identidade dos cursos de Licenciatura no Brasil, apresentam-se alguns recortes históricos dessa trajetória em âmbito geral, mas principalmente da trajetória da UNESP nesse sentido. Sempre que possível, esses recortes serão abordados realçando-se aspectos relacionados ao ES.

Desde sua origem, em 1930, até a década de 90 do século XX, identificam-se os cursos de licenciatura dentro de um modelo que não sofreu alterações significativas. Prevaleceu no Brasil o modelo conhecido como 3+1, totalizando quatro anos de duração. Os primeiros três anos destinavam-se às disciplinas específicas do curso e formava o bacharel; para formar-se professor dever-se-ia cursar mais um ano destinado às disciplinas pedagógicas.

Esses cursos de Licenciatura foram designados como apêndices do bacharelado, prevalecendo a formação da área específica, como, por exemplo, privilegiando a atuação do biólogo em detrimento do professor de biologia. Essa constatação está presente no

Parecer CNE/CP 9/2001<sup>8</sup> quando discorre acerca dos problemas a serem enfrentados na formação dos professores, conforme segue:

As questões a serem enfrentadas na formação são enormes. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciando. Nesse sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. (p.16)

A colocação desse Parecer é contundente no sentido de generalizar os cursos de Licenciatura e não destacar possíveis outros moldes distintos do apresentado. Além disso, a situação atual das Licenciaturas diante das determinações legais exaradas pelas Resoluções CNE/CP 1/2002<sup>9</sup> e CNE/CP 2/2002<sup>10</sup> promoveram o enfrentamento de problemas tanto no campo institucional como no campo curricular para a construção da necessária identidade.

Um dos problemas a ser enfrentado no campo institucional é o isolamento das escolas de formação de professores e no campo curricular, entre outros, a ocorrência, ainda, de uma concepção restrita da prática, separando-a da teoria. Ou seja, o estágio é a prática e a aula é a teoria.

Para enfrentar o problema do campo institucional acima colocado é preciso que as escolas formadoras aproximem-se das novas dinâmicas culturais e sociais presentes no âmbito da EB. O enfrentamento do problema curricular implica em buscar uma concepção de prática associada à teoria.

São dois enfrentamentos diretamente implicados com o ES, sendo que através dele torna-se viável definir e encaminhar situações que promovam a aproximação com o contexto da EB e a união da teoria e prática.

Portanto, o ES é um dos caminhos possíveis a fim de contribuir para o desvelamento e a construção dos diferentes aspectos que possam compor a identidade dos cursos de Licenciatura.

Diante da importância do ES é preciso salientar que o mesmo, em geral, fica agregado a uma única disciplina e sob a responsabilidade de um único professor, situação que não deveria acontecer. Alarcão (1996) verificou que esse professor, em geral, não recebe o

---

<sup>8</sup> Para maiores detalhes consultar: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>

<sup>9</sup> Para maiores detalhes consultar: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0102formprof.pdf>

<sup>10</sup> Para maiores detalhes consultar: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/0202cargahorformprof.pdf>

devido reconhecimento por essa atividade dentro da Universidade. Além disso, os professores das outras disciplinas, por vezes, não estão preparados ou não querem se comprometer com essa atividade, já que eles, via de regra, desconhecem o contexto da EB e passam a considerar o ES como uma carga (Lima e Pimenta, 2004).

Reafirmando a necessidade do ES envolver os demais professores do curso de formação, assim posiciona-se o Parecer CNE/CP 27/2001<sup>11</sup>:

(...) Esses “tempo na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente, uma atuação coletiva dos formadores. (p.1).

Para que o curso de Licenciatura tenha sua própria identidade é preciso dar outra configuração ao ES no sentido de torná-lo articulador das demais disciplinas dentro do currículo e ampliar a responsabilidade de outros atores dentro do curso, estando essas condições incluídas no projeto pedagógico do curso.

Sobre o projeto pedagógico do curso de Licenciatura, assim, pronuncia-se o Parecer CNE/CP 28/2001:

(...) Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciandos. (p.14).

Na busca dessa identidade a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura deve ser enfrentada. Tal enfrentamento não é o cumprimento da legislação com pequenas adaptações do currículo da Licenciatura tipo “tira a disciplina daqui e coloca lá; acrescenta horas aqui e lá”, deixando a situação mais ou menos como está. Implica, sim, na construção de um curso de formação em que as questões pertinentes aflorem e sejam direcionadas.

Enfim, um curso de Licenciatura que busque construir e ter uma identidade desvinculada do Bacharelado precisa, entre outros aspectos, dimensionar o do ES não só como o cumprimento de horas de estágio, mas sim defini-lo e buscar as condições para sua realização. Tais condições implicam que além do ES estar articulado ao Projeto Pedagógico desse curso, precisa também estar articulado ao Projeto Pedagógico da EB. E, ainda mais, deve haver um acordo em regime de colaboração mútua entre essa EB que recebe os estagiários e a Universidade responsável pelo curso de formação.

---

<sup>11</sup> Para maiores detalhes consultar: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>

Um ES realizado através de um acordo institucional firmado entre as citadas instituições pode beneficiá-las mutuamente. A Universidade beneficiar-se-ia pelo fácil acesso ao contexto da escola da educação básica na obtenção de temas para a realização de pesquisas e a EB seria favorecida pela educação continuada proporcionada pela Universidade aos professores regentes, conforme consta no Parecer nº CNE/CP 28/2001, conforme segue:

(...) Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença dos estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (p.11).

Nesse sentido, caberá às entidades participantes agregarem o ES aos seus respectivos Projetos Pedagógicos como um componente formativo do qual decorrem possibilidades diferentes e pertinentes aos interesses de ambas. Desse modo contribuem para superação da interpretação corriqueira do ES como sendo o *cumprimento de horas de atividade prática*.

Essa superação está vinculada ao empenho de educadores que, desde o final de década de 70 do século XX, propuseram mudanças nos cursos de formação de professores a fim de configurá-los às condições necessárias para o atendimento das demandas sócio-culturais que emergiram a partir dessa época.

Na trajetória histórica das reformulações dos cursos de formação encontra-se a UNESP, entre outras instituições participantes dessas ações. Tiveram sua origem no Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, coordenado pela UNESP, desde 1990, até o posicionamento dos educadores dessa instituição contido na publicação *Pensando a formação de professores na UNESP*, de 2002.

#### **4. O Estágio Supervisionado, a UNESP e as Licenciaturas**

A apresentação da trajetória da UNESP na reformulação dos cursos de formação de professores justifica-se pelo fato de a presente pesquisa ser realizada nessa instituição.

Ainda, justifica-se a escolha das ações da UNESP manifestadas nos Congressos Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores (CEPFE), de 1990 até 1996, e na publicação *Pensando a formação de professores na UNESP*, de 2002, por representar a situação das Licenciaturas antes e depois da reforma disposta na LDB de 9394/96.

Esclarece-se que a presente abordagem é feita priorizando o enfoque dado ao ES; no entanto, para que o mesmo fosse contextualizado, houve a necessidade de ampliá-la.

A pesquisa feita por Gazzoli (1999) sobre os Congressos Estaduais Paulista sobre a Formação de Educador - CEPFE(s), com base em análise documental de quatro desses eventos transcorridos entre 1990 e 1996, traz dados importantes acerca da questão do ES, entre outras.

A seguir, apresentam-se os recortes que se julgaram significativos para compor os aspectos pertinentes ao ES, conforme pretendido pelos envolvidos nesses eventos.

Na pesquisa de Gazzoli (1999) consta um diagnóstico sobre a situação dos cursos de formação de professores e da educação no Estado de São Paulo (ESP), datado de 1990, conforme segue: as normas nacionais eram indefinidas; existia uma expectativa acerca da elaboração e promulgação da LDB; ocorria o desprestígio das Licenciaturas nas Universidades; a formação de professores para o 1º e 2º graus (atual EB) era feita quase que exclusivamente pelas instituições particulares; a política estadual não propiciava a continuidade e a avaliação de projetos implantados; ocorria a desarticulação dentre os especialistas da área de formação de professores; as entidades de classes lutavam pela caracterização e valorização dos profissionais do ensino; havia o desânimo dos profissionais da educação frente à evasão e à retenção.

No entanto, essa situação não era típica apenas do ESP e se manifestava em nível nacional desde o final da década de 70, do século XX. Em virtude da insatisfação generalizada acerca da formação inadequada dos professores e seu correspondente reflexo no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, surgiram protestos na comunidade acadêmica pressionando o MEC a consultar essa comunidade acadêmica e demais segmentos envolvidos na formação de professores para discutirem a problemática.

Com essa finalidade o MEC promoveu eventos, em âmbito nacional, que propiciaram, entre outros acontecimentos, a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)<sup>12</sup>, em 1983, na cidade de Belo Horizonte, por ocasião do I Encontro Nacional do Projeto Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, coordenado pelo MEC/SESu.

Nesse contexto, realça-se a importância da CONARCFE, via a comissão de São Paulo, na elaboração e apresentação de metas para a reformulação dos cursos de formação que foram levadas ao Reitor e Vice-Reitor da UNESP, no final da década de 80, do

---

<sup>12</sup> Em julho de 1990 a CONARCFE foi transformada em associação sendo designada de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

século passado. Essas autoridades atenderam à solicitação da CONARCFE e a partir daí surgiu o I Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educador (CEPFE). No entanto, esclarece-se que a UNESP não assumiu sozinha a promoção dos Congressos. Sua idealização implicou na colaboração e envolvimento de outras Universidades, da Rede Pública de Ensino, de sindicatos e associações de classe, entre outros participantes.

Os objetivos comuns aos quatro primeiros Congressos<sup>13</sup> foram: reunir educadores para discutir problemas da Educação e da formação de professores; socializar e discutir estudos e experiências sobre a formação de professores; propor alternativas para a promoção da qualidade da Escola Pública; e contribuir com propostas para a política educacional de formação de educadores do ESP.

Dentre os resultados obtidos encontraram-se: a ação cooperadora das diferentes instituições e entidades ligadas à Educação que permitiu identificar, reunir e articular os profissionais daí oriundos; a análise multidisciplinar dos problemas relativos à formação dos professores; o desvelamento dos compromissos sociais dos educadores frente à realidade brasileira; e a análise das questões da formação inicial e continuada do educador e a promoção do intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os professores e pesquisadores da Rede Pública e das Universidades.

Uma característica significativa dos CEPFE(s) era a existência dos Grupos de Trabalho – GT(s) que foram criados desde o primeiro evento e reuniram educadores de áreas específicas, coordenados por professores pesquisadores das Universidades; estes elaboravam textos para serem discutidos por aqueles.

A criação dos GT(s) veio ao encontro da necessidade de um espaço próprio, onde os profissionais em questão pudessem discutir refletir e trocar experiências em suas áreas específicas e, ainda, buscar novos caminhos a fim de serem sugeridos para a implementação na política educacional do ESP. Existiram seis GTs: 1. Formação de Professores para as Séries Iniciais do EF, 2. Licenciaturas, 3. Pedagogia e suas Habilitações, 4. Pós Graduação em Educação, 5. Formação Continuada dos Profissionais da Educação e 6. Educação Especial.

Na abordagem sobre os GTs, a autora em questão aprofundou a análise do GT 1, quanto aos demais GTs, ela fez uma síntese dos assuntos discutidos no âmbito de cada GT,

---

<sup>13</sup> I CEPFE Rumo ao Século XXI (1990); II CEPFE Por um Projeto Educacional em Favor da Cidadania (1992); III CEPFE Tempo de Escola... Tempo da Sociedade (1994) e IV CEPFE Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade (1996). Esses CEPFE(s) foram realizados na cidade de Águas de São Pedro/SP, daí serem conhecidos de *Congressos de Águas de São Pedro*.

nos quatro Congressos, com o objetivo de expor os pontos relevantes dos trabalhos desenvolvidos.

Destaca-se da síntese do GT 2 – Licenciatura sobre o qual a autora, em questão, indicou nove assuntos que são citados, a seguir:

1. Acabar com as diferenças e divisões que acontecem em função da existência de disciplinas específicas e pedagógicas, da departamentalização, da falta de integração entre licenciatura e bacharelado;
2. promover a integração a partir de projeto pedagógico que explicita, não só o profissional desejado, mas também uma metodologia que priorize as relações teoria-prática;
3. criação de grupos interdisciplinares de pesquisa em ensino de conteúdos específicos que possibilitem a participação dos alunos licenciandos;
4. fortalecer a Pós-Graduação em Educação com área de concentração nas diversas disciplinas – “Ensino de ...” – a fim de possibilitar a melhoria da formação do professor das Licenciaturas;
5. reconhecer a Licenciatura como curso que deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como promover a interação dos professores de 1º e 2º graus com os licenciandos e com o professor pesquisador em sua área de atuação;
6. recomendação de alteração na estrutura curricular dos estágios em âmbito da Universidade, que não pode estar vinculado apenas à disciplina prática de ensino e, maior preocupação com os cursos de licenciatura noturno;
7. necessidade de: explicar e avaliar as experiências dos cursos de formação de educadores, fundados em novos modelos; discutir os cursos de licenciatura para que possam ocorrer modificações e valorizar a relação entre ensino e pesquisa;
8. formação de um fórum permanente para discussão;
9. estímulo aos projetos de parceria entre Universidade e Rede Pública, principalmente àqueles que priorizam a formação contínua, contemplando não somente os cursos de formação, como também as instituições de atuação.

Gazzoli (1999) não teceu conclusões acerca das ações desse GT, no entanto apresentou uma conclusão geral sobre as reflexões e propostas dos GT(s) em geral, apontando que os mesmos contribuiriam com indicações para as políticas públicas devido à presença de muitos educadores, coordenadores de GT(s), participarem em comissões de trabalho junto ao MEC, a SEE/SP, CEE. Foi apontada, ainda, a existência dos fóruns, criados a partir dos GT(s) que ao reunirem-se periodicamente discutem e refletem na busca e efetivação da melhoria do ensino no ESP.

Finaliza-se aqui a apresentação da pesquisa de Gazzoli (1999) que se discute, a seguir, enfocando-se apenas os aspectos relacionados ao ES e à integração entre a Universidade e a EB.

Os itens 5, 6 e 9 acima citados são os que mais correspondem a esses aspectos e os mesmos foram contemplados pelas DCN(s) e, assim, concorda-se com Gazzoli (1999) acerca da importância dos Congressos, entre outros eventos semelhantes, em contribuir com indicações nas políticas públicas.

No entanto, por ocasião da realização da presente pesquisa não fora efetivado, ainda, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em questão, um ES conforme o proposto pelas DCN(s), desde 2001, conforme já discutido anteriormente.

Para a construção dessa parceria e demais questões correlatas à reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UNESP foi elaborado, em 2003, pela Comissão de Estudos de Formação de Professores formada por seis professores<sup>14</sup>, o documento *Pensando a Licenciatura na UNESP*, em 2003, com a finalidade de colaborar na condução dos trabalhos de reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura.

No que tange ao ES, Carvalho et al. (2003) sugeriram a construção de uma estrutura de suporte, nos respectivos campi, para viabilizar as atividades e projetos concernentes a ele. Essa estrutura poderia ser chamada de Central de Estágios ou Centro de Formação de Professores, entre outros nomes, e contaria com a participação de funcionários administrativos e técnicos, professores bem sucedidos no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), que poderiam instituir a ponte Universidade-EB.

Carvalho e al. (2003) ressaltou a necessidade de serem institucionalizadas as relações entre a Universidade e escola pública a fim de promover a parceria na formação dos professores. Considerou essencial que nos processos de reformulação curricular os professores e especialistas da EB sejam ouvidos, pois os mesmos devem ser parceiros nesses processos.

Com relação ao ES julgou fundamental que o mesmo seja formalmente constituído entre a Universidade e a EB, pois:

(...) não podemos mais aceitar que atividades de estágio sejam decisões pessoais baseadas em acordos ou relações pessoais. É decisivo que sejam implementadas, de forma oficial, mediante convênios e acordos, atividades entre escolas e a UNESP, em seus vários campi, num processo de mútua colaboração: tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos, quanto a Universidade deve contribuir para a qualificação das escolas, seus projetos e professores. (CARVALHO, L. M. et al., 2003, p. 218).

Carvalho et al. (2003) considera essencial que professores e especialistas dos níveis Fundamental e Médio sejam ouvidos nos processos de reformulação curricular. Ainda, considera indispensável formalizar através de uma parceria a relação entre a EB e a Universidade para a realização do ES, a fim de evitar que as atividades de estágio sejam decisões pessoais baseadas em acordos ou relações particulares. Essa colocação atende ao Parecer CNE/CP 9/2001, conforme segue:

---

<sup>14</sup> Luiz Marcelo de Carvalho (IB/RC), Yoshie Ussami Ferrari Leite (FCT/PP), Roberto Nardi (FC/Ba), Miriam Godoy Penteado (IGCE/RC), M.Helena G.Frem Dias-da-Silva (CL/Ar) e Leonor Maria Tanuri (PROGRAD).

(...) deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básico que receberá os estagiários. (p.18).

Carvalho et al. (2003), também, salientam que nessa parceria para a realização do ES é fundamental não sobrecarregar o professor da EB que lá recebe os licenciandos. Por isso o citado documento sugeriu que os sistemas escolares incluíssem na jornada de trabalho de seus professores a participação em parcerias com docentes da Universidade na orientação das atividades do ES.

No entanto, diz a Comissão, que a reforma curricular encontra dificuldades oriundas das estruturas administrativas e institucionais. Por exemplo:

Segundo as regras vigentes na UNESP, um docente não pode prestar concurso em disciplina optativa nem justificar trabalho docente a partir das horas empregadas na supervisão de estágios e/ou realização de projetos cooperativos com escolas. Oficinas, workshops, laboratórios e seminários são, quase sempre, considerados atividades “extra-curriculares” Esse contexto é perverso para qualquer projeto competente de formação de nossos graduandos, sejam eles bacharéis ou licenciandos. (CARVALHO, L.M. e al., 2003, p.223).

A Comissão esclarece que o contexto é perverso por inviabilizar a construção de projetos inovadores diante da contradição entre as regras e ritos vigentes na UNESP. Por isso a mesma sugere: “uma revisão da conceituação de aula e das regras tanto para a contagem de carga didática, quanto para ingresso e concursos de docentes.” (CARVALHO, L.M. e al., 2003, p.224).

Termina aqui o relato sobre as considerações da Comissão acerca do ES. Frente às sugestões acerca das condições necessárias para a efetivação do ES através de um acordo de mútua colaboração, fica evidente o empenho da UNESP, representado pela Comissão, para que isso ocorresse. Estabelecer um acordo de tal envergadura, que faça parte dos Projetos Pedagógicos de ambas instituições envolvidas, requer que a Universidade lute por mudanças em suas próprias estruturas administrativas e institucionais no sentido de compor as condições adequadas para a elaboração e efetivação de projetos inovadores de formação de professores.

Trata-se de uma longa caminhada, já iniciada pela UNESP antes das DCNs, conforme se constatou na pesquisa de Gazzoli (1999), e, por isso mesmo, em sintonia com essa legislação e em continuidade com a construção das relações entre a Universidade e a EB para a formação de professores.

Entretanto, além do empenho da UNESP era preciso, também, a participação do Sistema de Ensino da EB, no caso, o de nível estadual, para firmarem entre si um acordo legal para a realização do ES.

Em 2006, ocorreu a formalização da parceria entre a UNESP e a EB através do Convênio 137/2006 (Anexo A) firmado entre a UNESP e o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, cujo objetivo é a concretização de uma parceria para a realização do ES, através da

(...) assinatura de Termos de Mútua Colaboração entre as Diretorias de Ensino do estado, e as Unidades da UNESP que possuem cursos de licenciatura, visando à realização de Estágios Curriculares de prática de ensino nas escolas da rede pública estadual. (DIÁRIO OFICIAL Poder Executivo – Seção I, 29/07/2006, p. 111).

Tanto o documento *Pensando a Licenciatura na UNESP*, como o Protocolo de Intenções estão em sintonia com o Parecer CNE/CP 28/2001. Este que diz que os sistemas de ensino devem permitir às entidades formadoras o acesso a suas EB(s) para a realização do ES. Para que esse acesso ocorra é preciso existir um acordo entre a instituição formadora e a unidade escolar que recebe os estagiários. Nessa correlação, os docentes da EB poderão receber alguma modalidade de formação continuada oriunda da Universidade. A EB pode, assim, incluir em seu PP um acordo firmado entre ela e a Universidade de participação recíproca no campo do ES, conforme já salientado anteriormente neste capítulo.

A apresentação da pesquisa de Gazzoli (1999), do documento *Pensando a Licenciatura na UNESP* (2003) e do *Protocolo de Intenções* (2006) representa parte da trajetória, responsabilidade e empenho da UNESP no sentido de formar seus futuros professores em condições de atenderem as demandas do contexto da EB atual.

## **5. O Estágio Supervisionado, outras Universidades e as Licenciaturas**

A reformulação das Licenciaturas é um processo que vem sendo gestado desde o final da década de 70, do século XX, e que precisou ser efetivado a partir da LDB e das DCNs, propiciando que, tal como a UNESP, as demais Universidades e Faculdades se empenhassem nessa ação.

As diferentes maneiras da ocorrência desse processo de reformulação puderam se compartilhados no VIII CEPFE, em 2005, através dos relatos das educadoras e pesquisadoras da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP), conforme segue.

Na UNICAMP, de acordo com Rosa (2006), desde 1975, os currículos das licenciaturas não eram desenvolvidos com base em um projeto pedagógico próprio em virtude de serem entendidos como um complemento do bacharelado. Assim, as disciplinas pedagógicas complementavam a formação do bacharel, para que o mesmo se tornasse professor.

No entanto, diz a citada autora, a partir de meados da década de 90, do século XX, e em sintonia com a legislação educacional, a UNICAMP promoveu as reformulações das licenciaturas proporcionando novas identidades a elas.

Rosa (2006) coloca que houve ganhos significativos nas experiências de reconfigurar as licenciaturas, tais como:

- o debate sobre os currículos não ficou restrito a um conjunto de professores, mas, sim, ganhou espaço em lugares variados e com pessoas diferentes nas diversas etapas das reformulações;
- a assunção de diferentes itinerários curriculares com características compartilhadas, tais como: a flexibilidade, a autonomia dos estudantes e as identidades articuladas entre bacharelado e licenciatura.

Na USP, Penin (2006) relata que a construção dessa nova configuração da licenciatura, ainda em implementação, ocorre no Programa de Formação de Professores que tem como fundamento o estágio e a pesquisa na escola pública. A citada autora afirma que além da questão legal, houve a intenção de formar professores dentro de um trabalho compartilhado com a EB para que os mesmos pudessem responder de maneira mais adequada às demandas do contexto escolar. Para isso o ES deve ser feito preferencialmente em EB(s) determinadas previamente e vinculadas a um projeto de trabalho elaborado por uma equipe de professores participantes do curso de Licenciatura.

A autora em questão diz que o ES pode envolver professores de várias unidades ou disciplinas e, também, devem servir de elemento integrador na formação do professor. É integrador porque oportuniza ao licenciando as chances de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso para responder às demandas do contexto da EB.

Os relatos de Rosa (2006) e Penin (2006) enfocam o ES como atividade vinculada a projetos institucionais com várias possibilidades de serem desenvolvidos. No caso da USP, as EB(s) devem estar vinculadas a um projeto de trabalho do curso de Licenciatura e o ES visa à realização de pesquisas. Com relação à UNICAMP, o ES pode contemplar a pesquisa, a extensão, a educação formal e não formal.

Presume-se, ainda, que essas Universidades estejam vivenciando outras instâncias das trajetórias apresentadas e nesse sentido devem ter acumulado vasta experiência que pode ser compartilhada com outras instituições que também estejam implementando a lei e buscando a identidade de suas respectivas Licenciaturas.

## **6. O Estágio Supervisionado e a Licenciatura em Ciências Biológicas**

Conforme Diniz-Pereira (1999) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) para as diferentes licenciaturas são oriundas de propostas analisadas e sistematizadas por uma comissão de especialistas por curso de graduação composta pela SESu/MEC, em 1998. Como inexistiu uma comissão responsável por diretrizes comuns a todas as licenciaturas, as redações finais dos documentos manifestaram distintas concepções sobre formação de professores.

O autor relata que os citados documentos demonstraram diferentes tendências epistemológicas ao usarem termos como, por exemplo, curso, modalidade, módulo e habilitação para se referir às licenciaturas. Assim, a maioria dos documentos caracterizou a Licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Mas, há exceções como no caso da Matemática, em que foram elaboradas duas diretrizes curriculares: uma para a Licenciatura e outra para o Bacharelado. No caso da Química há apenas um documento, porém a Licenciatura é colocada como um curso com características próprias, de maneira explícita.

Diante do exposto há evidências de que as diretrizes correspondentes às Ciências Biológicas não foram contempladas com os avanços das áreas de Matemática e Química. Dessa forma prevaleceu seu formato antigo que se caracteriza como apêndice do bacharelado, conforme se verifica no Parecer CNE/CES 1301/2001<sup>15</sup> e na Resolução CNE/CES 7/2002<sup>16</sup>, discutida a seguir.

Concorda-se com Jordão (2005) que constatou no Parecer CNE/CES 1.301/2001 que a Licenciatura é colocada como uma modalidade e o destaque das diretrizes refere-se ao Bacharelado.

O parecer em questão apresenta *quatro* tópicos, conforme segue:

---

<sup>15</sup> Caracteriza as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Para maiores detalhes consultar: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>

<sup>16</sup> Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Para maiores detalhes consultar: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf)

- o primeiro refere-se ao *Perfil dos Formandos* e, a partir de sete itens, indica como deverá ser o perfil do bacharel em Ciências Biológicas. Apenas um dos itens menciona a educação: “e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;” (p.3), ou seja, interpreta-se que esse educador é o bacharel e não o licenciado;

- o segundo diz respeito às *Competências e Habilidades*, com quatorze itens, e somente um deles relaciona-se à educação: “d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;” (p.3). Segundo Jordão (2005), esse item ao referir-se ao verbo *portar* manifesta

(...) que o bacharel deve agir como age um educador, de onde se conclui que ele não é considerado como tal. Portanto, o documento faz distinções entre o bacharel e o educador, mas não expressa o perfil deste último. (JORDÃO, R.S., 2005, p.32).

Ou seja, tanto o citado item (d) como a manifestação de Jordão (2005) indicam que, para formar-se licenciado em Ciências Biológicas, é preciso ser um profissional com um perfil de bacharel e *portar-se como educador*. Mas afinal o que é ser educador, conforme o Parecer? Fica-se sem a resposta direta e explícita.

No entanto, essa resposta está implícita no 3º tópico do Parecer, discutido a seguir.

- o terceiro referente à *Estrutura do Curso*, existem dois itens 4 e 11 – essa numeração é nossa – que possibilitam aos professores formadores responsáveis pela elaboração do currículo definir e direcionar o perfil do licenciado em Ciências Biológicas que querem formar, conforme segue:

4. favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;

11. considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias. (Parecer CNE/CES 1.301/2001).

A primeira citação pode ser interpretada a partir da existência de interesses e necessidades dos alunos que seriam contempladas ao flexibilizar-se o currículo do curso, por exemplo, para a licenciatura em que tanto as disciplinas pedagógicas como as específicas teriam outro direcionamento que não necessariamente o de biólogo bacharel.

A segunda citação deixa clara a possibilidade de mudança do currículo uma vez que o mesmo deve ser avaliado para as correções que se fizerem necessárias. Aqui,

também, interpreta-se a possibilidade de se adequar o currículo ao perfil do curso, desde que esse perfil evidencie a formação de licenciados.

- o *quarto* tópico evidencia os *Conteúdos Curriculares* e subdivide-se em

- *Conteúdos Básicos* - englobam os conhecimentos biológicos e os das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador. Não há aqui nenhuma referência aos conteúdos pedagógicos e por isso interpreta-se que a formação básica é a do biólogo bacharel. Assim, as disciplinas pedagógicas não são consideradas básicas nessas diretrizes de formação em Ciências Biológicas.
- *Conteúdos Curriculares* - atendem as modalidades Licenciatura e Bacharelado. Transcreve-se a parte do documento que faz referência à licenciatura:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio.

A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (Parecer CNE/CES 1.301/2001, p. 5).

Uma possível interpretação a esse item é que aos conteúdos básicos, já referidos no item anterior, são complementados pelos conteúdos evidenciados aqui, ou seja, conforme Jordão (2005) há uma desconsideração quanto às especificidades da formação docente ao não admitirem a licenciatura como um curso próprio, mas como uma modalidade.

Enfatiza-se, ainda, a *instrumentação* para o ensino de Ciências e Biologia o que delinea uma formação com características técnicas, como a do modelo da racionalidade técnica. Essas constatações manifestam a fundamentação epistemológica dos autores do documento, conforme já colocado por Diniz-Pereira (1999). Nesse caso, a de Ciências Biológicas está afinada com um modelo ultrapassado. Outra constatação pertinente é a feita por Schnetzler (2000) ao afirmar que a licenciatura em Ciências Biológicas configura-se como (...) “um bacharelado *contaminado* por algumas disciplinas pedagógicas, que por si não conseguem promover a transformação do bacharel em licenciado” (...). (p.22).

No entanto, a instrumentação é uma das características do Ensino de Ciências e Biologia, como por exemplo, em aulas de Laboratório de Ciências com a utilização de instrumentos. No entanto, a instrumentação deve ser a complementação ou o meio para o

ensino e não deve prevalecer por si só, desvinculada do conteúdo ou tema que deve ser significativo para o aluno a fim de interpretar o contexto em que vive.

- *Estágios e Atividades Complementares* – transcrito a seguir:

O estágio curricular deve ser atividade obrigatória e supervisionada que contabilize horas e créditos. Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão. Estas atividades poderão constituir créditos para efeito de integralização curricular, devendo as IES criar mecanismos de avaliação das mesmas. (Parecer CNE/CES 1.301/2001, ps. 5 e 6).

Pode-se interpretar que, ao ser evidenciado o ES no documento, isso já seja suficiente para subentendê-lo como relacionado à Licenciatura e sem maiores detalhamentos. No entanto notam-se detalhamentos nas atividades complementares que são pertinentes à formação do bacharel, embora, também, do licenciado. Situação que lembra, de novo, a colocação de já mencionada de Schnetzler (2000).

A apresentação e a análise breve e parcial desse Parecer manifestaram que há uma ênfase na formação do bacharel e uma referência superficial acerca da formação do licenciado. Não houve mudanças significativas no perfil do curso apesar da atual LDB e da possibilidade de se elaborarem as diretrizes.

Para Terrazan (2003) conforme forem sendo discutidas as possíveis necessidades de mudanças e melhoria das normas oficiais, é preciso ter atitudes propositivas e consensuadas com a finalidade de implementar os avanços existentes nesses documentos.

Assim, reafirma-se que, ao permitir flexibilizar o currículo de forma a caracterizá-lo como Bacharelado ou Licenciatura, caberá aos responsáveis por essa tarefa dentro do curso de formação dar a devida identidade ao curso de Licenciatura. Esta poderá existir se ocorrerem as discussões necessárias para tal e, também, a disposição de mudar; devem-se envolver os professores das disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas e que estas se materializem no Projeto Pedagógico do Curso.

Um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas precisa ter claro qual é o perfil do profissional que pretende formar e esse perfil deve surgir do consenso dos professores das disciplinas pedagógicas e específicas. Para que esse perfil se efetive é preciso existir um currículo que lhe dimensione e um PP que o materialize, a partir daí o curso terá uma identidade própria de Licenciatura.

Sabe-se que a construção para a da identidade própria à Licenciatura é uma atividade que implica em erros e acertos e demanda tempo; mas é preciso realizá-la.

A questão do ES surge como um dos aspectos que deve ser debatido, compreendido e compartilhado pelos professores do curso, já que o mesmo consta do PP do curso. Ainda, torna-se pertinente realçar a colocação de Carvalho e al. (2003) de que o ES não seja uma decisão pessoal apoiada em acordos ou relações pessoais.

## 7. O Estágio Supervisionado e o Laboratório de Ciências

Com relação ao ES de Ciências Biológicas é preciso compreendê-lo dentro da especificidade dessa área do conhecimento, que implica em atividades didáticas como as aulas práticas e a ocupação e utilização do Laboratório de Ciências; a resolução de problemas; leitura de textos informativos; desenvolvimentos de projetos; aulas em contato com a natureza; visitas a museus e centros de pesquisa, entre outras possibilidades.

Nesta pesquisa enfatiza-se o papel das aulas práticas, a utilização do Laboratório de Ciências para realizá-las, conforme segue.

Em geral, os alunos associam os termos *Ciências* e *cientista* ao laboratório, consistindo esse local em palco de grandes descobertas protagonizadas por cientistas *malucos*, como exemplos temos a antiga e popular série de TV *O Mundo de Beackman*<sup>17</sup> e as histórias em quadrinhos em que o *Professor Pardal* destaca-se como tal, entre outros.

Os alunos da EB possuem expectativas acerca do Laboratório de Ciências que não se concretizam ao cursarem a EB, local onde deve ou deveria existir um. É comum acontecer que esses alunos acabem perpetuando, ao longo de suas vidas, as informações inadequadas acerca do laboratório devido à impossibilidade de lá estarem no decorrer de suas trajetórias escolares. Para Rhutherford e Ahlgren (1995) muitos estudantes possuem medo de usar os instrumentos do LC devido, principalmente, à falta de oportunidade de aprender enquanto alunos.

Conforme Bizzo (2002), para os alunos as atividades em laboratório são importantes para as disciplinas afins, pois funcionam como uma espécie de mola propulsora, que motiva, desafia e desperta seus interesses. O autor diz que essas atividades geram discussões e maior empenho dos alunos proporcionando ao professor melhores condições de ensino.

Para Astolfi; Develay (1990) o professor, ao desenvolver as atividades no LC junto aos seus alunos, deve planejar organizando-as em torno de variáveis que permitam aos estudantes construir esquemas mentais de maneira significativa e não como aplicação

---

<sup>17</sup> Beakman's Word era uma série de TV que apresentava experiências científicas de modo divertido e informal. (Maiores detalhes consultar: [http://www.documentarios.org/serie/detalhar/94/o\\_mundo\\_de\\_beakman](http://www.documentarios.org/serie/detalhar/94/o_mundo_de_beakman))

mecânica. Assim, prosseguem os autores, esses alunos terão melhores condições de enfrentar situações-problema; ter uma atitude própria frente ao saber, sem esperar a resposta do professor; organizar a troca de conhecimentos entre os alunos; entre outras.

Apesar da necessidade do LC para o Ensino de Ciências Biológicas, eles não foram construídos em muitas escolas. Quando existem, ocorre o desinteresse dos professores ou mesmo dos diretores deixando-os fechados, ou, ainda, transformando-os em sala de aula conforme aponta Krasilchik (1996) ou depósito de materiais diversos; ou seja, o espaço é usado para outras finalidades.

É possível, em parte, explicar essa situação ao verificar-se a pesquisa desenvolvida por Pereira (2004) que investigou o entendimento dos profissionais da educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Ciências) de 5ª a 8ª série do EF, em seis escolas públicas estaduais na região da cidade de Araraquara, SP, acerca do uso do LC. O autor apontou que a maioria dos profissionais entrevistados não dimensiona com clareza como devem ser exploradas as atividades no LC através da disciplina de Ciências e, conseqüentemente, não conseguem superar as dificuldades de funcionamento do LC dentro das exigências da rotina escolar. Por isso, conforme o autor, é preciso haver um redimensionamento do papel do LC dentro da EB.

Um possível redimensionamento do papel do LC pode ocorrer via o ES, nos moldes propostos na presente pesquisa, com o desenvolvimento de atividades pelos licenciandos nesse local. Por meio dessas atividades os licenciandos colaborariam com a professora da disciplina ao complementarem suas aulas com as atividades práticas e ao mesmo tempo estariam aprendendo a lidar com contexto do LC no ambiente escolar.

Os professores entrevistados por Pereira (2004) assim manifestaram-se acerca das atividades práticas a serem desenvolvidas na disciplina de Ciências: é preciso ter um Laboratório; mostra como a teoria funciona; complementa o conteúdo explicado em sala de aula; as indicadas pelos livros didáticos podem ser realizadas em sala de aula. Os fatores que dificultam realizá-las são principalmente: falta de materiais, de local específico e segurança; poucas aulas semanais; deslocamento os alunos no espaço escolar; excesso de alunos; indisciplina de alunos.

Diante da exposição desses motivos para o desenvolvimento das aulas práticas, com ou sem LC, mais uma vez verifica-se como salutar a presença dos estagiários como colaboradores de ações devidamente acordadas com a professora da disciplina e em sintonia com o conteúdo por ela abordado.

## **8. O Estágio Supervisionado e a gestão da Escola Básica**

Com relação à EB entre os vários aspectos necessários para a compreensão desse espaço ressalta-se o da gestão escolar por entender-se como nuclear para o funcionamento da escola e sua repercussão no ES.

A gestão escolar pode ser definida como um processo através do qual se desenvolve o Projeto Pedagógico da escola. Esse processo reflete a concepção de educação dos profissionais que o elaboraram.

Para Bordignon e Gracindo (2004) o processo de gestão desenvolvido nas escolas baseia-se numa concepção de educação oriundo do paradigma positivista em que as relações entre os sujeitos são verticalizadas propiciando uma postura de dominação hierárquica entre eles. A verticalidade das relações tem como princípio a autoridade do chefe e propicia uma situação favorável às relações autoritárias, de dominação e subserviência. Essas relações permitem ao diretor da escola administrar conforme sua forma de ver e conceber a educação. Para superarem-se as relações de verticalidade é preciso adotar-se uma concepção de cidadania que ressalte a dimensão do coletivo, ou seja, configurar-se em um novo paradigma. Nesse outro paradigma a concepção de educação entende que o poder está situado nas diferentes esferas de responsabilidade envolvendo os diferentes atores da escola. O poder decisório passa ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos.

De acordo com o parágrafo anterior existem dois paradigmas relativos à gestão: um em que as relações de poder são verticalizadas, isto é, prevalecendo o autoritarismo e constata-se que isso ainda prevalece na EB; e outro em que as relações de poder estão distribuídas entre os atores predominando as decisões coletivas e que, de acordo com a LDB, corresponde a um dos princípios que deve reger o ensino: a gestão democrática.

A gestão democrática é um princípio que está presente nos Projetos Pedagógicos das escolas, mas não efetivamente nas ações de seus autores. Compreende-se que a mudança de paradigma não ocorre apenas pela imposição legal, pois para sua efetivação é preciso superar a, ainda, incipiente compreensão do caráter do trabalho coletivo que prevalece nessas instituições.

Porto (2007) diz que as políticas de formação do educador devem ser compreendidas como resultado de uma trama de relações estabelecidas entre diferentes atores que se posicionam sobre o que dispõem as políticas oficiais e o que propõe o movimento de educadores, por se constituírem em elementos de campo onde acontecem as escolhas institucionais, comprometem os envolvidos a se posicionarem continuamente.

No caso da gestão democrática na EB está implícita a autonomia possibilitando-lhe implantar inovações a serem incluídas no PP. No entanto, a *outorga* dessa autonomia é recente e não houve ainda tempo histórico para a construção da mesma. Tradicionalmente presas às determinações centralizadas das *autoridades competentes*, as EB(s) precisam, agora, de apoio e orientações na construção dessa autonomia.

A Universidade, alicerçada na autonomia, tem como prerrogativa responder às demandas da sociedade que a legitima (Chauí, 2003) e por isso pode e deve contribuir no processo construção da autonomia da EB. Esclarece-se que a autonomia é uma prerrogativa institucional que faz parte da cultura da Universidade, existindo uma tradição e um histórico a esse respeito, caso que não ocorre na EB.

Libâneo (2004) acredita que há formas de se buscar a autonomia da EB sem que seja uma autonomia imposta; para isso é preciso: fazer um PP sem que ele represente uma forma de domesticar os professores; ter uma avaliação do sistema escolar que oriente mudanças na qualidade das aprendizagens escolares e não controle a punição das escolas e professores; e, ainda, pensar-se na profissão do professor visando à melhoria de sua atuação profissional diante dos novos desafios impostos à docência.

Os licenciandos, por ocasião da realização do ES na Escola Básica, constataram situações contraditórias acerca dessa instituição, sendo que: “Um dos primeiros impactos é o susto da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” (LIMA, M.S.L.; PIMENTA, S.G., 2004, p.103).

Além disso, continuam as citadas autoras, a tendência da EB de dificultar ou, mesmo, impedir a presença do estagiário, em seu ambiente, está relacionada à trajetória histórica da Didática e, conseqüentemente, do ES. As mesmas prosseguem dizendo que a Didática, ao questionar o papel da escola como reprodutora das ideologias dominantes na sociedade, rejeitou o modelo tradicional (da Didática) e afirma, ainda, que essa rejeição veio imbuída de descaso e crítica a esse modelo corrente (o tradicional). Por isso ocorrem modalidades de ES em que os estagiários preocupam-se em captar os desacertos dos atores escolares para tecerem críticas vazias e rotularem os profissionais de “autoritários”, “tradicionais”, entre outras denominações.

Acrescenta-se, também, que conforme Ludke (1994), a distância entre os estudantes da Licenciatura e a realidade escolar onde atuarão, quando formados, está na falta de vivência e visão dos docentes universitários com relação à realidade da educação básica.

Em síntese, os vários aspectos acima expostos acerca da gestão da EB configuraram uma situação inacabada exigindo de seus atores a disposição para trabalharem coletivamente na construção da gestão escolar autônoma. Para essa construção, seus atores podem e devem buscar parcerias que contribuam nessa tarefa, como por exemplo, a da Universidade.

O ES pode ser uma das maneiras de propiciar a aproximação entre as citadas instituições e, conseqüentemente, as condições para a construção da autonomia da EB.

### **9. A formação de professores e a busca da identidade profissional**

Como já referido anteriormente, neste capítulo, existe uma crise de identidade nos cursos de Licenciatura e por isso os responsáveis pelos mesmos devem construir modelos de formação de professores que os distingam do bacharelado e aproximem-se devidamente do contexto da EB.

Nessa construção deve-se considerar, também, que existe uma crise de identidade do professor, baseada na desvalorização social e econômica da profissão, principalmente.

A busca da identidade profissional pelos professores é uma situação estudada por diversos pesquisadores conforme se aborda, a seguir.

Nóvoa (1998) diz ser errônea a análise que interpreta que uma grande nação é assim devido ao fato de ter uma boa escola. Uma grande nação, além da boa escola, tem ainda boa situação política, econômica, de justiça, de saúde, etc.

O autor propõe-se a refletir sobre as relações entre a escola e a sociedade a partir das trajetórias da profissão docente.

Essa reflexão proposta por Nóvoa (1998) vem de encontro ao entendimento da pesquisadora sobre a formação de professores que permeia esta pesquisa, por isso é apresentada de forma detalhada, a seguir.

Inicialmente, Nóvoa (1998) discorre sobre o sistema escolar que se articulou ao longo do século XIX com a formação dos Estados-Nação. Nesse momento a escola ao desempenhar um papel centralizador no processo de homogeneização cultural e da criação da cidadania nacional concedeu ao Estado o monopólio da violência simbólica. Desenvolveu-se a escola de massas em nível mundial, no modelo que conhecemos como tradicional.

A seguir, o citado autor descreve a situação mundial no começo do século XX, após a primeira guerra mundial, quando surge a Escola Nova com críticas à escola antiga e não à escola enquanto instituição. Promove a escola como tendo potencial ilimitado de

regeneração do ser humano. Esse momento histórico propiciou o fortalecimento da crença no professor como sacerdote ou missionário da educação e deu-lhe condição, também, de uma melhor formação e mais adequada situação sócio-profissional e desenvolvimento no campo da pedagogia.

Profissionalizar o professor, continua o autor, está dentro do projeto de normalização e de controle do Estado. As escolas normais são centros disciplinadores de professores que se transformam em agentes do projeto social e político da modernidade. Essa situação faz parte do discurso da redefinição do ensino aliado às novas maneiras de intervenção do Estado na vida social.

A ideologia profissional defende a objetividade e rejeita a história, pois

(...) a evidência científica tem de aparecer como um fenômeno natural e não como uma construção social, como uma realidade atemporal e não como um processo histórico, como a busca da "verdade pela verdade" e não como um jogo de forças e de poderes. (NÓVOA, A., 1998, p.24).

Assim, de acordo com o autor, as teses da Educação Nova definem uma estrutura de ensino baseada no conjunto de processos de estatização, de profissionalização e de cientificação. O profissional oriundo dessa ideologia reforça a crença nas potencialidades regeneradoras da escola.

Nos anos 60, Nóvoa (1998) identifica os debates que acusaram a escola pela segunda vez: não cumpriu suas promessas, ajudou a manter a ordem social injusta e contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais. Propõe-se uma sociedade sem escolas. Alega-se que embora tenha havido a expansão do ensino não houve a sua democratização, pois na escola havia novas formas de discriminação e exclusão social. A partir daí até nossos dias, a profissão docente enfrenta uma crise de identidade.

No processo de construção da identidade do professor é preciso desfazer a imagem do professor idílico; no entanto não existe, ainda, uma identidade apropriada para ele, (Nóvoa, 1998).

Na busca dessa identidade Nóvoa (1998) constata *duas tendências*:

1. a externa à profissão docente, que visa controlar os professores pela racionalização do ensino, por avaliações administrativas, com destaque às dimensões técnicas do trabalho docente.

2. a interna à profissão, que procura reencontrar novos sentidos profissionais ao reconstruir identidades partindo de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, com destaque às dimensões reflexivas do trabalho docente.

A *primeira tendência*, externa à profissão docente, define a profissão docente segundo critérios técnicos e de acordo com uma política que entende a educação pelo viés econômico preocupado com a *racionalização, proletarização e privatização* do ensino.

A *racionalização*, iniciada desde os anos 70, vê os professores como técnicos que devem aplicar as idéias e procedimentos elaborados em outras instâncias e por outros profissionais. Os professores, assim, perdem sua autonomia profissional, pois o ato educativo passa a ser permeado pela ingerência dos especialistas pedagógicos que dizem o que o eles devem ou não fazer. Ao tornarem-se executores das orientações advindas dos especialistas, os professores iniciam um processo de depreciação da própria experiência adquirida no decorrer dos anos.

Além disso, essa situação permite a *proletarização* do professorado pois intensifica o trabalho docente com sobrecarga de atividades e com a introdução de avaliação como prática administrativa.

Com a *racionalização* do ensino e com a *proletarização* do professorado surge, ainda, a *privatização* do ensino, onde os professores podem ser controlados pelos clientes. De acordo com essa tendência para os professores saírem da crise de identidade deveria haver um controle mais rigoroso da profissão docente.

Essa tendência está presente ainda nos dias de hoje tanto nos cursos de formação inicial como continuada de professores e nas políticas educativas advindas dos anos 80 e 90.

A *segunda tendência*, interna à profissão docente, busca sair da crise baseando-se em projetos de afirmação tanto da autonomia dos professores como das bases intelectuais do trabalho pedagógico.

Ao procurar trazer os professores para o centro dos debates, as pesquisas mais recentes sobre eles referem-se a aspectos como: a vida, o stress, o mal-estar docente, as carreiras e os percursos profissionais, o desenvolvimento pessoal e profissional desses docentes.

Nóvoa (1998) diz que a maneira como cada professor constrói sua identidade profissional define as diferentes formas de exercer a docência, sendo esta marcada pela

escolha pessoal de ideais educativos, métodos e práticas e estilos próprios de reflexão sobre a ação, que melhor se adaptem ao modo de ser de cada um.

Essa colocação de Nóvoa (1998) acerca da construção da identidade do professor vincula-se ao modelo de formação de professores proposto por Schön (1992), de que o professor deve desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática a fim de explicitar os conhecimentos tácitos provenientes de sua experiência. A partir daí deve questionar suas estratégias e as teorias nas quais acredita, objetivando transformar suas formas de ação.

O modelo de Schön sofreu críticas relativas aos seguintes aspectos: a ocorrência de se restringir ao âmbito específico da sala de aula sem abranger os contextos institucional, político e social do ensino (Contreras, 2002); o uso do termo *reflexão* pode referir-se a atividades com diversos níveis de complexidade e credibilidade, ou seja: reflexões ingênuas sobre questões triviais, reflexões localizadas e reflexões ideologicamente mal dirigidas (Garrido, 2000); e a separação entre teoria e prática que pode ocorrer quando se considera que a construção do saber docente depende exclusivamente da prática (Pimenta, 2002).

No sentido de ampliar o modelo de Schön (1992), Zeichner (1992) propôs a prática reflexiva feita coletivamente, em comunidades de aprendizagem. Segundo ele e, ainda, outros autores, a pesquisa coletiva pode ser denominada de pesquisa-ação e tem como característica ser uma atividade empreendida em grupos, com a finalidade de mudar as situações pelo compartilhamento de experiências e valores.

Reforçando essa breve exposição acerca de modelos de formação de professores visando à construção de sua identidade, encontra-se a contribuição de Gauthier (2003). Para esse autor a identidade profissional do professor pode ser formulada a partir de pesquisas que consigam definir cientificamente o *reservatório de saberes*, ou seja, os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério.

Segundo o autor os saberes presentes no ato de ensinar são: o disciplinar (conhecer o conteúdo a ser ensinado), o curricular (conhecer o programa de ensino), o das ciências da educação (conhecer o sistema escolar, carga horária, desenvolvimento da criança, etc.), o da tradição pedagógica (concepções prévias do magistério), o experiencial (saberes não verificados cientificamente) e o da ação pedagógica (saberes legitimados cientificamente).

Gauthier (2003) constatou que os saberes da ação pedagógica são os menos desenvolvidos no reservatório de saberes do docente e, no entanto, é o mais necessário para a

profissionalização do ensino. O autor reforça essa constatação dizendo que: “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.” (GAUTHIER, C., 2003, p.21)

Em síntese, formar professores pressupõe a existência de um modelo de profissional que deve nortear o curso de graduação e permear todas as disciplinas do curso e seus respectivos docentes. O modelo de professor implícito nos autores supracitados aponta para a reflexão. Nesta pesquisa concorda-se com a reflexão como necessária para contribuir na composição de um modelo de professor, desde que a mesma seja realizada através de atividades coletivas no âmbito escolar e na comunidade e não seja, apenas, um processo individualizado.

Se a identidade profissional do professor está em crise, essa situação incide significativamente na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; por isso cabe aos professores formadores do curso decidir acerca do modelo de professor que pretendem formar.

Existe a opção de uma formação com uma abordagem reflexiva, ou seja, que proporcione aos futuros professores, desde a graduação, a compreensão de suas ações e atitudes no contexto da sala de aula e além dela, no processo da ação-reflexão-ação. Essa abordagem possibilita aos licenciandos perceberem que a teoria e a prática são indissociáveis na compreensão do processo de ensino e aprendizagem e do contexto social e histórico em que ele ocorre.

Os aspectos apresentados neste capítulo procuraram compor a tessitura na qual está inserido do ES e, assim compreendê-lo dentro de uma trajetória histórica permeada pela legislação e pela produção acadêmica afim.

A legislação, ao contemplar a demanda dos especialistas para a realização do ES através de um acordo firmado entre ambas as instituições, possibilitou às Licenciaturas ações no sentido de viabilizá-lo dentro desse novo perfil e com isso promover a formação de professores no contexto da EB.

A abordagem deste capítulo não esgota outras que possam ser feitas acerca do percurso necessário que deve e pode ser feito para integrar a Escola Básica e a Universidade através do ES.

## Capítulo II. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, vinculada à formação de professores de Ciências e Biologia, investigou a ocorrência Estágio Curricular Supervisionado ou, simplesmente, Estágio Supervisionado (ES) firmado através de um acordo de mútua colaboração entre a Universidade e a Escola Básica (EB).

A escolha desse tema, centrado na imbricação entre as determinações legais e a realização do ES por dezenove licenciandos regularmente matriculados na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia, do 3º ano do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, da Faculdade de Ciências, da Unesp - Bauru, Estado de São Paulo, no 2º semestre de 2006, é pertinente às colocações de Alves (1991).

Para o citado autor, a escolha de um determinado tema pelo pesquisador explicita a existência de algum objetivo e vários questionamentos preliminares, além de não explorar um campo de conhecimento inédito, pois já existe, também, conhecimento acumulado, originado de pesquisas afins.

Concorda-se com o autor, pois o ES era um tema presente na vivência da pesquisadora, enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e como docente da Escola Básica e da Universidade. Embora a mesma entendesse que o ES fosse uma atividade fundamental no processo de formação profissional do futuro professor, percebia que ele era realizado de maneira a não contribuir para isso como deveria. Não por inépcia das pessoas (o estagiário, o/a professor/a formador/a e o/a professor/a regente) nele envolvidas, mas devido à falta de espaço e tempo dentro da EB para realizá-lo devidamente, em virtude da ausência de ações planejadas e avaliadas conjuntamente por todos os agentes.

As preocupações e pesquisas de vários autores como Krasilchik (1996), Carvalho (2001), Pimenta (1995, 2004) e Ghedin (2006), entre outros, sobre o ES e suas implicações para a formação de professores, demonstram que o tema remonta à própria origem das licenciaturas no Brasil, a partir de 1930, e perdura até hoje. Os citados autores indicam a necessidade de existir o ES integrado institucional, ou seja, firmado oficialmente. Caso contrário, ressaltam eles, a interação estabelece-se apenas entre o/a docente da Universidade e o/a professor/a regente da EB e pode ocorrer, ainda, por meio da pesquisa-ação.

Em relação à pesquisa-ação, a integração entre as instituições termina com a finalização da mesma, não se configurando como uma parceria institucional. Frequentemente, essa modalidade de pesquisa vem sendo empregada para investigação acerca do professor

reflexivo, e, muitas vezes, usando o espaço do ES para isso. São pesquisas importantes porque advém de uma fundamentação epistemológica que se desvincula da tendência tecnicista e visa formar um professor que reflita sobre sua prática. Além disso, os resultados obtidos nessas pesquisas alicerçam a necessidade das parcerias ao apontar que elas são fundamentais para a devida formação do professor.

Dentre as demais metodologias da pesquisa em educação é o estudo de caso a que mais se aproxima da presente por considerar os dados coletados como sendo de uma situação típica a ser investigada em profundidade e tendo como alvo um grupo de pessoas. O estudo de caso, embora represente situações típicas, como é a condição da presente pesquisa, pode ser representativo de situações análogas.

Nesta pesquisa, a situação típica investigada foi a decorrente da realização do ES integrado, em que os protagonistas foram os licenciandos, o que faz com que ela possa ser representativa de outras situações semelhantes. A coleta de dados pautou-se pela utilização de vários instrumentos a fim de verificar as semelhanças e diferenças entre as informações colhidas; sua interpretação foi realizada comparativamente à bibliografia afim, aí inclusa. A legislação também teve grande destaque na análise realizada.

Diferentemente, além do principal do instrumento empregado no estudo de caso, que é a entrevista, esta pesquisa recorreu também à observação, aos relatórios escritos e aos questionários investigativos para a coleta de dados. Tal procedimento visou minimizar a subjetividade da pesquisadora e aumentar a confiabilidade e fidedignidade dos resultados encontrados.

Além de assemelhar-se ao estudo de caso, embora não possa ser classificada como tal, a presente pesquisa está fundamentada em uma das modalidades da investigação qualitativa apresentada por Flick (2004), no que se refere à construção e à compreensão de textos. Segundo o estudo apresentado por esse autor, a percepção e o conhecimento cotidiano são as bases para os pesquisadores da área das ciências humanas elaborarem uma versão do mundo de maneira mais formal. Assim, diz ele:

O conhecimento científico e os dados relacionados a ele incluem diferentes processos de construção da realidade: construções cotidianas subjetivas por parte daqueles a quem se estuda e construções científicas (ou seja, mais ou menos codificadas) por parte dos investigadores ao colher, organizar e interpretar os dados e apresentar seus resultados. (FLICK, U., p. 46, 2004). (Tradução nossa).

Elaborada pelo pesquisador, a *construção do texto*<sup>18</sup> é oriunda da *experiência* (acontecimentos e atividades que ocorrem no ambiente social envolvendo as pessoas as quais se estuda) e a *interpretação do texto* ocorre quando ele é introduzido no contexto cotidiano ocasionando a intersecção do mundo do texto com o mundo do leitor, (Flick, 2004).

Apresenta-se o diagrama, a seguir, conforme consta no citado estudo de FLICK, U.:

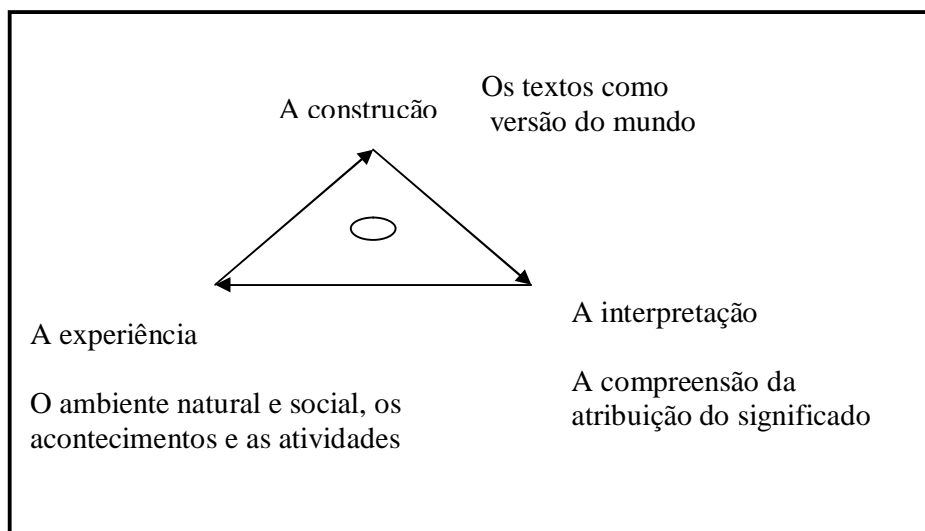


Figura 3.1: A compreensão entre a construção e a interpretação (2004, p.46). (Tradução nossa).

Com relação à presente pesquisa e de acordo com a figura supra, partiu-se da *interpretação do texto*, ou seja, da legislação e das publicações afins como textos que exprimissem uma determinada versão sistematizada sobre a questão do estágio supervisionado para a formação de professores. A *experiência*, ou seja, a situação que envolveu os licenciandos, a pesquisadora e diversos atores da Escola Básica (EB) em acontecimentos e atividades para o desenvolvimento do ES integrado, possibilitando a coleta e análise dos dados. A partir disso, a necessária *construção do texto*, ou seja, a elaboração desta tese, que possibilita a interpretação sobre como um texto, no caso a legislação, que gerou significados ao ser colocado em prática. Ou seja, a tese é uma *construção de texto* sobre a prática de outro texto para que seja *compreendido* pelo leitor.

O diagrama descrito por Flick norteou a pesquisa, facilitando, por meio dessas categorias, o trabalho da pesquisadora na análise dos dados. A adoção dessa metodologia foi

<sup>18</sup> Os textos podem ser: narrações, documentos, livros, periódicos, documentos de investigação (por exemplo: protocolos, transcrições) e textos científicos, dentre outros. (Flick, 2004).

adequada ao objetivo central desta pesquisa, isto é, desvelar as possíveis significações originárias do processo de desenvolvimento de um ES integrado nas disciplinas de Ciências e Biologia.

## **1. O LOCAL**

A pesquisa foi desenvolvida em sala de aula da Unesp – Bauru e em três EB(s).

### **1.1 UNESP Campus Bauru**

A sala de aula da Unesp era espaçosa, com cerca de trinta e cinco carteiras, possuía ar condicionado, cortinas, TV, vídeo, lousa, etc. Enfim, era um local bem adaptado para a realização das aulas e por isso agradável.

O Campus está instalado numa área de, aproximadamente 190 alqueires, com mais de 35 mil metros quadrados de construção, entre salas de aula, laboratórios, biblioteca, oficinas e administração. Localizado numa extensa área verde, é considerado uma reserva ecológica da cidade.

### **1.2 As Escolas Básicas – EB(s)**

Foram três as EB(s) onde os licenciandos realizaram seus estágios. Optou-se por designá-las através de cores para a preservação de suas identidades: azul, maravilha e verde.

#### **1.2.1 EB Azul**

##### **Localização e caracterização do bairro**

Situado próximo ao centro, cortado por uma das principais avenidas da cidade. Caracterizado como bairro residencial de classe média. Beneficiado com estrutura de água, esgoto, ruas asfaltadas, escolas públicas de ensino fundamental (1ª a 4ª) e infantil, várias escolas particulares (ensino infantil fundamental e médio), uma grande universidade particular, empresas transportadoras, oficinas, indústrias de móveis mercados, farmácias, comércio local, SESC, etc. Provido, também, de várias linhas de ônibus vindas de outros bairros e que cruzam o centro da cidade antes de chegar ao bairro.

##### **Caracterização da escola**

Localizada em rua paralela a uma das principais avenidas da cidade, em rua asfaltada e de fácil acesso aos alunos. É uma escola bastante conceituada e procurada pelos pais para matricularem lá seus filhos, mesmo quando moram em bairros distantes.

A escola funciona em três períodos: manhã (Ensino Médio), tarde (Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série, Ensino Médio com uma sala de 1ª série e uma sala para alunos especiais) e noite (Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos – EJA). As salas de aula têm em média trinta e cinco alunos.

Possui dezenove salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de reunião, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma sala de reuniões e estudos dos professores, uma quadra de esportes coberta, uma quadra esporte descoberta, uma cantina, uma cozinha, dois sanitários para os alunos e dois sanitários para os professores.

Há quarenta e cinco professores na escola, sendo oito envolvidos na diretoria e cinco são professores de biologia\ciências.

Professores e alunos afirmam ter boa relação entre eles e estão abertos a discussões. Funcionários exercem suas funções dentro de uma hierárquica na administração. Pais e comunidades não participam das decisões tomadas no colégio, mas estão presentes nas reuniões e eventos escolares.

Alunos especiais têm aulas com outros alunos e aulas especiais de inclusão social e aprendizagem fora do horário de aula.

Aula de história da religião é dada como optativa mais a maioria dos alunos não participa.

Os eventos culturais de datas comemorativas como folclore, dias dos pais, festa junina, etc. ocorrem esporadicamente e não têm Feira de Ciências.

Aulas de reforço são inclusas no horário de aula, e os alunos que não são convocados para essas aulas vão para a casa mais cedo. Os problemas de alfabetização são poucos e, quando existem, referem-se aos alunos transferidos de outras escolas da região onde o ensino sofreu uma defasagem.

## **1.2.2 EB Maravilha**

### **Localização e caracterização do bairro**

O bairro localiza-se distante do centro da cidade, mas pode-se chegar a ele seguindo até quase o final de uma importante avenida da cidade. Nesse local existe uma rotatória que permite acesso à Rodovia Bauru – Jaú, ao Hospital Estadual de Bauru, ao Colégio Técnico da Unesp e à Unesp. Isso explica a grande movimentação de veículos e pessoas apenas nesse local de acesso ao bairro, pois o interior do mesmo é tranquilo e com movimentação quase que exclusiva dos moradores.

Pode ser caracterizado como um bairro dormitório, pois grande parte de seus moradores trabalham e ausentam-se durante o dia e só retornam à noite. É um conjunto habitacional popular. Possui as ruas asfaltadas e um comércio básico e suficiente para atender as necessidades imediatas dos moradores: mini-mercados, locadoras, farmácia, poucas lojas. Possui linhas de ônibus. Abriga muitas repúblicas de estudantes universitários.

### **Caracterização da escola**

A EB Maravilha localiza-se no interior do bairro e ocupa todo um quarteirão. Fica próxima da residência de grande parte do alunado, mas recebe também estudantes oriundos de bairros vizinhos.

A escola possui quatorze salas de aulas e setenta professores, aproximadamente e funciona em três períodos. Pela manhã há treze classes com a seguinte distribuição: seis de EF (duas de 7ª série e quatro de 8ª série) e sete do EM (quatro da 1ª série, duas da 2ª e 1 da 3ª série). À tarde só há classes do EF no total de treze (sete de 5ª série, cinco de 6ª série e uma de 7ª série). À noite funcionam quatro classes: três do EM (duas da 2ª série e uma da 3ª) uma de EJA.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é realizado às 2ªs, 3ªs e 4ªs com controle rígido sobre a frequência dos professores. No mínimo são aplicadas aos alunos duas avaliações por bimestre. A média de alunos por sala é de 35 nas 5ªs e 6ªs séries do EF, 38 nas 7ªs e 8ªs do EF e acima de 40 nas séries do EM.

O espaço físico está assim distribuído: duas salas ocupadas pela secretaria (com dois computadores), uma sala ocupada pela direção (com um computador), três locais com banheiros masculinos e femininos, uma sala de professores, a biblioteca (com 8.410 exemplares, aproximadamente), sala de computadores (com treze computadores), uma sala de TV (uma TV e dois armários com fitas de vídeo), um laboratório de ciências desativado (ocupado para curso de cabeleireiro do projeto Escola da Família), uma sala para depósito de material de limpeza e uma sala para o professor de Educação Física.

O ensino religioso é oferecido como matéria optativa para as 7ªs e 8ªs séries do EF e as 7ªs séries não se interessam pelo assunto. Existe programa de inclusão para alunos com necessidades especiais e a escola conta com a presença de um aluno com má formação congênita na 6ª série. Há um projeto em parceria com a Unesco para a construção de uma rádio interna. Realizam-se programas de recuperação e reforço com duas aulas semanais para o Ensino Fundamental; isso não ocorre para o Ensino Médio.

### **1.2.3 EB Verde**

#### **Localização e caracterização do bairro**

É a mesma da EB Maravilha, embora se situe no outro lado do bairro.

#### **Caracterização da escola**

Escola em bom estado de conservação sem pichações e depredações. Possui jardins bem cuidados.

Oferece o Ensino Fundamental no período vespertino e o Ensino Médio nos períodos matutino e noturno. As séries e classes do Ensino Fundamental estão assim distribuídas: cinco classes de 5ª série, quatro classes de 6ª série, três classes de 7ª série, três classes de 8ª série. As séries do Ensino Médio distribuem-se da seguinte forma: quatro classes de 1ª série, quatro de 2ª e quatro de 3ª. Há em média trinta e sete alunos por classe nas duas modalidades de ensino.

A unidade escolar possui quarenta e dois professores, doze funcionários distribuídos entre funções administrativas e gerais, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.

Com relação à sua parte física, essa escola possui quinze salas de aula, uma sala da diretoria, uma sala do setor administrativo, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma sala de reuniões e estudos dos professores, uma quadra esporte descoberta, uma cantina, uma cozinha, quatro sanitários para os alunos e dois sanitários para os professores. O laboratório de ciências está sendo usado para guardar materiais de construção para a reforma da cantina.

## **2. OS PARTICIPANTES**

Participaram desta pesquisa os dezenove licenciandos e os demais atores das três EB(s) onde o ES integrado foi realizado e, ainda, a pesquisadora.

### **2.1 Os dezenove licenciandos**

Os licenciandos eram doze mulheres e sete homens com a média de idade de vinte e dois anos (21,85), regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Participaram desta pesquisa enquanto cursavam o terceiro ano do curso e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia. Esses licenciandos freqüentavam o terceiro ano da graduação e estavam vinculados ao currículo antigo desse Curso com trezentas horas de ES, constituindo a última turma nessa condição.

Aqui, eles foram identificados por um número associado a uma letra, e esta indica a EB onde, em grupo, realizaram o ES, a saber:

- EB Azul (A) com sete licenciandos - 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A e 7A;
- EB Maravilha (M) com cinco licenciandos - 8M, 9M, 10M, 11M e 12M; e
- EB Verde (V), com sete licenciandos - 13V, 14V, 15V, 16V, 17V, 18V e 19V.

O interesse de todos os licenciandos foi de fundamental importância para a realização desta pesquisa. No entanto, classificá-los quanto ao desempenho individual torna-se tarefa difícil, pois seria necessário utilizar-se de instrumentos avaliativos que não fizeram parte dessa pesquisa. Na tentativa de apresentar um perfil aproximado dos licenciandos, usou-se como critério sua participação nas aulas na Universidade quanto às manifestações e sugestões acerca das atividades realizadas na própria Universidade e das realizadas nos estágios. Assim, traçou-se um perfil, baseado nas observações da pesquisadora feitas em sala de aula e nas EB(s), nos relatórios de aula e estágio e no questionário de caracterização dos licenciandos, ressaltando os seguintes aspectos: interesse ou não em realizar as atividades propostas (relato e discussões sobre o estágio e apresentações de trabalhos pelos grupos), apresentação de sugestões acerca dessas atividades, empenho na realização do ES e interesse ou não em serem professores.

Devido às semelhanças e às diferenças dos licenciandos acerca dos citados critérios, foi possível organizá-los em três grupos, com exceção do critério *de querer ou não ser professor* que aparece associado ao *nome* do licenciando, conforme se apresenta, a seguir.

**Grupo 1** – licenciandos concentrados nas atividades desenvolvidas nas aulas da Universidade, demonstrando interesse em participar das mesmas e, em geral, faziam perguntas e davam sugestões; empenharam-se na realização do ES (foram às escolas além dos dias de estágio, levaram ou compraram materiais para as aulas práticas): 2A (talvez seja professor), 3A (pretende ser professora), 5A (pretende ser professora), 6A (não sabe se pretende ser professora), 9M (pretende ser professora), 13V (não pretende ser professor), 14V (pretende ser professora), 15V (pretende ser professor), 16V (talvez seja professor), 17V (pretende ser professor), 18V (pretende ser professor) e 19V (talvez seja professor).

**Grupo 2** – licenciandos concentrados nas atividades desenvolvidas nas aulas, demonstrando interesse em participar das atividades, embora não fizessem perguntas e nem dessem sugestões; desenvolveram o estágio com responsabilidade, no entanto sem o empenho do grupo 1: 1A (não pretende ser professora), 7A (pretende ser professora), 8M (não sabe se pretende ser professora) e 10M (não pretende ser professora).

**Grupo 3** – licenciandos sem atenção nas atividades desenvolvidas em aula, chegavam atrasados e saíam mais cedo, alegando terem outros compromissos, desenvolveram o estágio com responsabilidade, no entanto sem o empenho do grupo 1: 4A (não sabe se pretende ser professora), 11M (pretende ser professora) e 12M (não pretende ser professora).

### 2.1.1 O Perfil dos dezenove licenciandos

Com relação aos *dados pessoais* verificou-se que a *idade* média dos licenciandos é de vinte e dois anos (21,85). Apenas um deles *nasceu* em Bauru, dezesseis nasceram em diversas cidades do Estado de São Paulo (ESP), dois nasceram em cidades do Estado de Minas Gerais e uma licencianda não respondeu a esta questão (cidade de nascimento). Dezenove *residem* em cidades no ESP, mas em Bauru apenas quatro. Onze residem nas mesmas cidades em que nasceram (incluindo um de Bauru) e oito em cidades diferentes das do nascimento (incluindo três de Bauru). Enquanto cursavam a Universidade, dezessete *residiam provisoriamente* em Bauru, uma licencianda continuava morando na cidade de origem (Pederneiras), que é próxima a Bauru. Uma licencianda não respondeu a esta questão.

Quanto à *escolaridade* sete dos licenciandos cursaram o *Ensino Fundamental* – 1ª a 4ª série na escola pública, dez na escola particular, uma licencianda frequentou escola pública e particular e uma cursou a Escola do Sesi. Oito licenciandos cursaram da 5ª à 8ª série em escolas públicas, dez frequentaram escolas particulares e uma licencianda continuou cursando a Escola do Sesi. O *Ensino Médio* foi cursado quase que pela maioria – quinze - em escola particular e a mesma frequência ocorreu no *curso pré-vestibular*, já que apenas quatro licenciandos não o frequentaram.

Nas *atividades acadêmicas* somente cinco dos licenciandos eram *bolsistas*; quatorze desenvolviam *projetos nas áreas da CB* e mais da metade – onze - estavam indecisos quanto a desenvolverem projetos na área da Educação; cinco gostariam de participar e três não.

Todos os Licenciandos eram *sustentados* por seus pais e/ou responsáveis e apenas um deles trabalhava.

Nove licenciandos responderam que queriam ser *professores*, oito estavam indecisos e dois disseram que não.

## 2.2 Os demais atores das Escolas Básicas

Os vários atores das EB(s) envolvidos nas atividades do ES integrado foram:

**na EB Azul** - a *diretora*, profissional efetiva na função, graduada em Física e Pedagogia; a *vice-diretora* era formada em Letras e Pedagogia. Ambas com aproximadamente vinte anos de atuação em escolas, tanto como professoras como em cargos de direção, alternavam-se com suas presenças na escola em questão. Atenderam com boa vontade ao pedido da pesquisadora para a realização do projeto com os estagiários. Ocupadas em suas atividades mantiveram-se distantes dos estagiários e, nas poucas vezes que mantiveram contato, foi considerada uma relação desagradável por eles. A *professora regente* era efetiva nessa função há quinze anos, formada em Ciências Biológicas, lecionava as disciplinas de Ciências e Biologia e demonstrava interesse e responsabilidade em seu desempenho junto aos licenciandos e com a pesquisadora. Não assistiu às atividades desenvolvidas pelos estagiários. Os cerca de duzentos *alunos* que estavam nas faixas etárias de onze aos treze anos, pertenciam às cinco classes de quintas séries e às quatro classes de sextas séries do Ensino Fundamental; os que estavam na faixa etária dos quinze e dezesseis, referiam-se a uma classe da primeira série do Ensino Médio;

- **na EB Maravilha** - a *diretora* era efetiva e ocupava essa função há quatro anos, sendo formada em Geografia e Pedagogia; atendeu a pesquisadora com a atenção e dispôs-se a colaborar na realização do ES proposto. No entanto, os licenciandos não tiveram contato com a ela. O *coordenador pedagógico* era formado em Física e atuava nessa função há um ano e foi quem atendeu aos licenciandos no primeiro contato deles com a escola. Houve *duas professoras regentes* de Ciências, a *professora 1* era efetiva, formada em Ciências Biológicas, com vinte e quatro anos de docência, mas tirou licença prêmio logo após o início do ES. Tomou seu lugar a *professora 2* que era substituta, formada em Matemática e estava em início de carreira. Foram atenciosas, assistiram às aulas das licenciandas e deram autonomia às mesmas para a escolherem os conteúdos das aulas práticas. Os cento e quarenta *alunos*, aproximadamente, eram distribuídos em diferentes faixas etárias: os de doze anos pertenciam às duas classes de sextas séries; os de treze anos a uma sétima; e os de quatorze/quinze anos a uma oitava série do Ensino Fundamental;

- **na EB Verde** - a *diretora* era efetiva e ocupava essa função há quinze anos nessa escola, sendo formada em Pedagogia. A *vice-diretora* estava na escola há dez anos e era formada em Letras. Ambas atenderam à pesquisadora e aos licenciandos com interesse em participarem do ES na modalidade proposta. A *professora regente* de Biologia era efetiva na escola, lecionando nesse local há cinco anos. Também, era docente em uma Universidade particular da cidade de Bauru, local em que lecionava a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas. Em virtude disso ficou interessada e entusiasmada

em participar da pesquisa e de inovar seu trabalho junto aos seus alunos universitários. Sua graduação era em Ciências Biológicas e Pedagogia, direcionou os conteúdos das atividades desenvolvidas pelos licenciandos e permaneceu na sala no decorrer delas. Os cerca de *trinta alunos* pertenciam à terceira série do Ensino Médio com idade entre dezessete e dezoito anos.

### 3. A COLETA DE DADOS

Os dados foram obtidos a partir de documentos produzidos pelos licenciandos, pelos atores das EB(s) e pela pesquisadora, conforme descritos a seguir.

A coleta de dados ocorreu de agosto a dezembro de 2006.

#### 3.1 Os instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as:

- a. *gravações* (Apêndice A) das aulas em fita cassete;
- b. os *relatórios de aula* (Anexo B) e *relatórios de estágio* (Anexo C) escritos à mão ou no computador pelos licenciandos;
- c. *relatórios finais de estágio* (Anexo D) entregues pelos licenciandos no final do semestre;
- d. *caderno de anotações* (Apêndice B) da pesquisadora;
- e. *questionário avaliativo* (Apêndice C) com questões abertas respondidas por escrito pelos alunos em local e horário da aula da disciplina;
- f. *questionário de caracterização* (Apêndice D) dos alunos, com questões fechadas e
- g. *questionário das EB(s)* (Anexo E), com questões abertas respondidas pelos/as: diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, professor/a e alunos/as ao término do estágio.

#### 3.2 Os procedimentos da coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados na Universidade, semanalmente, em sala de aula e no horário da disciplina mediante os relatos dos licenciandos através das *gravações* e dos *relatórios de aula e de estágio*. Mesmo as anotações da *visita* às EB(s) pela pesquisadora não foram feitas no local. O mesmo pode ter acontecido com os relatórios de estágio, pois os licenciandos não os elaboravam nas EB(s), necessariamente. O *questionário avaliativo e o do perfil* do aluno ocorreram na Universidade, também. Apenas os dados referentes à *caracterização das escolas* e ao *questionário das EB(s)* foram lá obtidos.

O detalhamento da utilização dos instrumentos é apresentado a seguir:

- a. as *gravações* das aulas, na Unesp foram transcritas pela pesquisadora. As gravações foram feitas em fitas cassete. Nem todas as gravações foram bem sucedidas por vários motivos, como: gravador com defeito, pilhas fracas, falta de fitas, dificuldade de entendimento devido

a muitas falas sobrepostas. O gravador é da marca Sony e foi emprestado à pesquisadora pela secretaria da Pós-Graduação. Foi entregue, no início da pesquisa, um gravador que apresentou defeito, embora testado com antecedência, o defeito só apareceu no transcorrer da gravação: a fita parava. Em seguida o mesmo foi trocado por outro que funcionou perfeitamente, embora tenham ocorrido as falhas já apontadas;

b. os *relatórios de aula* e os *relatórios de estágio* foram elaborados pelos licenciandos, individualmente. Os *relatórios de aula* dos licenciandos eram escritos por eles um pouco antes do término da aula e continham o relato sobre a aula transcorrida. Eles deveriam fazer uma síntese dos assuntos tratados, constando os problemas ocorridos e/ou implícitos nos conteúdos desenvolvidos ou mesmo na aula em si, e as possíveis soluções para os mesmos; em seguida, entregavam os relatórios e saíam. A técnica da coleta referente às aulas e ao estágio consistiu, fundamentalmente, na elaboração e na entrega de um relatório pelos alunos à pesquisadora, após o término desses eventos. Ao término da aula cada aluno elaborava, individualmente, seu relatório de aula e entregava-o. Após estagiar na EB, o procedimento era o mesmo, o licenciando elaborava e entregava o RE no dia de aula na Universidade;

c. *relatórios finais de estágio* foram cinco, sendo três elaborados pelas duas duplas e um trio correspondentes aos licenciandos da EB Azul, um feito pelas cinco componentes na EB Maravilha e um preparado pelos sete estagiários da EB Verde. Esses relatórios contêm a descrição da parte física das respectivas escolas onde os licenciandos estagiaram e, também, abordam como o ES foi desenvolvido.

d. o *caderno de anotações* foi elaborado pela pesquisadora e continha os relatos das suas visitas feitas às EB(s) e das aulas da Universidade. Os relatos eram escritos, em geral, logo após o término da aula, e, ainda, na sala de aula, após a saída dos alunos ou em casa, em período de tempo não muito distante da aula ocorrida ou da visita realizada;

e. o *questionário avaliativo* com questões abertas foi aplicado no último encontro aos licenciandos que haviam sido avisados previamente acerca dessa ocorrência. O *questionário avaliativo* estava numerado com quarenta e uma questões, mas como as questões 17 e 19 estavam subdivididas, o total geral correspondeu a quarenta e cinco questões abertas, distribuídas em seis folhas grampeadas na ordem das questões. Para cada questão havia linhas traçadas para a resposta. Caso o espaço fosse insuficiente para a resposta, o licenciando deveria continuar no verso da folha indicando o número da questão, conforme orientação escrita no início de cada uma das folhas. A finalidade desse instrumento foi a de que os licenciandos avaliassem as atividades desenvolvidas durante o ES integrado, bem como os atores envolvidos, inclusive eles próprios. Suas respostas deveriam indicar aspectos positivos

e negativos, bem como sugestões acerca do ES integrado desenvolvido. O início foi aproximadamente às 14h e o término ocorreu por volta das 17h;

f. o *questionário de caracterização* dos licenciandos, com doze questões fechadas, foi aplicado no mesmo dia que o *questionário avaliativo*, mas em momento diferente deste último. O *questionário de caracterização* teve por objetivo traçar o perfil dos licenciandos quanto a: local onde cursou o Ensino Fundamental e Ensino Médio (em escolas públicas ou particulares); interesse em ser professor; desenvolvimento de estágio em disciplinas específicas do curso de Ciências Biológicas; a idade, a cidade de origem, residência ou não em Bauru; se trabalhava ou não;

g. *questionário das EB(s)* - com nove questões abertas foi elaborado pelos licenciandos em conjunto com a pesquisadora, durante a aula na Unesp. O mesmo deveria ser respondido na EB e foi organizado da seguinte forma: três questões destinadas ao/à diretor/a (ou vice-diretor/a ou coordenador/a pedagógico/a), quatro para o/a professor/a regente e duas para os alunos. A finalidade de tal instrumento era verificar quais as manifestações dessas pessoas com relação ao ES integrado.

Foram analisados e sistematizados os dados provenientes de todos os instrumentos utilizados na pesquisa.

#### **4. O DELINEAMENTO DA PESQUISA**

O delineamento da pesquisa envolveu quatro fases: a preliminar, a inicial, a intermediária e a final.

A *fase preliminar* antecedeu em vinte dias o início do semestre letivo da Universidade. Teve por objetivo o contato da pesquisadora com as diretoras das EB(s) para apresentar-lhes a proposta do ES integrado.

A *fase inicial* correspondeu aos dois encontros entre a pesquisadora e os licenciandos, na Universidade, após o início do semestre letivo. Teve por finalidade a discussão preliminar do ES integrado junto aos licenciandos, a apresentação do roteiro de estágio e a distribuição dos mesmos nas EB(s).

A *fase intermediária* está relacionada à maior parte do semestre letivo; fase em que ocorreram quatro encontros na Universidade, os estágios e as seis visitas da pesquisadora às EB(s). Trata-se da fase da realização do ES integrado proposto.

A *fase final* ocorreu no último encontro na Universidade, com a realização da avaliação e da composição do perfil dos licenciandos. Na semana seguinte os licenciandos entregaram o relatório final de estágio.

### Capítulo III. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO

Na presente pesquisa denomina-se Estágio Supervisionado (ES) *integrado* o estágio curricular supervisionado de Ciências e Biologia realizado através de um acordo firmado entre as Escolas de Educação Básica<sup>19</sup> (EB) e a Universidade. O citado acordo foi proposto por iniciativa da Universidade e colocou a EB como parceira no processo de formação dos futuros professores e não meramente como uma instituição receptora dos licenciandos.

A pesquisadora, como professora da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp de Bauru, no segundo semestre de 2006, propôs-se realizar a presente pesquisa a fim de investigar as possibilidades e limites da inserção de licenciandos no contexto da Escola de Educação Básica, durante a realização do estágio curricular supervisionado relativo à formação de professores de Ciências e Biologia, formatado conforme ações similares às propostas pela legislação, tais como: o acordo entre as instituições e a realização do ES em coerência com as demandas do contexto escolar.

Procurou-se verificar como ocorreu o processo de realização do estágio desde os contatos iniciais da Universidade com as EB(s) até a efetivação e o término do mesmo.

Os licenciandos foram os protagonistas principais porque, na condição de futuros professores e ao cursarem a citada disciplina, constituíram um elo obrigatório entre as duas instituições. Ao conviverem nos dois diferentes níveis de ensino – o da educação básica e o da educação superior – os licenciandos teriam como verificar e pontuar necessidades, problemas ou acertos pertinentes à Escola de Educação Básica e trazer essas constatações para serem discutidas na Universidade e a partir daí e, em conjunto com a pesquisadora, direcionar o ES que desenvolveriam.

O ES integrado proposto para a realização da pesquisa diferencia-se do ES tal como ocorre, em geral, nos cursos de licenciatura, em que, ao iniciá-lo, o licenciando sozinho busca a EB em que vai realizá-lo e limita-se a permanecer no interior da sala de aula observando a atuação da professora regente. Posteriormente pode participar e exercer a regência na medida em que essa professora o possibilite, (Krasilchik, 1996).

Distingue-se, ainda, do tradicional por firmar um compromisso em que ambas as instituições podem beneficiar-se: a Universidade beneficiar-se-ia pelo fácil acesso ao contexto

---

<sup>19</sup> Ou Escola Básica (EB) correspondente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme explicado na Introdução dessa tese.

da EB na obtenção de temas para a realização de pesquisas e a EB seria favorecida pela educação continuada proporcionada pela Universidade aos professores regentes, conforme consta no Parecer nº CNE/CP 28/2001.

A efetivação das condições do citado Parecer supõe que o ES conste dos respectivos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras, definindo e contemplando as ações dos licenciandos, bem como a participação dos demais atores envolvidos nessa efetivação.

No momento da realização desta pesquisa não havia um projeto institucional firmado entre essas instâncias. Em atendimento à legislação isso deveria ocorrer em breve, devido ao Protocolo de Intenções (Anexo A). Além da legislação, a literatura sobre o assunto, por exemplo, Krasilchik (1996), Pimenta (1995) e Carvalho (2001) preconizam que o estágio curricular supervisionado desenvolva-se inserido em um projeto envolvendo a parceria entre as instâncias formadoras.

A seguir, apresentam-se as ações desenvolvidas para a realização do ES integrado proposto e realizado nesta pesquisa.

### **1. O ES integrado a partir da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia**

No início do semestre, a pesquisadora não conhecia os licenciandos e, logo, não sabia onde os mesmos residiam e por isso optou em distribuí-los nas três EB(s) próximas ou no caminho da Universidade para realização do ES.

O contato inicial com as EB(s) foi realizado pela pesquisadora, via fone, a fim de agendar o encontro entre ela e a responsável pela instituição e apresentar a proposta de ES integrado.

O atendimento nas EB(s) transcorreu com tranquilidade, tendo os contatos uma duração média de quinze minutos. Após a mútua apresentação pessoal, era entregue à diretora ou vice-diretora a carta (Apêndice E) solicitando o estágio e informando sobre o amparo legal para a realização da parceria entre a Universidade e a EB visando à formação de professores e sobre a possibilidade dessas instituições desenvolverem projetos compartilhados para esse fim.

Após a leitura da carta pela diretora e/ou vice-diretora, iniciava-se a conversa entre ambas e a pesquisadora expunha a ela a possibilidade da EB receber os alunos estagiários dentro de uma proposta de estágio inovadora: eles iniciariam os estágios nesse

local procurando constatar e atuar em sintonia com as demandas da unidade escolar na modalidade de Ciências e Biologia.

Às diretoras/vice-diretoras era perguntado se na escola já haviam sido realizados ES(s) com esta proposta ou similar e se conheciam alguma legislação acerca de estágio a ser desenvolvido mediante projeto integrado de atividades de mútua colaboração entre a EB e a Universidade. As respostas delas foram unânimes: “não!”

Além da carta, e em meio à conversa informal, a pesquisadora colocava quais deveriam ser as ações da EB em relação aos licenciandos:

- o recebimento do grupo de licenciandos pelas escolas, com horário previamente marcado. Esse agendamento seria feito pelos licenciandos que combinariam o horário de acordo com a conveniência da escola em recebê-los;
- a permissão para os mesmos conhecerem o ambiente escolar, ou seja, seus atores, funções, disposição física da escola, acessar o Projeto Pedagógico da escola, participar de reuniões pedagógicas e outras possibilidades que as circunstâncias apresentassem;
- facilitar a interação deles nas diversas possibilidades de ações no âmbito das disciplinas de Ciências e Biologia em que pudessem contribuir para melhorar ou ajudar;
- propiciar o diálogo entre os licenciandos e atores das escolas de estágio para decidir quais ações poderiam ser desenvolvidas por aqueles;
- participar da elaboração de um projeto de estágio em conjunto com os licenciandos a partir das situações detectadas no âmbito das disciplinas de Ciências e Biologia.

Esclareceu-se às diretoras e/ou vice-diretoras que os alunos iriam procurá-las e, antes, ligariam para marcar dia e horário para se apresentarem e, se possível, conhecer a escola e se inteirar de suas demandas. Ao final da conversa as diretoras/vice-diretoras aceitaram participar do estágio interativo proposto. Para assegurar às mesmas que as identidades das escolas seriam preservadas estabeleceu-se entre a pesquisadora e as EB(s) um acordo ético (Apêndice F).

Ao cursarem pela primeira vez a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia, os licenciandos desconheciam seu conteúdo e ações. Apenas através de conversas com colegas de anos anteriores, eles possuíam algumas informações sobre ela.

Nesse início de semestre, a pesquisadora explicou aos licenciandos o que era o ES integrado, quais as condições para realizá-lo, formalizou a participação dos mesmos na pesquisa (Apêndice G), para assim dar início à construção dessa parceria momentânea.

Nos momentos dos encontros na Universidade e de interação entre os licenciandos de todos os grupos e com a pesquisadora, eles deveriam relatar, discutir e buscar redirecionamento de suas ações de estágio, caso fosse necessário.

### **1.1 O desenvolvimento do ES integrado**

Destacam-se aqui as ações dos licenciandos quanto ao contato inicial com a EB, suas expectativas quanto à definição do projeto de estágio integrado e o modo como este foi realizado.

As ações iniciais dos licenciandos reportam-se ao momento em que eles foram pela primeira vez às EB(s), na condição de estagiários, para se apresentarem à direção e conhecer o ambiente escolar. Isso dava a eles oportunidade para se relacionar com os atores desse local, verificar as rotinas e os respectivos responsáveis por elas, visitar e conhecer a parte física do prédio e conversar acerca da elaboração do projeto de estágio integrado com a direção ou alguém responsável por isso.

Esse primeiro momento é marcante na formação inicial do futuro professor porque a partir daí surgem os desdobramentos que determinam a qualidade do estágio, conforme Krasilchik (1996).

Assim, adentrar à escola pela primeira como estagiário e futuro professor é um momento crucial na trajetória de sua formação. Poderá ser vivenciado de diferentes maneiras, dependendo, por exemplo, de como o licenciando se posiciona perante sua futura profissão (quer realmente ser professor?) e em que condições, presentes na EB, ele desenvolverá o estágio.

Para a configuração do ES integrado os licenciandos deveriam desenvolver as seguintes ações: apresentar-se à direção da Escola de Educação Básica; visitar e conhecer a escola seguindo um roteiro de estágio (Apêndice H); *descobrir* as demandas na área de ciências e biologia da escola para desenvolver o estágio integrado centrado nelas; em grupo, elaborar um projeto de estágio integrado focado nas situações contempladas; entregar o projeto de estágio integrado para a pesquisadora e para a Escola de Educação Básica; desenvolver as ações propostas para o estágio integrado e registrar suas ações nos Relatórios de Estágio (Anexo B) e no Relatório Final de Estágio (Anexo C).

O período total da realização do estágio integrado incluiu o segundo semestre letivo de 2006.

Uma vez definido qual seria o projeto de estágio integrado a ser desenvolvido, os licenciandos propuseram-se a planejar as ações didáticas e ministrar as aulas práticas conforme sugestão da professora regente.

### **1.1.1 A EB Azul**

#### **a. O contato inicial**

Os sete licenciandos 1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A e 7A visitaram a escola, pela primeira vez, no dia da reunião de pais e, por ser um dia sem aulas, eles tiveram que mudar sua expectativa inicial. A vice-diretora não pode dar-lhes atenção, pois estava ocupada com as atividades desse evento, mas as funcionárias (inspetora de alunos e merendeira) foram atenciosas e responderam as indagações deles acerca da escola. Eles, ainda, conversaram com pais, alunos e professores colhendo mais informações. Souberam que a escola possui laboratórios de informática e de Ciências e que não estavam funcionando. Verificaram a existência de cartazes divulgando um curso de teatro na escola, mas os alunos disseram desconhecer o funcionamento do mesmo. Souberam que a quadra de esporte era pouco usada pelos alunos.

Os licenciandos não puderam conversar com a vice-diretora acerca da elaboração do projeto de estágio integrado, pois ela não lhes oportunizou a ocorrência da necessária discussão em conjunto, conforme havia sido combinado na reunião com a pesquisadora.

Os licenciandos foram unânimes em declarar que se sentiam intimidados com a presença da diretora ou da vice-diretora, conforme se verifica a resposta a seguir: “As minhas impressões se mantiveram até o final. Não houve contato com a direção, pois esta não se mostrou receptiva e as poucas oportunidades de conversa não foram agradáveis.” (1A, questão 8, Avaliação). No entanto, apesar de insatisfeito, inicialmente, o licenciando 2A assim se manifestou: “A princípio houve certa resistência por parte da diretoria, mas à medida que foram conhecendo nossa real intenção dentro da escola, essa resistência foi-se diluindo até tornar-se boa no diálogo” (questão 8, Avaliação).

Após essa primeira visita, eles concluíram que não tinham, ainda, os indícios necessários para elaborar o projeto de estágio integrado. Perceberam, no entanto, que seria possível desenvolver outras atividades na escola como Feira de Ciências ou realização de palestras.

Nos dois dias correspondentes ao contato inicial os licenciandos atuaram em grupo. A partir daí o grupo dividiu-se em duas duplas e um trio e agendou diversos horários

para realizarem o estágio, em comum acordo com a professora regente. A distribuição ficou assim: dupla 1A e 4A às 2<sup>as</sup> feiras à tarde, dupla 3A e 7A às 6<sup>as</sup> feiras à tarde e o trio 2A, 5A e 6A às 3<sup>as</sup> feiras à tarde.

#### **b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado**

Os licenciandos não conseguiram conversar com a direção acerca do estágio integrado e a necessária formulação de um projeto a ser proposto e desenvolvido por eles. A princípio não tiveram contato com a professora regente da disciplina de Ciências e ou Biologia. Mesmo desconhecendo as necessidades da escola e por sugestão de professora de disciplina de Inglês, os licenciandos perceberam a possibilidade de reativar o laboratório de Ciências. Souberam que o mesmo estava montado, em condições de funcionamento e precisando apenas de limpeza e arrumação.

Após conhecermos o local deduzimos que nossa melhor contribuição seria reativar o laboratório, pois este estava totalmente equipado com excelentes materiais que, porém, não eram utilizados por falta de tempo, monitores e organização por parte dos professores. (Trio 2A, 5A e 6A, Relatório final de estágio).

A professora que se dispôs a atendê-los para a realização do estágio foi a que lecionava Ciências nas 5<sup>as</sup> (cinco classes) e 6<sup>as</sup> séries (quatro classes) do Ensino Fundamental e na 1<sup>a</sup> série (uma classe) do Ensino Médio, no período da tarde. Acertaram com ela que o projeto de estágio integrado seria efetivado por meio da reativação do laboratório de Ciências e da realização de aulas práticas em consonância com o conteúdo das aulas ministradas por essa professora.

As licenciandas 5A e 6A tinham como expectativa propor outro projeto e não atuar nesse combinado. O projeto consistia na construção de mini-hortas em garrafas *pet* com os alunos das 6<sup>as</sup> séries. Contudo, essa idéia não chegou a ser apresentada à professora regente, interessada em que as licenciandas desenvolvessem o projeto de reativação do laboratório. Nessas circunstâncias e devido ao pouco tempo de duração do estágio, não houve oportunidade dessas licenciandas levarem a idéia de mini-hortas à professora regente.

Segue-se a manifestação das licenciandas 5A e 6A sobre o projeto de estágio:

Sendo assim, a fim de estabelecer a interação estágio/escola, este projeto tem como proposta a reativação do laboratório de ciências tornando possível a utilização do mesmo para aulas práticas de quaisquer disciplinas e a realização de aulas práticas de ciências coerentes com os conteúdos ministrados e conforme necessidades dos professores que se interessarem pela proposta. (Relatório final de estágio).

Verifica-se nessa manifestação que as licenciandas dimensionaram o estágio integrado além da disciplina da área da Biologia, propondo a utilização do laboratório, depois de reativado, para os demais professores da escola. O projeto desse modo proporcionaria o uso coletivo do laboratório atendendo aos diferentes professores na especificidade de suas demandas.

### **c. O ES integrado realizado**

O estágio integrado realizado consistiu, a princípio, na limpeza e na reativação do laboratório de Ciências e, em seguida, na realização de aulas práticas desenvolvidas nesse local para os alunos das 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental e 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, que iam ao laboratório em grupos de dez alunos e de acordo o horário da disciplina.

Concomitantemente às aulas da professora regente, os licenciandos recebiam grupos de dez alunos para as aulas práticas no laboratório. Durante o período do ES cerca de duzentos alunos participaram dessas atividades.

Além de desenvolver o projeto já citado, o trio 2A, 5A e 6A fez uma revisão no material didático do esqueleto humano e organizou os materiais químicos que estavam dispostos de maneira perigosa em estantes abertas e de fácil acesso aos alunos da EB. A dupla 3A e 7A construiu um terrário em atividade que envolveu a 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio. O licenciando 2A participou da apresentação de um vídeo sobre ecologia e de uma atividade sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) ambas promovidas pela professora regente aos alunos do Ensino Médio. Apresentou, também, ao microscópio várias lâminas preparadas, do acervo do laboratório, para os alunos do Ensino Médio. Todos os licenciandos participaram de atividade sobre a flutuação de diversos materiais realizada pela professora regente com os alunos das 5<sup>as</sup> séries.

Os conteúdos ministrados em comum pelos licenciandos foram: apresentação do microscópio – partes e manuseio; visualização de algas e protozoários ao microscópio e experimento de cultura de fungos em frascos fechados.

Os alunos, em geral, ficaram entusiasmados com o fato de ir ao laboratório; eram curiosos e participativos. Na primeira aula apresentavam-se desorganizados e barulhentos, queriam mexer, olhar e perguntar sobre os instrumentos, vidrarias, desenhos, etc. do laboratório. Após os esclarecimentos e nas aulas seguintes eles ficaram mais atentos e interessados, conforme se verifica, a seguir:

(...) demonstraram interesse e curiosidade durante as aulas práticas e ficavam surpresos com o que viam e também se interessavam pelo laboratório como um todo, perguntando quando usariam os demais equipamentos e objetos. (trio 2A, 5A e 6A, Relatório final de estágio).

Não houve nenhum relato acerca de desentendimento ou desrespeito dos alunos em relação aos licenciandos, embora, estes tenham se defrontado com muitas situações críticas relativas ao comportamento dos alunos. No relato a seguir verifica-se tanto o comportamento dos alunos como a postura da licencianda para com eles:

Nas outras quintas séries tive um pouco de dificuldade com o mau comportamento de alguns alunos por estarem em um ambiente com muitos materiais interessantes de animais mortos conservados em formol e desenhos representativos do corpo humano e, por isso, se dispersaram da aula. Um subiu na cadeira enquanto eu auxiliava seu colega, outros iam às prateleiras olhar os materiais. Resolvi esse problema abrindo um espaço depois das aulas para eles observarem tudo o que tinha no laboratório. (...) Os alunos dessa turma são muito interessados, possuem muitas dúvidas e energia dispersando-se com facilidade. (licencianda 3A, Relatório de estágio).

As atividades no laboratório eram desenvolvidas por eles com ausência da professora regente, que ficava na sala de aula. Nessa situação, os estagiários sozinhos tinham que dar conta da interação disciplinar com os alunos e do conteúdo. Houve momentos que tiveram que improvisar a prática para atender a solicitação imediata da professora regente: “Fomos pegadas de surpresa, pois estávamos preparadas para a aula de fungos (como o combinado)” (6A, Relatório de estágio) e não de algas e protozoários. Havia ocasiões em que os planos eram alterados: a professora tinha faltado naquele dia e eles tiveram que ficar em sala de aula com a professora substituta:

“ (...) a professora ausentou-se do colégio esse dia e ficamos impossibilitadas de dar aula. Conversamos com a professora substituta que sugeriu não começar a prática sem a professora titular. E nada foi feito no laboratório nesse dia. Apenas tempo perdido.” (2A, Relatório de estágio).

Mesmo com a ausência da professora regente ou com alguns episódios de falta de comunicação entre ela e os licenciandos, todos os relatos destes enfatizaram o bom relacionamento usual com ela: pessoa paciente, alegre, bem disposta, sempre pronta a ajudar, etc., ou seja, eles encontraram nela o apoio necessário para desenvolver o estágio, conforme expresso, pela dupla 3A e 7A:

(...) a professora com quem trabalhamos, sempre foi atenciosa e se dispôs a executar nosso projeto com muito entusiasmo e agradecida. Seu auxílio foi muito válido e necessário para alcançarmos nosso objetivo. (Relatório final de estágio).

Os licenciandos da Escola Azul iniciaram o ES atuando em grupo, porém, após a definição do projeto a ser desenvolvido, passaram a atuar separadamente em duas duplas e um trio. Esse desmembramento viabilizou a participação nas aulas de Laboratório de todas as classes sob responsabilidade da professora regente, já que estavam distribuídas em diferentes dias da semana.

Embora tenham atuado em separado, os licenciandos conseguiram desenvolver as atividades práticas de maneira integrada e, além delas, realizaram outras atividades específicas conforme já mencionado.

Ao término do ES integrado na Escola Azul os licenciandos entregaram o Relatório Final de Estágio, discorrendo acerca das atividades desenvolvidas, descrevendo-as e avaliando-as.

Resumem-se aqui as principais conclusões depreendidas desses relatórios.

A dupla composta pelas licenciandas 1A e 4A concluiu que superou a resistência da direção e que as aulas foram tranquilas. Ressaltou o interesse dos alunos em desenvolverem as atividades práticas em laboratório. Sugeriu o aumento de horas de estágio e afirmou que o rendimento foi positivo ao trazer novas perspectivas para o atendimento das necessidades da escola pública.

A dupla composta pelos licenciandos 3A e 7A manifestou o descontentamento com a vice-diretora da escola e ressaltou a importância da professora regente para o êxito do estágio. Essas licenciandas perceberam a diferença de interesse, comportamento e objetivo entre as diversas séries em que atuaram. Finalizaram ressaltando que os alunos manifestaram interesse em ter mais aulas práticas e que dupla conseguiu concretizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de educação.

Com relação à diferença entre idade e série dos alunos e o interesse deles pelas aulas, a dupla 3A e 7A manifestou-se, assim:

Conforme ministramos as aulas pudemos perceber que há distinção de interesses, comportamentos e objetivos entre as diferentes séries trabalhadas. Os alunos da quinta série do ensino fundamental eram mais interessados e indagadores, entretanto eram inquietos e de difícil compreensão. Já os alunos do primeiro ano do ensino médio estavam pouco interessados, quase não faziam indagações nem respondiam quando perguntávamos, porém eram mais educados e se comportavam bem no laboratório. (Relatório final de estágio).

Nas aulas na Universidade, essa fala foi amplamente discutida, já que os licenciandos perceberam o desinteresse manifestado pelos alunos do Ensino Médio em comparação com os do Ensino Fundamental.

As discussões ocorridas apontaram para a uma hipótese consensual de que à medida que os alunos ficam mais velhos, também, ficam mais descrentes da escola, ou seja, não acreditam mais que nela possam aprender alguma coisa. Apenas, continuam para terminar a obrigatoriedade escolar, mas sem acreditar na escola.

Os licenciandos enfatizaram que passaram por essa experiência e tiveram a mesma postura desses alunos: também achavam que as aulas eram chatas, que deviam estudar apenas para fazer a prova e não entendiam porque aprender o conteúdo dado.

Como futuros professores eles pretendem que suas aulas sejam mais significativas para os alunos e, especificamente, no caso das disciplinas de Ciências e Biologia, querem desenvolver atividades práticas que façam sentido para os estudantes.

O trio composto pelo licenciando 2A, e pelas licenciandas 5A e 6A enfatizou a importância das aulas práticas como complemento das aulas teóricas para os alunos. Reconheceu a contribuição do estágio supervisionado na formação dos professores pelo acesso ao contexto da escola básica. Advertiu sobre a necessidade de a professora regente realizar um acompanhamento direto e detalhado a fim de evitar erros e garantir um trabalho proveitoso para os licenciandos. Destacou a dedicação da professora apesar de ter havido falhas de comunicação e teceu agradecimentos à mesma. Terminou revelando ter enxergado a situação real dos professores que, por circunstâncias adversas, não percebem que o estágio não é uma atividade comum, mas sim uma oportunidade de aproveitar-se melhor o tempo e o espaço da EB usando a contribuição dos licenciandos.

Uma das conclusões do trio em questão está relacionada à incompreensão dos professores da escola básica em relação às possíveis contribuições dos licenciandos ao contexto escolar e que só vêem o contrário, isto é, apenas a escola básica contribuindo ao receber os estagiários.

A inexistência de tempo e espaço na EB definidos através de um ES acordado previamente - que assegure condições possíveis e necessárias para que os licenciandos possam construir seu referencial inicial de formação - é uma situação que precisa mudar, senão os problemas observados nessa escola podem continuar acontecendo.

Com relação à EB Azul como um todo, isto é, com seus diversos atores e ambientes, os licenciandos revelaram que se sentiam bem quando dentro do laboratório ou quando estavam com a professora regente, com os funcionários da limpeza e da secretaria; e não se sentiam à vontade nos demais ambientes ou com os demais profissionais da escola.

Os licenciandos encontraram dificuldade para dialogar com a direção da escola (diretora, vice-diretora), e que só associando-se à professora regente conseguiram propor e executar o estágio integrado.

A postura da direção foi dúbia. Preliminarmente, ao conversar com a pesquisadora concordou com o recebimento dos licenciados e em participar da realização do estágio integrado. Ainda, em momentos posteriores de supervisão de estágio, foi receptiva com a pesquisadora. Todavia, com os licenciandos a recepção foi ao contrário: a direção evitou atendê-los e ouvi-los acerca da proposta de estágio, delegando tais atribuições à professora regente.

Essa dubiedade evidencia a burocratização do poder presente na postura da direção, presa ao modelo de gestão autoritário, ou tradicional, conforme apontado por Bordignon e Gracindo (2004), em que o comando da escola é feito de cima para baixo, sem um consenso preliminar de seus atores. Nesse sentido, atender licenciados pareceu não ser sua atribuição.

Por outro lado, a professora regente foi receptiva e imediatamente atendeu e dialogou com os licenciandos, demonstrando interesse na realização do estágio integrado. Para ela era uma oportunidade excelente de proporcionar aos seus alunos aulas diferenciadas e complementares ao conteúdo desenvolvido. Percebeu, ainda, a seriedade, disposição e competência dos licenciandos, delegando-lhes as aulas no laboratório sem sua presença.

As ações da professora regente com relação ao estágio integrado não eram planejadas e nem discutidas com os licenciandos, o que representa uma lacuna na formação desses futuros professores. É fundamental que no transcurso do ES integrado (ou tradicional), exista alguém na escola para discutir com os licenciandos as atividades antes e após serem realizadas. Porém, a empatia ocorrida entre ela e os licenciandos facilitou as ações deles e proporcionou-lhes certo conforto diante da estranheza que sentiram no ambiente escolar.

A supervisora de estágio, ou seja, a pesquisadora visitou essa escola duas vezes, durante a realização do ES. Na primeira conversou com a diretora que a atendeu rapidamente em virtude de estar ocupada com os seus afazeres, mas disse estar satisfeita com a presença dos licenciandos e achou necessária a reativação do Laboratório de Ciências. Terminada essa conversa, a supervisora seguiu para o Laboratório de Ciências e acompanhou as atividades das licenciandas 5A e 6A que organizavam, dispondo vidrarias e reagentes nas prateleiras. Em seguida, conversou com a professora regente que declarou estar entusiasmada com a oportunidade de ter estagiários dispostos a realizarem um estágio diferenciado como esse. Na segunda visita a supervisora conversou com a vice-diretora que reafirmou estar

satisfeita com as atividades desenvolvidas pelos licenciandos. Após essa conversa a supervisora foi para o Laboratório de Ciências e assistiu parte da atividade prática sobre fungos que as licenciandas 5A e 6A desenvolviam e, posteriormente, seguiu para a sala de aula para conversar com a professora regente. Esta fez elogios aos licenciandos dizendo que os mesmos eram responsáveis e capacitados nas atividades que desenvolviam e que ela e seus alunos estavam satisfeitos com isso. Ela esclareceu que gostaria que essas atividades continuassem no semestre seguinte.

#### **d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB**

As impressões da vice-diretora manifestaram que os licenciandos contribuíram para a EB devido ao entrosamento ocorrido entre eles e a professora regente, à organização do Laboratório de Ciências e ao aproveitamento dos alunos. Sugeriu a continuidade dos estágios com o apoio da supervisora.

A professora regente expressou que teve boas impressões dos licenciandos, visto que sempre se dispunham a realizar as experiências combinadas. Segundo ela, os licenciandos contribuíram para que os alunos realizassem os experimentos científicos orientados por eles, e sugeriu que houvesse mais tempo para a realização dessas atividades.

Os alunos disseram que houve acréscimo de conhecimentos ao aprenderem o conteúdo de maneira diferente da que ocorre em sala de aula. Apontaram a necessidade de mais tempo para realização dos experimentos, de organizar melhor as turmas (reclamaram que uma turma foi mais vezes que a outra) e declararam que gostariam de ter visto o sangue humano e os espermatozoides ao microscópio.

Das manifestações desses diferentes atores verifica-se que a direção encontrou apoio na supervisora, no caso a própria pesquisadora, na realização desse estágio. Fatores que podem reforçar essa manifestação relacionam-se ao procedimento inicial da pesquisadora ao apresentar a proposta de realização do ES integrado em consonância com as demandas da EB; a apresentação da carta solicitando a realização do mesmo a partir da legislação, às visitas da supervisora à EB para verificar o andamento do ES integrado e, principalmente, às ações responsáveis e competentes dos licenciandos.

Tanto a professora regente como os alunos reconheceram o esforço e trabalho dos licenciandos e a importância de suas ações para a aprendizagem dos conteúdos.

Em síntese, a avaliação da EB para com o ES integrado foi favorável; isso sinaliza que é possível realizar essa modalidade de estágio.

### **1.1.2. A EB Maravilha**

#### **a. O contato inicial**

O grupo da escola Maravilha era constituído por cinco licenciandas: 8M, 9M, 10M, 11M e 12M. Elas foram recebidas pelo coordenador pedagógico e este levou o grupo para conhecer a escola, professores e funcionários e, ao mesmo tempo, explicou-lhes seu funcionamento e expôs o problema da indisciplina dos alunos. As licenciandas ficaram surpresas com as situações que presenciaram de desrespeito entre o coordenador e alunos, da existência de muitas grades cercando a escola, da sujeira lá verificada e com a impossibilidade de assistirem ao recreio, pois, conforme o coordenador pedagógico, isso poderia assustá-las. No entanto, acharam todos receptivos e conseguiram expor a intenção de realizar o projeto do estágio integrado. Segue o relato de licencianda 10M:

Em relação a esse primeiro contato com a escola, eu fiquei um pouco assustada com o modo como os alunos são tratados, isso em relação a todos os funcionários, mas os alunos, também, não respeitam ninguém, nem seus próprios colegas.

Durante o intervalo, pudemos presenciar uma briga entre alunos. Também, presenciamos meninos de fora da escola pulando o muro para entrarem em contato com os alunos de dentro.

No começo eu fiquei com um pouco de receio, como que a escola nos receberia, mas fomos recebidos muito bem. (Relatório de estágio).

As componentes desse grupo atuaram em conjunto, isto é, estiveram na escola sempre nos mesmos horários e realizando as ações em sintonia.

A diretora da escola não ficava no período da tarde, o que levou as licenciandas a irem à escola pela manhã para lhe entregar os papéis de estágio e informando-a sobre o projeto de estágio integrado. A mesma foi receptiva, gostou, permitiu e apoiou a idéia do projeto.

#### **b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado**

Em contato com o coordenador pedagógico e a professora de Ciências e Biologia, as licenciandas propuseram fazer um projeto de reciclagem de lixo, que não foi aceito. Foi explicado a elas que em época anterior a escola tentou desenvolver o projeto, mas não deu certo porque, uma vez recolhido o material, não havia como encaminhá-lo para os devidos fins.

Em seguida, as licenciandas propuseram-se a reativar o laboratório de Ciências e a idéia foi aprovada; não havia, porém, condições de realizá-la. A explicação era de que o laboratório fora desativado definitivamente, porque atualmente seu espaço (sala grande com

torneiras) era ocupado para aulas do curso de cabeleireiro do Programa da Escola da Família, nos finais de semana.

No entanto, a professora regente de Ciências e Biologia achou que era possível a realização de aulas práticas em salas de aula comum e com o uso de materiais baratos e de fácil obtenção. Essas aulas práticas estariam associadas ao conteúdo teórico abordado por ela.

A professora regente mostrou os dois microscópios existentes na escola, algumas vidrarias e produtos químicos vencidos. As licenciandas comunicaram à professora regente que se propunham a conversar com os professores da Universidade que utilizam esses materiais para disponibilizarem os mesmos à escola

Portanto, com a concordância da escola, através da professora regente, definiu-se que as ações do projeto de ES integrado a serem desenvolvidas na escola Maravilha consistiriam na realização de aulas práticas em sala de aula.

### **c. O ES integrado realizado**

O estágio integrado consistiu na realização pelas licenciandas de atividades práticas em sala de aula e envolveu quatro classes do EF: 6<sup>a</sup> B, 6<sup>a</sup> C, 7<sup>a</sup> C, no período da tarde e 8<sup>a</sup> A, do período da manhã, totalizando a participação de cento e quarenta alunos, aproximadamente, pois a média por sala era de trinta e cinco alunos. A professora regente permaneceu na sala de aula nos momentos das realizações das atividades práticas.

Antes do dia marcado para iniciarem as atividades práticas, as licenciandas estiveram na escola para limpar o microscópio. Após a limpeza, a professora regente convidou-as para assistir sua aula na 6<sup>a</sup> série C e informou-lhes que se tratava da pior classe em que ela lecionava. Assim, tratou-se de uma atividade de observação em que elas constataram “(...) uma grande desordem na sala de aula, desrespeito do aluno ao professor e vice-versa” (licencianda10M, Relatório de estágio).

A escolha do conteúdo a ser desenvolvido nas atividades práticas ficou a critério das licenciandas, pois a professora regente esclareceu que as mesmas poderiam desenvolver qualquer atividade prática sem a preocupação de estar vinculada ao tema abordado na teoria. Além disso, informou-lhes que desenvolveriam as atividades na pior sala, a 6<sup>a</sup> série C.

As atividades práticas desenvolvidas por elas nas 6<sup>as</sup> séries B e C ocorreram em aulas duplas perfazendo o tempo de uma e quarenta minutos e consistiu na montagem de lâminas com epiderme de cebola e sua visualização ao microscópio, após a coloração. Como eram cinco conseguiram orientar os alunos na montagem na lâmina e depois os organizaram

para a visualização. Precediam a aula levantando os conhecimentos prévios dos alunos a fim de irem introduzindo o tema célula. Ao final da aula os alunos entregavam seus respectivos relatórios, seguindo um roteiro colocado previamente na lousa por elas.

As impressões das estagiárias com relação aos alunos das duas classes foram distintas. Com relação à 6ª C explicitaram que os alunos eram desinteressados, desconheciam o assunto (elas não conseguiram levantar seus conhecimentos prévios), conversavam outros assuntos, conforme se pode constatar no seguinte relato:

Colocamos um roteiro na lousa com os procedimentos, materiais, desenho para que eles preenchessem em seus respectivos cadernos. A maioria não fez e quando perguntávamos porque não estavam fazendo, diziam que isso não os levariam a nada e não ganhariam nada com aquilo. Porém, alguns acabaram fazendo em troca de chicletes. Alguns não queriam fazer, pois diziam ser analfabetos. Ouvimos falarem sobre maconha, parece ser uma prática muito comum entre eles, principalmente, meninos. A professora grita muito com eles. (licencianda 11M, Relatório de estágio).

Com referência à 6ª B suas impressões foram de alunos participativos, questionadores, educados, conheciam o conteúdo e fizeram as atividades práticas de imediato. A seguir, o relato da licencianda 10M:

Hoje tivemos uma impressão muito melhor da escola. Os alunos eram bastante comportados e bem mais interessados, tivemos uma melhor impressão até da professora, a aula foi super bacana. Percebemos uma grande diferença entre as salas, foi uma percepção imediata. Logo no começo da aula utilizamos o mesmo método da outra sala, perguntamos o que eles sabiam sobre célula, o que era célula para eles, logo depois eles já estavam respondendo e ainda respondiam certo, diferente da outra sala em que ninguém respondia (...). (Relatório de estágio).

A atividade prática escolhida para ser apresentada pelas licenciandas na 7ª C e na 8ª A foi a *extração do DNA em vegetais* (Anexo F) que consiste em um experimento de realização rápida, segura e a visualização do DNA é macroscópica. Para realizá-lo foram utilizados: a fruta kiwi, o álcool 100%, o detergente, o tubo falcon, o béquer, um pedaço de pano e o sal. A aula em cada série durou cinquenta minutos. Os alunos não puderam realizar o experimento individualmente ou em grupo devido à inexistência de material para todos e, ainda, por ocorrer apenas em uma aula, tempo considerado curto. A atividade prática para eles, então, consistiu na observação do experimento realizado pelas licenciandas.

Antes de iniciarem a atividade prática, as licenciandas conversaram com os alunos sobre o DNA perguntando o que eles sabiam sobre o assunto. Poucos manifestaram conhecer esse conteúdo. A seguir, realizaram a prática e explicaram detalhadamente toda a seqüência e os acontecimentos. Ao final do experimento, o DNA era colocado em um tubinho

tampado que era passado entre os alunos para ser visualizado pelos mesmos. Houve interesse de alguns alunos em realizar essa atividade prática em casa.

No final da aula uma aluna que havia gostado muito da prática, anotou a prática que havíamos passado na lousa e pediu o resto do kiwi e a pipeta de plástico para que pudesse fazer esta prática em casa. Como a prática não representa nenhum perigo na execução demos a ela o kiwi e a pipeta para que ela pudesse repetir a prática. (9M, Relatório de Estágio).

As licenciandas tiveram no decorrer do estágio o contato com duas professoras regentes. A primeira esteve com elas no início e na realização das atividades práticas nas 6<sup>as</sup> séries; em seguida, entrou de licença e foi substituída. A segunda professora permaneceu até o final do estágio e acompanhou as atividades práticas nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

Através dos diversos instrumentos de coleta, as licenciandas não manifestaram referências às orientações oriundas das professoras regentes. A autonomia proporcionada por elas às licenciandas na escolha do conteúdo das atividades práticas não ocasionou momentos de discussão e conseqüentemente a oportunidade situações pertinentes à formação das futuras professoras.

Questionadas na avaliação acerca do que sentiram diante da professora regente, as licenciandas responderam, em comum, que as professoras foram gentis com elas e não fizeram referências às orientações.

A professora [1] sempre queria acabar logo as aulas, e sempre explicava muito rapidamente, me senti mal porque alguns alunos até que queriam, demonstravam interesse, mas a professora não estava nem aí. (8M, Avaliação, questão 9).

Bem, elas nos receberam muito bem, nos deixaram absolutamente à vontade. (11M, Avaliação, questão 9).

A professora [1] nos aceitou bem e até achou interessante essa união universidade/escola. (12M, Avaliação, questão 9).

As licenciandas realizaram suas atividades em quatro classes, utilizando o tempo de duas ou apenas uma aula. Esse curto espaço de tempo não possibilitou que elas desenvolvessem a interação necessária com os alunos, de modo que eles pudessem manifestar os diferentes aspectos de suas aprendizagens.

Por isso, as licenciandas puderam verbalizar apenas as impressões iniciais que tiveram deles. Segundo elas os alunos da escola Maravilha mostraram-se interessados, participativos com as atividades práticas desenvolvidas. Seguem duas respostas:

Aparentemente à vontade, satisfeitos, sem medo de perguntar ou conversar sobre o assunto abordado ou assuntos externos à escola. (9M, questão 20, Avaliação).

Os alunos nos trataram como professoras, nos respeitaram e fizeram perguntas pois para eles nós tínhamos o conhecimento.(10M, questão 20, Avaliação, ).

As licenciandas conhecerem a Escola Maravilha por intermédio do coordenador pedagógico, no dia do contato inicial. Nos demais dias estiveram na diretoria para entregar a documentação do estágio, na sala dos professores para conversar a respeito do estágio integrado com a professora regente, na biblioteca onde limpavam os microscópios e nas salas de aula em que desenvolviam suas práticas.

As manifestações delas acerca da escola referem-se à desorganização da mesma, à falta de interesse dos professores, à falta de respeito mútuo entre professores/direção/funcionários e os alunos, conforme se constata, a seguir:

(...) De repente a aula foi interrompida pela secretária, que ficou conversando com a professora no meio da sala sobre determinado aluno que seria suspenso, ou seja, total desrespeito aos alunos que ali estavam e queriam aprender. Fora da sala presenciamos uma cena onde a aluna estaria sendo suspensa e a secretária a tratava muito mal, chamando-a de palhaça e a aluna respondendo.

Concluindo, senti um descaso total por parte de todo e qualquer funcionário para com os alunos (...) vendo aquelas crianças inocentes se perdendo em meio aquela desordem, falta de ética e motivação. (9M, Relatório de estágio).

Durante a realização do estágio a supervisora esteve duas vezes na escola, sendo que numa delas reuniu-se com as licenciandas.

Na primeira visita as licenciandas estavam na biblioteca limpando os microscópios e esclareceram a supervisora sobre a prática a ser desenvolvida, e sobre os desentendimentos e desencontros ocorridos entre elas.

A supervisora conversou rapidamente com a professora regente 1, no horário do intervalo, e esta manifestou que o estágio integrado era uma forma adequada para a formação dos futuros professores e para as necessidades da escola básica, pois, assim, seus alunos teriam aulas práticas. Alegou que não tinha condições de preparar aulas práticas devido à falta de tempo, de materiais e de local.

Na segunda visita as licenciandas não estavam presentes, pois haviam mudado o horário de estágio, em acordo prévio com a professora regente 2 e não houve tempo de avisar a supervisora desse fato. No horário do intervalo, em conversa breve, a professora regente 2 informou estar acompanhando as aulas práticas dos licenciandos, considerando-os

responsáveis e competentes e, ainda, que seria importante a continuidade dessas atividades no ano seguinte.

As licenciandas, ao final dos trabalhos, comunicaram à professora regente 2 o término do estágio integrado, agradeceram e despediram-se.

No relatório final de estágio as licenciandas concluíram que o estágio possibilitou a interação entre a escola e a universidade e que houve benefícios para ambos: para as licenciandas (universidade) a EB possibilitou o primeiro contato com a sala de aula e para a EB elas forneceram novos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Os conhecimentos a que elas se referem foram o de proporcionar aos alunos o uso do microscópio e a visualização da célula nas sextas séries; e na sétima série e oitavas séries ensinarem sobre o DNA.

#### **d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB**

A direção dessa escola, via coordenador pedagógico, não avaliou o ES. A professora regente 2 assim se manifestou: o estágio foi bom; contribuiu para os alunos conhecerem a parte prática do conteúdo; e sugeriu que os futuros licenciandos levassem *atualidades*, discutissem com o professor as dúvidas acerca do sistema educacional e sobre o conteúdo das atividades realizadas.

Os alunos manifestaram que as aulas práticas propiciaram para que entendessem melhor sobre o DNA e sugeriram a realização de outras aulas práticas sobre vários assuntos: reprodução de flores, experimentos com animais, decomposição, clorofila, mais práticas sobre a célula e idas ao Laboratório de Ciências.

Verifica-se que as sugestões da professora regente não expressaram com clareza do que trata “atualidades” (assuntos diversos ou as próprias aulas práticas?); quem tem dúvida sobre o sistema educacional, ela ou os licenciandos? A sugestão sobre discutir o conteúdo das atividades práticas com ela, pode estar relacionado à orientação dada pela professora regente 1 aos licenciandos, anteriormente: eles poderiam escolher qualquer conteúdo para as aulas práticas. Assim, a professora regente 2, que tinha licenciatura em Matemática, precisaria ter uma discussão preliminar com os licenciandos para situar-se melhor acerca dos conteúdos de Ciências.

Nessa escola o peso significativo da avaliação coube aos alunos, pois foi entre eles e as licenciandas que se estabeleceu o ES integrado. A direção ficou tão distante, que nem respondeu as questões da Avaliação; as professoras regentes permitiram que as licenciandas decidissem sobre o conteúdo das aulas práticas.

Essa *autonomia* usufruída pelas licenciandas propiciou que as mesmas tivessem um vínculo mais direto com os alunos e esses as avaliaram favoravelmente.

As licenciandas conseguiram realizar as aulas práticas, cujo assunto ficou a critério delas, sem que houvesse discussão prévia ou posterior com as professoras regentes acerca das aulas dadas por elas.

Essa é uma situação que retrata o descaso com que, em geral, os licenciandos são tratados nas EB(s) ao serem encaminhados para atividades não planejadas e direcionadas para ações momentâneas. Essas ações às vezes podem até se tornarem necessárias, como foi o caso em questão, mas não contribuem adequadamente para a formação do futuro professor e mesmo para a EB, já que estão descontextualizadas.

No entanto, as aulas práticas realizadas pelas licenciandas oportunizaram aos alunos uma diferente maneira de aprender, à qual, talvez, eles não tenham mais acesso durante sua trajetória escolar na EB.

### **1.1.3. A Escola Verde**

#### **a. O contato inicial**

Os licenciandos 13V, 14V, 15V, 16V, 17V, 18V e 19V foram recebidos pela diretora e ela foi categórica ao dizer que aceitava a presença deles no local e a realização do estágio integrado desde que eles, de fato, auxiliassem a escola reativando o laboratório de Ciências. Em seguida, eles foram conduzidos pela inspetora de alunos para conhecer as dependências e as pessoas da escola. Sentiram-se bem recebidos nessa escola.

O licenciando 19V assim se manifestou sobre a relação com a direção da escola: “No começo, um pouco inibido, mas depois de conhecerem nosso trabalho (qualidade) fiquei mais à vontade.” (questão 8, Avaliação).

Os demais licenciandos, igualmente, sentiram-se apreensivos, a princípio, mas aos poucos foram se tranquilizando. O licenciando 19V enfatizou a *qualidade* do trabalho desenvolvido por todos durante o estágio. Essa designação está, sem dúvida, relacionada com a novidade das ações desenvolvidas por eles perante os alunos da EB e com o apoio recebido por eles da professora regente. Assim, essa *qualidade* não existe por si só, ela deve ser contextualizada, como ocorreu nessa escola. A professora regente direcionou os conteúdos ministrados por ela com as ações dos licenciandos, além de acompanhá-los nessas atividades, conforme propõe Krasilchik (1996).

#### **b. As expectativas para definição do projeto de ES integrado**

Conforme solicitação da diretora, o estágio a ser implantado deveria privilegiar a reativação do laboratório de Ciências. No momento, porém, o local era usado para armazenamento do material de construção para a reforma da cantina.

Até que ocorresse o término da reforma, era necessário aguardar quinze dias para iniciarem a limpeza e a reativação do laboratório. Nesse ínterim eles teriam oportunidade de conversar com diferentes atores da escola, ter acesso ao Projeto Político Pedagógico e acertar os conteúdos e detalhes junto à professora regente para as futuras aulas práticas no laboratório de Ciências.

Posteriormente, soube-se que o término da reforma da cantina seria dali a dois meses. Diante disso, reformulou-se o projeto de estágio de integrado, voltando-se para a realização de atividades práticas em salas de aula.

### **c. O ES integrado realizado**

O estágio integrado limitou-se à realização pelos licenciandos de atividades práticas em sala de aula envolvendo alunos da 3ª série A do Ensino Médio, período da manhã, em apenas dois dias. Essa classe era composta por trinta e três alunos. A professora regente orientou os licenciandos previamente sobre os conteúdos (genética e evolução) que deveriam ser abordados e permaneceu na sala de aula nos momentos das realizações das atividades práticas.

Na primeira atividade prática os licenciandos realizaram a extração do Ácido Desoxirribonucléico (DNA) vegetal e humano (Anexo F). A professora regente já havia ensinado esse conteúdo, assim, ao iniciarem as atividades, os licenciandos retomaram o assunto, conceituando DNA, cromossomos e genes. Em seguida dividiram a classe em sete grupos e cada licenciando ficou responsável por um. Os grupos receberam o material e o roteiro da atividade. Os licenciandos explicaram os procedimentos e os alunos colocaram em prática a extração do DNA do morango. A extração do DNA humano coube a um aluno que se apresentou voluntariamente para se extrair o DNA da mucosa bucal e o experimento foi realizado e demonstrado pelos licenciandos à classe.

Na segunda atividade prática os licenciandos abordaram conceitos como espécie, raça, sobrevivência dos mais aptos, entre outros, utilizando-se, inicialmente, trechos do filme *Evolução*<sup>20</sup> (Anexo G). Após a apresentação do filme os alunos demonstraram certa

---

<sup>20</sup> Um meteorito cai no deserto do Arizona. Alguns cientistas começam a estudar o objeto e percebem que traz formas de vida que evoluem de maneira incrivelmente rápida, passando de unicelulares a corpos complexos num

dificuldade para identificar o que era real e o que era ficção, motivando uma discussão esclarecedora entre eles e os licenciandos.

Após a discussão do filme foi feita uma prática para demonstrar a ancestralidade das espécies através do DNA mitocondrial (Anexo H) cuja finalidade era apresentar como os cientistas verificam as linhagens genéticas dos antepassados de um indivíduo.

Durante a realização do estágio a supervisora esteve duas vezes na escola, mas não se encontrou com os licenciandos, pois as atividades eram realizadas no período da manhã nessa escola.

Na primeira visita conversou com a diretora e, na segunda, com a vice-diretora. Ambas foram unânimes em ressaltar a importância da ação dos licenciandos e gostariam que os mesmos continuassem no semestre seguinte. Justificaram e lamentaram as condições inacessíveis do Laboratório de Ciências que não ficou pronto conforme previsto, o que impediu que os licenciandos atuassem nesse local. Mas, mesmo sem utilizar esse espaço, os licenciandos estavam realizando as atividades necessárias para colaborar com a escola, junto à professora regente e seus respectivos alunos.

#### **d. A avaliação do ES integrado pelos atores da EB**

A direção dessa escola manifestou que deveria haver um responsável supervisionando o estágio e precisaria ocorrer a continuidade do trabalho, pois na maioria das vezes os licenciandos não o concluem; mas ressalta que houve um bom aprendizado para os alunos.

A professora regente declarou que é preciso fazer um plano de trabalho em sintonia com as prioridades dos alunos; que houve contribuições para os alunos devido às atividades desenvolvidas. Sugeriu que os estagiários ajudem o professor na realização das atividades práticas.

---

curto intervalo de tempo. Logo se transformam em criaturas semelhantes a dinossauros. A luta pela sobrevivência e a superioridade dos mais adaptados transformam o planeta num caos, e quatro pessoas (David Duchovny, Orlando Jones, Seann William Scott e Julianne Moore) precisam impedir que os alienígenas dominem o mundo. David Duchovny, o agente Fox Mulder do seriado *Arquivo X*, deixa de lado o suspense e luta contra extraterrestres em clima de comédia. **Informações Técnicas:** Título no Brasil: *Evolução*, Título Original: *Evolution*, País de Origem: EUA, Gênero: Ficção, Tempo de Duração: 103 minutos, Ano de Lançamento: 2001, Estúdio/Distrib.: Columbia TriStar, Direção: Ivan Reitman fonte: <http://br.cinema.yahoo.com/dvd/filme/9205/sinopse/evolucao> (acessado em 13/01/2007)

Os alunos expressaram que as atividades dos licenciandos acrescentaram conhecimento ao que já sabiam antes e sugeriram que essas atividades ocorressem semanalmente.

Verifica-se que a preocupação da direção com a supervisão de estágio e com a continuidade do trabalho dos licenciandos e a sugestão para a elaboração do plano de trabalho, vêm de encontro às posições favoráveis à ocorrência de um ES integrado.

## **2. Discussões pertinentes ao ES integrado desenvolvido**

As direções das EB(s) ao afirmarem desconhecer a possibilidade da existência um ES integrado, conforme disposto na legislação, refletem que o sistema de ensino ao qual pertencem, ainda, não está preparando-as para isso.

No entanto, essas direções, ao aceitarem os licenciandos para a realização do ES integrado, revelaram a disposição de modificarem o perfil do ES tradicional. Além disso, ao serem propostas as relações de colaboração mútua entre as instituições (EB e Universidade) tornou-se possível propiciar condições mais adequadas para realizá-lo.

Krasilchik (1996) e Carvalho (2001) enfatizam que essa condição de estabelecimento de cooperação entre a EB e a escola de formação permite propiciar aos futuros professores a participação na vida das escolas.

Concordando com a colocação das autoras, complementa-se que além de os futuros professores participarem do contexto escolar, o estabelecimento de cooperação é essencial para a realização do ES na concepção de um estágio eliminando a separação entre teoria e prática, conforme Lima; Pimenta (2004).

A construção dessa parceria foi momentânea, formulada para durar um semestre. Além disso, desconheciam-se previamente quais seriam as atividades a serem realizadas pelos licenciandos durante o estágio integrado, uma vez que dependiam do diagnóstico prévio a ser feito por eles para defini-las.

A diretora da Escola Maravilha ouviu-me com atenção e concordou em receber o grupo de estagiários. Nada comentou sobre a possibilidade de projeto entre a Universidade e a escola dela. (Diretora da Escola Maravilha, Caderno de Anotações).

Ela ficou surpresa com a quantidade de estagiários no grupo: sete, no entanto concordou em recebê-los e esclareceu que acha possível aceitar essa quantidade porque seria bom desenvolver um projeto entre a Universidade e a escola. (Vice-diretora da Escola Azul, Caderno de anotações).

Achou, também, que era um número grande de estagiários e que não haveria tempo, nem pessoal, para acompanhá-los pela escola. (Vice-diretora da Escola Verde, Caderno de anotações)

Dentro dessas condições, o projeto para o desempenho de ações dos licenciandos surgiu das necessidades imediatas e aleatórias do contexto escolar, referentes às disciplinas de Ciências e Biologia, apenas para serem feitas no momento do estágio, por isso sem continuidade ao término do semestre.

A aceitação das EB(s) para a realização do ES integrado mostrou que é promissora a possibilidade de se firmar o ES integrado para além desse, que transcorreu de forma passageira e com atividades aleatórias.

Através de projetos de formação integrados aos respectivos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras, o ES perde essa situação provisória e aleatória que, em geral, é de exclusividade da professora regente da EB. Outros atores podem participar desse momento de formação dos futuros professores.

Dessa maneira, é possível que se configure a existência de um espaço institucional que permita um tempo de planejamento entre os profissionais de formação e os da EB, conforme Parecer CNE/CP 9/2001.

Parecer CNE/CP 28/2001 diz que os sistemas de ensino devem permitir às entidades formadoras o acesso a suas EB(s) para a realização do ES. Para que esse acesso ocorra é preciso existir um acordo entre a instituição formadora e a unidade escolar que recebe os estagiários.

Como foi afirmado no início desse item, o sistema de ensino ao qual pertencem as EB(s) ainda não estabeleceu para elas que, para a efetivação do ES em suas dependências, é preciso que exista um acordo entre elas e a escola formadora.

## **2.1 Situações oriundas do ES integrado realizado**

Caso fosse firmado um acordo para o desenvolvimento do ES integrado, as situações que deveriam ser contempladas, de acordo com as demandas das EB(s) verificadas através das ações dos licenciandos ao realizarem o ES integrado, são apresentadas a seguir.

### **a. O Laboratório de Ciências (LC)**

Os licenciandos apontaram que as professoras regentes não estão motivadas a realizarem aulas práticas, tanto no LC como nas salas de aula, porque as classes são numerosas, o conteúdo escolar é muito extenso. Há, ainda, a necessidade do preparo prévio da

aula prática (dispor vidrarias, reativos, aparelhos, etc) e a limpeza e arrumação do LC após sua realização. Verifica-se que os motivos alegados pelas professoras encontram-se em sintonia com os trabalhos de Krasilchik (1996) e Pereira (2004).

Ainda, os licenciandos alertaram sobre a necessidade, urgente, de existir um auxiliar de laboratório efetivo na escola para ajudar a professora. (Caderno de anotações). A existência desse profissional para auxiliar em aulas no LC(s) das EB(s) contribuiria em grande parte para facilitar o trabalho da professora, pois, conforme Astolfi; Develay (1990), a mesma teria as condições adequadas para o desenvolvimento de atividades. Devidamente planejadas essas atividades podem se tornar significativas para seus alunos e não apenas como aplicação mecânica.

Reconhece-se a necessidade desse profissional para atuar junto ao LC da EB, constituindo sua existência em mais um dos aspectos que deve compor as condições adequadas para o Ensino de Ciências na Educação Básica. No entanto, no âmbito da presente pesquisa não se faz oportuno seguir em mais detalhes sobre o assunto.

Comparativamente, realizar as aulas práticas no LC supõe que elas ocorrerão em condições melhores do que aquelas realizadas em sala de aula. Embora se reconheça que experimentos simples podem ser realizados na própria classe.

Os licenciandos da Escola Azul desenvolveram as aulas práticas no LC e tiveram acesso a um ambiente adequado à realização das mesmas. Como o LC dispunha de animais conservados em frascos, vidrarias, esquemas dos sistemas do corpo humano fixados em suas paredes, microscópios, etc., tais condições eram motivadoras para os alunos e, mesmo, para os licenciandos que ali iniciaram sua trajetória na EB como futuros professores.

Nas Escolas Maravilha e Azul ocorreu a desativação dos respectivos LC(s) pelo motivo já constatado por Krasilchik (1996): desinteresse dos atores envolvidos ou utilização desse espaço para outras finalidades.

Nessas EB(s) os licenciandos tiveram que desenvolver as aulas práticas sem a infra-estrutura de um LC e, no entanto, conseguiram motivar os alunos para essas atividades. Esses licenciandos souberam articular-se entre si e, ainda, organizaram devidamente os alunos nas salas de aula para a realização das práticas. O grande número de licenciandos em sala de aula permitiu que os alunos contassem com vários *monitores* para interagir na efetivação dessas atividades.

Os licenciandos apontaram que os alunos das EB(s) ficaram entusiasmados com a presença deles, eram participativos e curiosos.

Os alunos me intimidaram um pouco, mas depois de ultrapassada esta barreira, o *estranho*, o *novo*, consegui ver neles um grande interesse e também uma carência de trabalhos mais práticos e de discussões sobre o que eles entendem de alguns fenômenos. (5A, questão 10, Avaliação).

Uma sala que tivemos contato estava muito desmotivada, então não deu importância a nossa presença. As outras salas adoraram e pediram para que voltássemos mais vezes com atividades diferentes. (9M, questão 10, Avaliação).

Eles sentiram que estávamos preocupados em mostrar-lhes algo mais que apenas a teoria e ilustrações em um livro, e por isso, foram bem receptivos. (18V, questão 10, Avaliação).

Ao terem oportunidade de ter aulas práticas, mesmo nas condições aqui descritas, os alunos da EB puderam familiarizar-se com alguns instrumentos do LC e, assim, superarem o medo de usarem os mesmos, conforme salientado por Rhutherford e Ahlgren (1995).

O entusiasmo dos alunos ao se interessarem pelas atividades desenvolvidas pelos estagiários confirma as colocações de Bizzo (2002) acerca da motivação, discussão e empenho, o que proporciona ao professor condições mais adequadas para o ensino da disciplina

O contato com a EB revelou a importância do LC para os alunos e para a professora regente. Para os alunos proporcionou uma oportunidade rara e, talvez, única em sua trajetória escolar de terem acesso a essa modalidade de ensino. Para a professora regente foi a oportunidade de motivar seus alunos para uma aprendizagem mais completa dos conteúdos desenvolvidos. Verifica-se, também, que tais constatações são expressas por Bizzo (2002).

O apoio proporcionado pelos licenciandos via o ES integrado para o uso do LC e a realização das práticas pode representar um caminho viável a ser implementado em um acordo entre as duas instituições.

É necessário que as EB(s) resgatem ou inaugurem o uso do LC no Ensino de Ciências e os licenciandos ao realizarem o ES possam ser participantes dessa tarefa.

#### **b. A relação dos licenciandos com a professora regente**

Com a proposta de realização do ES integrado os licenciandos estavam sujeitos a vincularem-se aos vários atores da EB, o que poderia implicar em serem incluídos em projetos na área de Ciências e Biologia que estivessem sendo desenvolvidos.

Com a autorização dada pela direção de suas respectivas escolas eles foram encaminhados para serem atendidos pela professora regente.

A vinculação dos licenciandos com as respectivas professoras regentes indicou a afinidade de interesses entre eles na efetivação das ações combinadas. Essa afinidade é importante, principalmente, quando os licenciandos iniciam o ES (Krasilchik, 1996).

### **c. Os possíveis orientadores de estágio na EB**

Os licenciandos apontaram o Coordenador Pedagógico, a própria professora regente da disciplina, a diretora e algum funcionário como possíveis pessoas que poderiam supervisioná-los e orientá-los na EB. Ao justificarem suas respostas, eles disseram que o Coordenador Pedagógico e a Diretora são pessoas com quem poderiam entender melhor a escola, discutirem o projeto de ES integrando a EB e a Universidade, avaliar os benefícios da intervenção deles na escola. Com relação à professora regente essa supervisão ficaria restrita à observação dela às aulas dadas por eles. Com respeito ao funcionário da escola, este poderia auxiliar nas aulas práticas.

Não se discute aqui se esses atores e respectivas ações possuem as condições necessárias para serem orientadores de estágio. Apenas enfatiza-se a possibilidade de existirem outros atores para coletivamente participarem do ES integrado e, conforme Ghedin (2006), contribuir para o enfrentamento de problemas existentes no espaço escolar oriundos da própria cultura escolar e do contexto social.

Assim, o ES integrado não deve ficar sob a responsabilidade exclusiva da professora regente. A resposta a seguir exprime como, a partir da supervisão da EB, poderia haver um projeto de ES comprometido com o futuro exercício da profissão docente:

Poderíamos elaborar um projeto com a direção onde atuaríamos em benefício da escola e em troca teríamos a experiência de fazer um trabalho diferente com valor de aprendizado significativo o qual poderíamos estar desenvolvendo novamente na escola em que fomos trabalhar como professores efetivos. (Licencianda 6A, questão 19b, Avaliação).

### **d. A mútua colaboração entre a Universidade e a EB**

O benefício mútuo a ser obtido nesse tipo de ES consta em diversos documentos oficiais e possibilita às instituições envolvidas expressar seus interesses através da elaboração conjunta de um projeto de estágio.

Nesse sentido o benefício para a Universidade seria o recebimento dos licenciandos pela EB e o benefício para a EB seria o atendimento às suas demandas na especificidade das disciplinas de Ciências e Biologia.

Eu acho que a Universidade poderia contribuir com aulas práticas, pois são coisas que lá eles não tem muito acesso, tem que levar para eles o que é diferente e talvez não tenha condições de ter. E a escola pode contribuir com a realização de projetos. (10M, questão 7, Avaliação).

Atuando na escola básica e melhorando a qualidade do ensino. Com isto a universidade poderia também aumentar as pesquisas de ensino. (19V, questão 7, Avaliação).

O ES integrado, como oportunidade de acesso ao contexto da EB pela Universidade, possibilitou responder às demandas da escola por meio dos licenciandos, que levaram o conhecimento para as disciplinas de Ciências e Biologia, ao mesmo tempo em que iniciaram sua formação profissional.

Essa situação de contribuição durante o estágio é apresentada por Krasilchik (1996) como o canal de comunicação que liga a Universidade à EB para que as informações das necessidades da EB cheguem à Universidade e que esta responda com idéias alternativas.

A seguir as manifestações dos licenciando sobre a mútua contribuição.

A universidade contribui dando a chance para que os alunos da escola entrassem em contato com o universo universitário e aprendessem além da teoria. E a escola deu a oportunidade de começar a formação de novos professores. (18V, questão 6, Avaliação).

A universidade contribuiu levando uma forma de enxergar as coisas de maneira aberta e mais ampla e levando novidades e atualidades. (14V, questão 6, Avaliação).

Os licenciandos descortinaram aspectos do Ensino de Ciências que não seriam perceptíveis se não tivessem dialogado com os atores das EB(s), conforme ocorreu nesse ES integrado. Caso tivessem realizado um ES como tradicionalmente é feito poderiam ter ficado apenas na observação das aulas, nesse primeiro momento. Não se critica a observação, desde que a partir dela os licenciandos possam refletir acerca da formação docente e transcender a concepção da prática como imitação de modelos (Pimenta, 2004).

O diálogo para o atendimento das demandas da EB resultou na ativação do Laboratório de Ciências, na Escola Azul, e na realização das aulas práticas, nas Escolas Maravilha e Verde.

Os licenciandos puderam contribuir com as aulas práticas para que os alunos melhor compreendessem os conteúdos disciplinares e para as professores regentes sentirem-se apoiadas e motivadas com atividades diferenciadas em suas aulas.

Proporcionou a oportunidade de alguns alunos entrarem em contato com coisas que se não houvesse as práticas de ensino, eles não entrariam em contato. (8M, questão 6, Avaliação).

Essa oportunidade de criar-se um canal de comunicação entre a Universidade e a EB parece ser uma das etapas para a construção de um ES integrado.

Os licenciandos, nessa pesquisa, tiveram condições de estar no interior das EB(s) e conviver com seus desafios, problemas, indefinições, etc., e procuraram contribuir da melhor forma possível, alicerçados apenas na intenção de efetivarem o ES integrado. A partir daí, eles manifestaram como possível contribuição mútua, a existência de projetos de extensão e/ou estágio supervisionado.

Poderia haver uma interação maior com levantamentos dos principais problemas da escola e da comunidade ao redor dela. Poderia por mais projetos de extensão, a Universidade contribuir e também ser ajudada (5A, questão 7, Avaliação).

Como não há como o professor dar sempre aulas diferentes, graças ao curto tempo, a quantidade de conteúdo a ser "passado" e deficiente e estrutura de sala de aula. A universidade poderia intervir nesta situação fornecendo os estágios para que juntos com a escola e os professores pudessem agir de forma diferente potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem. (6A, questão 6, Avaliação)

Podendo ter mais abertura para os alunos entrarem em contato com a educação básica. (14V, questão 6, Avaliação).

Ainda, complementando essas indicações, os licenciandos manifestaram que os projetos de extensão e/ou estágio poderiam: promover a melhoria dos professores, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos; partir dos problemas da escola e da comunidade; realizar a educação ambiental e orientações sobre drogas e preservativos.

Dentre as funções que a Universidade deveria desempenhar com relação à EB, os licenciandos disseram que ela (a Universidade) deveria ser mais atuante nas escolas públicas; melhorar a qualidade de ensino da EB; formar professores de lá para atuarem e assim valorizar a educação.

Nessas respostas são colocadas questões emblemáticas que à primeira vista parece apenas responsabilidade da Universidade; no entanto, é preciso lembrar que a questão

da formação de professores também está atrelada às políticas educacionais e, ainda, aos sistemas educacionais.

Apesar de apontarem aspectos diversos acerca das possíveis contribuições mútuas, ou não, verificou-se que as manifestações dos licenciandos revelaram problemas e, também, alternativas que emergiram para eles ao adentrarem o contexto escolar.

Nesse sentido, eles reforçam o que Penin (2006) diz acerca dos projetos de formação de profissionais para a educação e ensino. Segundo ela, ainda que impulsionados pela legislação em vigor, esses projetos procuram aperfeiçoar a parceria entre as duas instituições, sendo necessário acompanhá-los e expandi-los.

O Parecer CNE/CP 9/2001 reconhece que a formação de professores tem sido inadequada devido à manutenção de um formato tradicional, que não responde mais às características da atividade docente no atual contexto histórico. Por isso, tal Parecer enfatiza a necessidade de revisão dos modelos de formação de professores hoje em vigor.

A iniciativa da Universidade em desenvolver projetos de extensão e/ou estágio junto às EB(s) consta do Parecer CNE/CP 28/2001:

IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; (p.4).

## **2.2 As manifestações das EB(s) diante da finalização do ES integrado**

As três EB(s) nas quais os licenciandos desenvolveram o ES integrado manifestaram-se favoravelmente sobre sua realização e pela sua continuidade. Existem condições sinalizadoras de que as EB(s) tendem a aceitar e colaborar com um projeto de estágio de mútua colaboração e em moldes institucionais, que envolva a Universidade.

Isso reforça a tese de que existem condições propícias nas EB(s) para a implantação de um ES integrado, tais como as verificadas nesta pesquisa. Além disso, há a legislação que precisa ser cumprida, conforme lembram Rosa (2006), Penin (2006) e Carvalho et al. (2003).

Em síntese, um estágio supervisionado que esteja vinculado a um projeto de contribuições mútuas amplia sua finalidade quanto à formação dos licenciandos. Essa ampliação de finalidades refere-se ao atendimento das demandas da EB, ao ofertar ações necessárias para atendê-las ou contribuir com respostas oriundas do conhecimento produzido através de pesquisas originadas no próprio contexto da escola.

Ao elaborar-se um projeto de estágio embasado no diálogo e na mútua colaboração entre essas instituições todos os atores envolvidos serão beneficiados, embora o benefício maior seja dos futuros professores. Estes passam a enxergar a EB não apenas como futuro local de trabalho, mas também como o local de pesquisa que pode demandar e atuar em conjunto com a Universidade.

### **2.3 As EB(s) segundo os licenciandos**

É um momento especial na trajetória de futuros professores, adentrar a escola pela primeira vez nessa condição. Poderá ser vivenciado das mais diferentes formas dependendo de como o licenciando se posiciona perante sua futura profissão (quer realmente ser professor?) e em que condições ele desenvolverá seu estágio supervisionado (quais suas impressões sobre os atores e situações da escola?). As questões 3 (Relate quais foram suas impressões em relação ao primeiro contato com a escola onde você estagiou) e 24 (Ao término deste semestre, relate quais são suas impressões da escola onde você estagiou.) da Avaliação possibilitaram, através das respostas dos licenciandos, verificar suas impressões acerca do primeiro e último dia do período do estágio.

As respostas dos licenciandos foram organizadas relacionando as respostas dadas à questão 3 (impressões iniciais) com as respostas dadas à questão 24 (impressões posteriores). A seguir, apresentam-se essas respostas, na íntegra, e agrupadas em três manifestações fundamentais: desfavoráveis; favoráveis; e desfavoráveis e favoráveis na mesma resposta.

#### **Impressões desfavoráveis**

Foram sete os licenciandos que manifestaram impressões iniciais desfavoráveis, sendo que cinco deles mantiveram essas impressões posteriormente e dois modificaram-nas, conforme segue.

- Mantiveram as impressões desfavoráveis (5)

Licencianda 8 M

No início fiquei um pouco surpresa devido às condições da escola, em termos de limpeza (tudo era muito sujo), os diretores e coordenadores tratavam os alunos muito mal. (Avaliação, questão 3).

Largada, os diretores (responsáveis) não se preocupam com a educação dos alunos ou se eles aprendem ou não, apenas querem o emprego. (Avaliação, questão 24).

Licencianda 11M

De susto, pena, enfim sentimentos ruins em relação ao descaso, sujeira, atitudes, etc. (Avaliação, questão 3).

Ela precisa de mais atenção, de gente mais séria, com compromisso, trabalhando nela. (Avaliação, questão 24).

#### Licenciando 2A

Em princípio foram impressões ruins, pois a diretoria estava um tanto receosa com nossa presença e ao que faríamos na escola. No começo sofremos (o grupo) restrições e certas dificuldades de dialogar com a diretora. (Avaliação, questão 24).

A escola era um ambiente legal e com infra-estrutura regular, talvez falte um pouco mais de empenho por parte da diretoria em melhoria para a escola. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 10 M

O primeiro contato mesmo, ou seja, o primeiro dia que fomos à escola foi meio que assustador. O comportamento tanto dos alunos como dos professores, diretor e coordenador não era como eu esperava, havia muito desrespeito. (Avaliação, questão 24).

São melhores do que as que tive na primeira visita, mas não tão boas. A escola não respeita os alunos como deveria e por isso os alunos também não a respeita. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 12M

A primeira impressão foi que eu não queria dar aula em escola pública com alunos aparentemente sem respeito pelos professores, sem educação. (Avaliação, questão 24).

A escola é uma boa escola na teoria, já que tem projetos bons para serem desenvolvidos, tem sala de computadores e bibliotecas, porém na prática não é muito boa, visto que os professores são despreparados e desinteressados em sua maioria. (Avaliação, questão 24).

- Mudaram as impressões de favorável para desfavorável

#### Licencianda 9M

Foram muito boas. Todos nos trataram muito bem, foram simpáticos e agradáveis. (Avaliação, questão 3).

Achei a escola um pouco largada em questão de estrutura e organização, isso parecia levar os professores que constituem essa escola a se acomodarem. (Avaliação, questão 24).

#### Licenciando 18V

Achei a escola bem estruturada por ser uma escola pública, tirando algumas exceções os alunos foram bem receptivos e mais ainda a Coordenação e a professora de Biologia. (Avaliação, questão 3).

Acho que com uma pequena mudança de atitude de alguns professores, o ensino naquela escola pode ser melhorado significativamente. (Avaliação, questão 24).

Nesse agrupamento, a manutenção ou a mudança das impressões se devia ao fato de os licenciandos colocarem os atores da EB, o professor, principalmente, como responsáveis pelos desacertos do que lá ocorre.

Com relação ao professor, responsabilizá-lo como único agente da mudança é uma interpretação parcial por não considerá-lo inserido dentro do sistema educacional como um todo. Imerso em determinações alheias à sua vontade e, muitas vezes, contrárias ao seu planejamento de curso, o professor sucumbe à imposição do sistema educacional. Isso sem contar com as questões imediatas da EB relativas à gestão escolar que, por possuir ainda um caráter autoritário, impõe situações que não combinam com o planejamento do professor, conforme Bordignon e Gracindo (2004).

Ao desenvolverem o ES, os licenciados não tiveram o entrosamento suficiente na EB para perceber as implicações pertinentes às atividades dos professores e dos demais profissionais da escola e por isso apontaram esses atores como os responsáveis pelas mazelas da escola.

### **Impressões favoráveis**

Foram nove os licenciandos que manifestaram impressões favoráveis, conforme segue.

- Mantiveram as impressões favoráveis (3)

#### Licenciando 13V

Foi melhor do que a imagem que eu tinha anteriormente. A escola é bem conservada e fomos bem recebidos. (Avaliação, questão 3).

Uma escola muito boa, com uma excelente estrutura e administração. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 14V

Boas, pois apesar de ter tido algumas confusões foram boas. (Avaliação, questão 3).

Ótima. Espero continuar o trabalho na escola no próximo ano. (Avaliação, questão 24).

#### Licenciando 15V

Minhas primeiras impressões foram boas, uma vez que eu esperava uma escola mais suja, com pichações, com jardim mal cuidado e infra estrutura precária, por ser uma escola pública. Porém o que aconteceu foi o oposto, me deixando com boa impressão. (Avaliação, questão 3).

Por ser escola pública esperava alunos menos interessados e infra-estrutura pior, por isso fiquei com boas impressões da escola. (Avaliação, questão 24).

- Mudaram as impressões desfavoráveis para favoráveis (6)

#### Licencianda 1A

No primeiro contato a vice-diretora do colégio, que nos atendeu de maneira nada receptiva, criou uma situação desagradável para com os estagiários. (Avaliação, questão 24).

Poderia haver uma maior receptividade para com os estágios e uma maior integração escola-estágio. A escola poderia ver no estágio uma chance de melhoria. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 4A

Percebi certa dificuldade em estabelecer-me na escola por resistência da coordenadora da escola. (Avaliação, questão 24).

É uma escola de certa forma adequada. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 5A

As primeiras impressões foram muito vagas. Tive um pouco de medo, receio. (Avaliação, questão 24).

Adorei a escola. Sinto que com mais tempo teríamos desenvolvido mais, e com mais professoras. Minha vontade era de fazer um projeto grande para cada sala, algo que integrasse todos da escola. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 7A

Como nunca antes havia estado numa escola pública, a minha impressão inicialmente, foi muito ruim, os alunos pareciam não respeitar o professor, a escola era precária, etc. (Avaliação, questão 24).

Hoje as impressões são melhores, a escola tem um ótimo laboratório que deve sempre ser explorado e os alunos gostam das aulas práticas, são interessados. (Avaliação, questão 24).

#### Licenciando 19V

A primeira impressão foi de "choque" pois o 1º contato foi com a diretora que nos disse ser necessário ajudar a escola, assim poderíamos fazer nossas observações caso contrário "rua". (Avaliação, questão 24).

Foram boas, pois a escola apresenta boas condições para a reativação do laboratório. E fomos muito bem recebidos. (Avaliação, questão 24).

#### Licenciando 17V

Especificamente no primeiro dia achei que não fosse possível cumprir as atividades propostas pela professora. (Avaliação, questão 3).

Uma escola receptiva que precisa de ajuda, precisa que os projetos implementados sejam de fato aplicados. (Avaliação, questão 24).

Nesse agrupamento, as impressões referiram-se às EB(s) como um todo: parte física, atores e Laboratório de Ciências. Os licenciandos entenderam que elas possuem condições favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem e que suas impressões iniciais acerca da escola pública não se confirmaram ao verificarem as condições propícias para seu devido funcionamento. Reconhecem, porém, que as mesmas precisam de *ajuda*, e que seria oportuno *fazer um projeto grande (...), algo que integrasse todos da escola*.

Essas impressões apontam que esses licenciandos perceberam que o ES integrado deve ser desenvolvido na EB como um todo e não centrado apenas na disciplina de Ciências e Biologia. Dessa forma corresponderam ao que se propôs esta pesquisa, ao perceberem a relação entre diversos atores da escola e suas respectivas ações com o ES integrado.

### Impressões favoráveis e desfavoráveis

Foram três os licenciandos que manifestaram impressões favoráveis e desfavoráveis, conforme segue.

- Mantiveram as impressões favoráveis e desfavoráveis

#### Licencianda 3

Tive a sensação de amadurecimento de sair do papel de aluna para o de educadora. A impressão era de desordem e hierarquia na direção e os alunos distantes dos acontecimentos. (Avaliação, questão 3).

A escola é muito boa, os alunos gostam de estudar lá e a organização é razoável. A vice-diretora é um grande problema e nem os alunos nem os professores concordam com suas atitudes. (Avaliação, questão 24).

#### Licencianda 6

Há certa resistência ao aceitarem pessoas novas, porém deram liberdade para trabalharmos e desenvolvermos um projeto. (Avaliação, questão 3).

É uma boa escola apresenta uma boa estrutura de laboratório, porém não é explorado pelo sistema de ensino nacional que praticamente impede outro método de ensino que não seja o repetitivo. (Avaliação, questão 24).

- Mudou as impressões desfavoráveis e favoráveis para favoráveis (1)

#### Licenciando 16V

A minha primeira impressão não foi muito boa. Não consegui me ver como professor naquela escola. Mas durante a nossas idas minha primeira impressão mudou para melhor. (Avaliação, questão 3).

As melhores impressões possíveis, principalmente pelo total apoio a nós por parte da direção. (Avaliação, questão 24).

Nesse agrupamento os licenciandos reconheceram a *autonomia* recebida da direção da EB para a realização do ES integrado. Esse *total apoio* recebido permitiu que os licenciandos pudessem entrar na escola com tranquilidade e segurança nas ações lá desenvolvidas, característica fundamental, conforme Krasilchik (1996), para a realização de um ES de boa qualidade.

Em síntese, os três agrupamentos revelaram que impressões iniciais dos licenciandos correspondem ao que Lima; Pimenta (2004) constatou em sua pesquisa ao analisar os relatórios de estágio do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Indo além, aqui nesta pesquisa, constata-se que houve mudanças nessas impressões evidenciando que os licenciandos, ao iniciarem suas trajetórias profissionais através do ES integrado, conheceram a EB e puderam ter relativa *autonomia* para realizá-lo.

Cabe, ainda, lembrar que os vários aspectos, apontados pelos licenciandos em suas impressões, podem ser contemplados pela EB

(...) no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (PARECER CNE/CP 28/2001, p.11).

Ressalta-se, ainda, a importância da Universidade em incentivar a elaboração de um PPP, segundo esses moldes, na EB, já que esta, ainda presa na cultura escolar tradicional, conforme Bordignon e Gracindo (2004), precisa da colaboração dos que já trilham o caminho da autonomia.

Com relação aos licenciandos, a efetivação do ES integrado permitiu-lhes a inserção no contexto escolar e o desempenho de ações daí emanadas, que lhes possibilitaram desvelar e, principalmente, vivenciar situações do Ensino de Ciências que precisam ser resgatadas ou implantadas na EB: o Laboratório de Ciências e as aulas práticas.

Evidenciaram, ainda, a importância da atuação dos licenciandos para implementar essas situações na EB através do ES integrado.

#### **2.4 O professor segundo os licenciandos**

As questão 2 (O que é o professor?) da Avaliação teve como objetivo verificar o entendimento dos licenciandos acerca do professor. De acordo com as respostas obtidas, verificou-se a constância do enfoque de que o professor é aquele que *transmite, media, passa, direciona, organiza, ajuda e ensina os conhecimentos aos alunos*, indicando serem essas as funções condizentes com essa profissão.

Associadas às funções, os licenciandos manifestaram outros aspectos que o professor deve fazer, tais como: *ensinar para a autonomia/com afeto/educar/conviver com os alunos*.

Apresentam-se algumas respostas dos licenciandos:

É um profissional que foi educado para educar que vai além de aulas teóricas, criando cidadãos; cientistas investigadores e ativos na sociedade e argumentativos.. (3A, questão 2, Avaliação).

É o que orienta o aluno, mostrando os meios e os caminhos para que este possa sozinho construir um saber. (6A, questão 2, Avaliação).

Professor é aquele que sabe estabelecer relações de afetos, tem a intenção de ensinar, se preocupa com o processo cognitivo de cada um dos seus alunos, se esforçando para utilizar vários métodos que possam atingir a todos. (9M, questão 2, Avaliação).

O professor é uma pessoa que tem o dom de ensinar, de educar, de passar adiante o seu conhecimento. (11, M questão 2, Avaliação).

O professor é o mediador da sala de aula é ele que orienta o que será feito na aula e orienta até as questões a serem feitas pelos alunos em aula. (16V, questão 2, Avaliação).

É a pessoa que organiza os seus conhecimentos com os conhecimentos dos

alunos e tenta passar novos conhecimentos para esses alunos. (18V, questão 2, Avaliação).

As respostas dos licenciandos demonstram que, além de entenderem o professor como o transmissor ou mediador do conhecimento, envolveram-no em outras situações como a do relacionamento com o aluno, a formação do aluno para ser autônomo na busca do conhecimento, a formação para a cidadania, entre outras.

Esse entendimento que os licenciandos manifestaram é, ainda, inicial acerca da profissão e mostra que eles não vivenciaram as situações de crise de identidade conforme discutida por Nóvoa (1998), ou a ação-reflexão-ação como proposta por Schön (1992), Zeichner (1992), ou, também, não se deram conta dos saberes da profissão, apresentada por Gauthier (2003).

Embora não tenham expressado as preocupações e propostas inclusas nos citados autores, os licenciandos estarão sujeitos a elas no decorrer do exercício da profissão e por isso torna-se fundamental a educação continuada.

## **2.5 A relação teoria e prática segundo os licenciandos**

Procurou-se nesse item verificar qual a concepção de prática que possuíam os licenciandos. Conforme Lima; Pimenta (2004), as concepções da prática como imitação de modelos e como instrumentação técnica separam a teoria da prática, ou como diz ela: propõe-se a teoria *ou* a prática, como instâncias separadas.

Assim, a autora propõe a concepção da união teoria e prática para superar essa separação. De acordo com essa concepção há duas perspectivas que buscam superar a separação entre a atividade prática e a atividade teórica: a que entende o estágio como aproximação entre a realidade e a atividade teórica; e a que propõe o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Adota-se neste trabalho a concepção da união teoria e prática na tendência que propõe a aproximação entre a realidade e a atividade teórica; ou seja, em que o estágio possibilita ao futuro professor uma proximidade à realidade onde atuará. Dessa maneira, o estágio perde a conotação de ser a parte prática do curso, sendo redefinido a partir da reflexão sobre a realidade.

Os licenciandos ao ingressarem no contexto escolar estiveram próximos à realidade onde atuarão futuramente, e com a proposta do ES integrado puderam dimensionar, ainda que de maneira incipiente, a realidade manifesta e refletir sobre ela.

Isso pode ser constatado a partir do entendimento da relação entre a teoria e prática que se manifestou após a realização do estágio e da compreensão de como poderia ter sido essa relação.

A maioria dos licenciandos, dezessete ao todo, referiu-se à união teoria e prática em dois sentidos: *a.* de colocar em prática aquilo que aprendeu na teoria no curso de graduação (9) e *b.* das aulas práticas permitirem aos alunos da EB entenderem melhor o conteúdo escolar (8). Apresentam-se algumas das respostas dadas por eles, a seguir.

A prática foi essencial para consolidar a teoria, para vermos que aquilo existe realmente, porém é mais difícil de se realizar do que a teoria. Pois trabalhamos com uma variedade de pessoas, com um determinado tempo, situação e local e com isso não se pode prever tudo. No nosso estágio não foi possível aplicarmos as teorias de inter e transdisciplinaridade porém conseguimos praticar alguns tipos de didática. (6A, questão 4, Avaliação).

Houve uma união da teoria com a prática no sentido de que os alunos têm uma curiosidade para com as aulas práticas, ou seja, mais didáticas do que as aulas teóricas dentro da sala, as quais estão acostumados. (1A, questão 4, Avaliação).

As colocações dos licenciandos no item *a* podem indicar que eles resignificaram seus conhecimentos acadêmicos a partir das atividades desenvolvidas durante o ES, pois sabiam que essas ações estavam embasadas em teorias oriundas principalmente da Didática das Ciências e também nas disciplinas específicas. Nessa oportunidade puderam perceber que teoria e prática caminham juntas, conforme Pimenta (1995).

Com referência ao item *b* os licenciandos projetaram nos alunos a união entre teoria e prática com relação à aprendizagem em Ciências e Biologia.

Diferentemente da manifestação da maioria, dois licenciandos responderam:

Quando você está realizando a prática, a teoria está ali presente. (6A, questão 4, Avaliação).

No sentido de entrosamento de universidade/escola. (12M, questão 4, Avaliação).

Essas respostas aproximaram-se da colocação de Lima; Pimenta (2004) de que a teoria e a prática são indissociáveis e, ainda, reforça o desempenho da Universidade ao possibilitar aos licenciandos a aquisição de conhecimentos que permitam a intervenção na realidade social.

Diante das respostas dos licenciandos, verifica-se que estão construindo seus conhecimentos acerca da profissão de professor e por isso o entendimento que possuem sobre a relação teoria e prática é, ainda, incipiente. No entanto, é nesse momento da formação, ou

seja, ao realizarem o ES, que surge a oportunidade necessária e insubstituível para poderem aprofundar e construir devidamente essa concepção.

### **3. O ES realizado: os limites e as possibilidades**

O ES integrado proposto para a realização desta pesquisa esteve cercado de limites e possibilidades.

Os limites para a realização do ES foram o pouco tempo, a não continuidade e o fato de não ser institucional. A seguir explicam-se esses limites.

O pouco tempo disponível (um semestre) para a realização do ES e a não continuidade do mesmo, impossibilitou aos licenciandos conhecerem a EB com mais detalhes e, com isso, estreitarem os entendimentos com seus atores para efetivar os vínculos necessários na construção de uma parceria efetiva. Por outro lado, nas EB(s), essa atividade ocorreu desvinculada do planejamento anual da escola e das professoras.

A proposta para a realização do ES integrado deve ser institucional, envolvendo vários atores das duas instituições para o planejamento e a implementação. No entanto, nesta pesquisa a proposta foi iniciativa da pesquisadora que no âmbito da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dimensionou o ES integrado. Por ter essa dimensão restrita, não foi possível propor aos professores da EB a possibilidade de cursos de educação continuada que a Universidade poderia oferecer-lhes. O desvelamento das mesmas ficou restrito apenas aos licenciados, que, por mais que se esforçassem, não teriam condições de dimensionar as demandas da EB.

As possibilidades para a realização do ES foram as aulas práticas, a interação com a professora regente e a parceria. A seguir explicam-se essas possibilidades.

A realização das aulas práticas pelos licenciandos adveio do desenvolvimento de um estágio diferenciado do tradicional (observação, participação e regência) que foi o ES integrado, estabelecido em condição de eles terem autonomia para decidir e realizar ações diante das demandas existentes nas escolas. Ao proporcionar-lhes o conhecimento do contexto escolar relacionado à área de Ciências e Biologia, o ES motivou-os a essa atividade.

Além disso, o elo que se estabeleceu através deles, entre a Universidade e a EB, desvelou, ainda que inicialmente, a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre essas Instituições. As manifestações de todos os atores das respectivas EB(s) foram unânimes quanto à satisfação com o ES integrado realizado e, também, quanto ao desejo continuidade do mesmo.

Além dos limites e das possibilidades para a realização do ES integrado, aqui apresentadas, elaborou-se o capítulo IV, a seguir, a fim de melhor explicitar outras condições pertinentes a isso.

## **Capítulo IV. AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTEGRADO**

Após a descrição analítica dos dados, a pesquisadora desta tese voltou a interrogar-se sobre quais foram os significados atribuídos pelo conjunto de atores ao participar da experiência acerca das reais possibilidades formativas do ES e, também, quais os seus limites; isso gerou a elaboração do presente capítulo.

As possibilidades para a elaboração de um ES integrado são apresentadas primeiramente, e, em seguida, os limites.

### **1. As possibilidades**

A **primeira** possibilidade é da construção da identidade profissional do professor a partir do ES integrado. Essa modalidade de estágio possibilita uma formação mais contextualizada aos licenciandos, no ambiente da EB, pois lhes dá oportunidade de conviver com os profissionais desse local.

As discussões sobre essa possibilidade estão relacionadas à questão 2 (O que é o professor?) da Avaliação.

O convívio dos licenciandos com contexto da EB possibilitou que manifestassem suas impressões acerca dos professores que lá atuavam. Eles inferiram que esses professores demonstram desconhecer seu papel e a real situação em que se encontram com relação à construção do conhecimento e da identidade do professor. Esses profissionais aparecem para eles como desatualizados, desmotivados e distantes dos conhecimentos específicos trazidos por eles da Universidade. Assim, eles interpretam que a Universidade é vista como a detentora do saber e que através deles esse saber pode chegar até a EB.

No entanto, reconhecem o *saber experiencial*, conforme Gauthier: aquele saber que o professor vai construindo no decorrer tempo e que constitui um reservatório de saberes exclusivo de cada professor; e que não segue adiante porque o professor não tem meios para a divulgação e pela inexistência de uma epistemologia da prática profissional.

Os licenciandos não perceberam a importância desse conhecimento do professor, que deve ser sistematizado como fonte de saberes profissionais. Ou seja, não reconheceram a potencialidade de possíveis e necessárias pesquisas nessa área.

Também, não demonstraram perceber a situação real da escola brasileira no sentido da precariedade das condições de trabalho do professor: muitas aulas, muitos alunos,

pouca oportunidade de atualizações e leitura, salário não compatível, execução de projetos impostos por estâncias superiores, etc.

Para promover o entendimento da configuração atual da situação dos professores, algumas ações podem ser incentivadas: promover maior vivência de estágio dentro da escola, em articulação com o estudo e aprofundamento desses aspectos em aulas na Universidade; oportunizar aos licenciandos um panorama da história da educação brasileira; e, também, promover estudos acerca das discussões da identidade e saberes da profissão.

Dessa maneira, evita-se que eles tenham um entendimento incompleto da situação do profissional da educação e que atribuam ao professor toda responsabilidade acerca dos problemas da área da Educação.

A **segunda** possibilidade trata da realização do ES integrado, de modo que, ao ser efetivado, beneficie as duas instituições envolvidas, conforme se verifica, a seguir:

(...) Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença dos estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (Parecer CNE/CP 28/2001, p.11).

Nessa visão, o ES se torna um projeto institucional que abre possibilidades de tempo e espaço para o planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da EB.

Esse excerto apóia-se na Constituição Federal para a fundamentação legal de um acordo entre as instituições envolvidas na formação do professor e, ainda, coloca as condições que poderiam ser estabelecidas para a efetivação desse acordo. Nas condições sugeridas, a unidade escolar receberia os licenciandos para a realização do estágio supervisionado e, em troca, a seus docentes seria ofertada alguma modalidade de educação continuada. E, por fim, reforça a inclusão da reciprocidade de ações envolvendo o ES no Projeto Pedagógico da unidade escolar.

Essas colocações legais permitem inferir duas situações: a elaboração de um acordo institucional entre a Universidade e a Escola Básica para a realização do ES; e a promoção pela Universidade da educação continuada a ser ofertada aos professores da Escola Básica.

Sobre a elaboração de um acordo institucional entre as instâncias formadoras, verificou-se - nos dados da presente pesquisa referidos no capítulo III - que havia um desconhecimento por parte das Escolas Básicas acerca dessa possibilidade. Isso pode ser interpretado como falta de orientação do sistema de ensino às mesmas, decorrente da morosidade ou mesmo da falta de vontade política desse sistema em empregar esforços para a viabilização do acordo.

A partir da assinatura do Acordo de Mútua Colaboração entre os dois níveis de ensino, o básico e o superior, deverá ocorrer um empenho maior dessa instância educacional para a elaboração do projeto de ES em mútua colaboração. Também a UNESP - historicamente empenhada em realizações para a melhoria da formação dos professores, conforme se verifica com as realizações dos Encontros ... e com a publicação “Pensando as Licenciaturas na UNESP” - terá as condições apropriadas para concretizar a melhoria pretendida.

No âmbito da UNESP existem, então, as condições legais e ideais para a elaboração de um projeto institucional de formação inicial de professores que abrigue todas as Licenciaturas em projetos inter e trans disciplinares, a fim de preparar também os licenciandos para a profissão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, norteadores do ensino da Educação Básica.

Na envergadura desta pesquisa não há dados sobre um projeto institucional geral dentro da UNESP, pois se pretendeu apenas contribuir no âmbito da Licenciatura em questão. Assim, o Projeto Pedagógico desse curso, apoiado no Acordo de Mútua Colaboração, deve ser elaborado visando ações para o estabelecimento de projetos de ES que contribuam para responder às demandas de ambas as instituições.

O processo de construção dessa parceria é novo, embora esperado há muito tempo pelos especialistas da área que anteviam sua necessidade. Para que não cause insegurança, descrédito ou, pior ainda, indiferença, fazendo com que fique apenas no papel, é preciso que a elaboração do projeto de ES tenha envolvimento de todos os atores responsáveis pela parceria. Só assim se pode viabilizá-lo, sem que seja apenas mais um documento sem execução: ele existe mas tudo continua sendo feito como antes.

As Escolas Básicas integrantes da presente pesquisa mostraram-se interessadas em participar de projetos de ES, conforme se verifica pela pronta aceitação dos grupos de licenciandos, em seu interior, de acordo com a proposta da pesquisadora.

De acordo com as discussões em sala de aula na Universidade e com as respostas às questões 6 (Para você em que sentido a universidade contribuiu para a escola de

educação básica e vice-versa?) e 7 (Para você em que sentido a universidade poderia contribuir para a escola de educação básica e vice-versa?) da Avaliação, os licenciandos perceberam que ao realizar o ES ocorreram mútuas contribuições, principalmente da Universidade para a EB, tais como: aulas práticas diferenciadas e com novidades, aprendizagem dos alunos além da teoria, reativação do Laboratório de Ciências, aproximação da EB. Citaram, também, as contribuições da EB para a Universidade: experiência dos estagiários no trato com os alunos; possibilidade de aprender a ensinar. Essa situação de contribuição durante o estágio é apresentada por Krasilchik (1996) como o canal de comunicação que liga as duas instituições, de modo que as informações das necessidades da EB cheguem à Universidade e que esta responda à EB com idéias alternativas.

Os licenciandos indicaram as seguintes contribuições que poderiam ocorrer caso houvesse a parceria: realizar, sob responsabilidade da Universidade, projetos de extensão e estágio para a melhoria da formação dos professores, diretores, coordenadores; elaborar projetos a partir dos problemas da escola e da comunidade; fazer projetos de educação ambiental e de orientação sobre drogas e preservativos.

Eles manifestaram também, o que a Universidade deveria fazer em relação à EB, conforme deduzimos das respostas sobre as funções da Universidade, enquanto instituição responsável e reconhecida socialmente pelo conhecimento. Dizem eles que a Universidade poderia contribuir: sendo mais atuante nas escolas, principalmente nas públicas; melhorando a qualidade de ensino da EB; formando professores capazes de lá atuarem; desse modo estaria valorizando a educação.

Nessas respostas são colocadas questões emblemáticas que à primeira vista parecem apenas responsabilidade da Universidade. No entanto, é preciso lembrar que a questão da formação de professores está atrelada às políticas educacionais que direcionam a atuação da Universidade.

Igualmente, os licenciandos apontaram para a necessidade de uma aproximação com a EEB que não seja através do estágio, necessariamente. Isso demonstra que durante a graduação os licenciandos não encontram no curso de formação outras oportunidades, como projetos de extensão ou de pesquisa, que promovam ou facilitem essa aproximação.

A oportunidade de criar-se um canal de comunicação entre a Universidade e a EB parece ser uma das etapas do caminho para a construção de um estágio integrado. Os licenciandos, nesse caso, tiveram condições de estar no interior das EB(s) e conviveram com seus problemas, desafios, indefinições, etc., e procuraram contribuir da melhor forma possível, alicerçados apenas na intenção de elaborar um projeto de ES integrado.

A formação continuada que pode ser recebida pelos professores da EB, conforme o citado excerto, embora não tenha sido enfocada na presente pesquisa, é uma condição que pode ser satisfeita pela Universidade, através de projetos de extensão e pesquisa. Situação oportuna para desvendar com facilidade esse universo escolar, muitas vezes, resistente para o recebimento de pesquisadores.

A formação continuada é uma possibilidade de combinação de formações variadas de diversas áreas de conhecimento e em sintonia com novas perspectivas de aprendizagens, deve ser direcionada a todos componentes da equipe escolar e de acordo com o contexto e demanda da escola, não devendo ficar restrita a professores isolados, a não ser quando se tratar de conteúdos específicos. A abordagem deve ser coletiva nos assuntos de gestão do cotidiano escolar, nas questões de aprendizagem, entre outros temas.

No momento (2006) em que foi realizada a presente pesquisa constatou-se que, nem a EB nem a Universidade, na especificidade do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, estavam em condições de estabelecer o entendimento necessário para a implantação dessa modalidade de estágio.

Os estagiários ao buscarem realizar seus estágios, não fosse a interferência da pesquisadora, estariam “lançados à própria sorte” como acontece, em geral.

Torna-se inaceitável pensar em formação de professores sem que exista um projeto de estágio que de fato promova essa formação de maneira a inserir o licenciando em um trabalho que seja significativo e integrador das duas instituições.

A **terceira** possibilidade é a da inclusão dos licenciandos e suas ações no Projeto Pedagógico da escola, tornando-os atores constituintes do contexto escolar, oportunizando aos mesmos sentirem-se como integrados ao futuro local de trabalho, desde a formação inicial. Isso permite que a Escola Básica possa dispor de pessoal para contribuir efetivamente com demandas específicas dentro do contexto escolar, já que o licenciando deixa de ser *eventual* para tornar-se *efetivo*.

Dito de outra forma, a inserção do licenciando e suas ações dentro do Projeto Pedagógico assegura à escola uma parceria estabelecida de maneira contínua, semestral ou anualmente, com um número determinado de estagiários que atuarão na escola em consonância com suas demandas. Os licenciandos tornam-se freqüentadores habituais e bem aceitos na comunidade escolar, contando com um espaço e tempo que lhes asseguram uma formação profissional contextualizada e no futuro local de trabalho. Dessa forma, quando os futuros professores assumirem a profissão não haverá um estranhamento acerca de seu

contexto de trabalho, e sim a continuidade de um processo de conhecimento que lhes assegurou conhecer e vivenciar de antemão esse cenário.

A possibilidade em epígrafe relaciona-se com o seguinte excerto do Parecer CNE/CP 28/2001:

(...) um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades do ambiente institucional testando suas competências por determinado período. (p. 10, do Parecer CNE/CP 28/2001).

Os dados da presente pesquisa, oriundos dos relatórios de estágio dos licenciandos, revelaram que há uma necessidade antiga e que precisa ser atendida com urgência, para a melhoria do Ensino de Ciências, que é a realização das aulas práticas de Ciências e de Biologia. Essa situação aflorou nas três EB(s) onde os licenciandos atuaram, demonstrando o interesse dos alunos e das professoras regentes pelas aulas práticas no sentido de acrescentar mais uma vertente de conhecimento ao conteúdo desenvolvido naquele momento.

O apoio proporcionado pelos licenciandos, via o ES integrado, para o uso do Laboratório de Ciências e a realização das práticas representa um caminho viável e um primeiro passo a ser implementado em um acordo entre as duas instituições. Ante os dados da pesquisa constatou-se que é necessário que as Escolas Básicas resgatem ou inaugurem o uso do LC no Ensino de Ciências e, nessa situação, possam contar com o apoio da Universidade, via o ES, por exemplo.

Os resultados verificados diante da atuação dos licenciandos revelaram que eles tiveram a oportunidade de testar suas competências nos momentos em que realizaram as atividades práticas através da interação com os alunos e a professora regente, bem como perante o conteúdo desenvolvido, no sentido de atenderem às necessidades do ambiente institucional.

A demanda da Escola Básica por aulas práticas, com ou sem Laboratório de Ciências, a ser atendida pelos licenciandos constituiu um primeiro passo para demonstrar sucesso da parceria a ser firmada pelas duas instituições e deve ser incluída em seus respectivos Projetos Pedagógicos.

A partir e no decorrer do atendimento dessa demanda, outras serão geradas em decorrência do contato institucionalizado entre os sistemas de ensino, permitindo aos licenciandos a convivência com esse contexto, onde as demandas a serem atendidas são muitas e para as quais eles podem contribuir.

A **quarta** possibilidade é da existência de diferentes atores da EB como responsáveis pelas ações e orientações dos licenciandos.

As discussões dessa possibilidade estão relacionadas às questões 19 (Você acha que deveria haver alguém da escola de educação básica fazendo a supervisão?), 19a (Quem poderia ser o/a supervisor/a) e 19b (Como poderia ser feita a supervisão?) da Avaliação.

Todos os licenciandos responderam que deveria haver alguém da EB como supervisor de estágio e indicaram os seguintes atores nessa função: o coordenador pedagógico, a diretora, a professora regente e o funcionário administrativo da escola.

Essas indicações demonstraram que os licenciandos não se sentiram afinados, apenas, com a professora regente e na especificidade da disciplina de Ciências e Biologia, mas perceberam a escola em diferentes dimensões que possibilitariam ampliar o entendimento sobre ela e, também, ter diferentes atuações no local.

Assim, mesmo com a existência de um projeto de ES em parceria em que sejam citados os responsáveis pelos licenciandos nas duas instituições, torna-se oportuno ressaltar que da parte da Escola Básica essa responsabilidade pode ser compartilhada pelos seus atores. Dessa forma, haveria uma diversidade das ações a serem desenvolvidas pelos licenciandos, além da sala de aula, envolvendo os diferentes profissionais da escola e proporcionando um conhecimento amplo e adequado desse ambiente aos licenciandos.

A **quinta** possibilidade é a de transformar o desinteresse dos licenciandos em serem professores, motivando-os à profissão.

As discussões dessa possibilidade estão relacionadas ao Caderno de Anotações e à questão 12 (Pretende ser professor?) do questionário de caracterização dos licenciandos.

Conforme se verificou nesta pesquisa, no início do semestre, apenas quatro licenciandos (3A, 5A, 9M e 14V) manifestaram interesse em serem professores. Os demais licenciandos manifestaram entusiasmo em serem pesquisadores na área das disciplinas específicas, ou seja, viam-se como biólogos bacharéis e não como biólogos professores, sendo a Licenciatura uma circunstância secundária dentro do próprio curso.

No entanto, de acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 a pesquisa é elemento fundamental na formação do professor, conforme segue:

(...) a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (p.35).

O citado Parecer reconhece a necessidade da pesquisa como inerente à profissão de professor e, essa condição ao ser inserida nos cursos de licenciatura possibilita aos licenciandos serem pesquisadores. Assim, o enfoque sobre a existência da pesquisa na profissão do professor precisa ser realçado nos cursos de Licenciatura a fim de contribuir para a construção e reconhecimento de sua própria identidade, conforme Nóvoa (1998) e Gauthier (2003), entre outros.

Quanto aos licenciandos participantes da presente pesquisa, após realizarem o ES e ao final do semestre, nove dos licenciandos (3A, 5A, 7A, 9M, 11M, 14V, 15V, 17V e 9V) responderam que pretendiam ser professores, três (1A, 10M e 13V) não pretendiam e sete (2A, 4A, 6A, 8M, 12M, 16V e 18V) estavam indecisos. Esses resultados indicam a importância da realização do ES para oportunizar-lhes o conhecimento da futura profissão e, ao conhecê-la, motivá-los a optarem por ela e tornarem-se pesquisadores em sua área de atuação.

A **sexta** possibilidade é a de proporcionar aos licenciandos uma concepção de prática em que a teoria seja intrínseca a ela, superando a concepção de que o estágio é a prática e a graduação é a teoria.

As discussões dessa possibilidade estão relacionadas às questões 4 e 5 da Avaliação.

Os licenciandos manifestaram que houve a união da teoria com prática nas seguintes situações: ao prepararem e darem aulas; na união teoria e prática do conteúdo pedagógico; na união teoria e prática pelos alunos da EB; na teoria que está presente na prática e no entrosamento entre a Universidade e a EB.

Ao apontarem a união do conhecimento específico (biológico) com o pedagógico, ou ainda a união teoria e prática do conhecimento pedagógico, os licenciandos percebem que teoria e prática caminham juntas, conforme Pimenta (1995). Ao referirem-se às situações em que os alunos da EB uniram o conhecimento desenvolvido pela professora regente com as atividades práticas que os licenciandos desenvolveram durante o ES, eles demonstraram uma concepção dicotômica, ou seja, a parte teórica de um lado e parte prática de outro.

A resposta de que a teoria está presente na prática aponta para a concepção de que teoria e prática são indissociáveis, conforme Pimenta (1995) e, ainda a outra resposta que apontou o entrosamento Universidade/EB, conforme Fávero (1992) reforça o desempenho da Universidade ao possibilitar aos licenciando a aquisição de conhecimentos acumulados que permitam a intervenção na realidade social. Quanto à resposta que indicou a busca dos

conhecimentos prévios dos alunos pelo professor, sugere que este ao ensinar estaria associando a prática (aquilo que o aluno já sabe) com os conhecimentos científicos (teóricos para o aluno), ou, ainda, o próprio professor ao exercer sua docência colocaria em prática o que aprendeu acerca dos conhecimentos prévios dos alunos.

Ao evidenciar em que sentido *podia haver* a união da teoria com a prática e vice-versa (questão 5, Avaliação) os licenciandos indicaram situações como:

A dificuldade de em colocar em prática as teorias pedagógicas (2A). No sentido de aplicar as ferramentas que estudamos nas disciplinas de educação (19V). Para interagir mais com os professores e quem sabe fazer programas de aulas junto com eles (11M).

Essas respostas manifestaram a intenção dos licenciandos em unir o conteúdo específico com o conteúdo pedagógico, ao buscar a interação com o professor na EB para a discussão das aulas.

Ainda, os licenciandos perceberam a necessidade de um estágio supervisionado alicerçado em um projeto “interdisciplinar para aplicar nas escolas” (licenciando14V) ou de intervenção na escola (licencianda 9M). Então propõem a construção de um projeto de prática de ensino articulador entre a formação inicial dos (as) licenciandos (as) e as práticas e saberes docentes das escolas de educação básica, evitando-se para eles uma leitura distanciada do cotidiano das escolas e dos saberes próprios da prática educativa da escola básica, conforme Santana Filho, M. M. (2004).

As respostas dos licenciandos não apresentaram um entendimento coeso acerca da união teoria e prática, evidenciando a necessidade de aprofundar-se a discussão sobre o assunto, indo ao encontro do disposto no Parecer CNE/CP nº 9/2001, nas partes em que o assunto é focado.

## 2. Os limites

O **primeiro** limite refere-se à construção da identidade própria dos cursos de Licenciatura. Essa construção demanda tempo e, principalmente, o entendimento dos seus responsáveis sobre como garantir uma formação identitária de professores e não uma identidade de pesquisador em Ciências Biológicas, por exemplo. Caberia aos professores das disciplinas pedagógicas e os das disciplinas específicas um empenho no sentido de promover as discussões e definições necessárias, conjuntamente, para a construção da identidade da Licenciatura.

Quanto à construção da identidade do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ocorre uma situação limitadora determinada legalmente através de própria Diretriz Curricular de Ciências Biológicas. A leitura das DCN(s)<sup>21</sup> para o curso de Ciências Biológicas revela que não há duas diretrizes curriculares, a fim de diferenciar as especificidades da licenciatura e do bacharelado, como ocorreu para os cursos de Matemática e Química. (Ainda que para esse último, haja um único documento, a licenciatura é colocada como um curso com características próprias, de maneira explícita.) No entanto, as diretrizes do curso de Ciências Biológicas, ao tratarem das duas modalidades de curso no mesmo documento, evidenciam uma ênfase à formação do bacharel, com referências superficiais acerca da formação do licenciado.

Essa configuração documental constitui um agravante para os professores formadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nas ações a serem desenvolvidas para constituir a identidade do mesmo, uma vez que essa diretriz dificulta esta construção. A definição de uma identidade própria do curso de Ciências Biológicas tem, entre seus possíveis reflexos, a influência na elaboração do projeto de ES em regime de colaboração entre a Universidade e a EB.

O **segundo** limite é a falta de vontade política que envolve os dois sistemas de ensino – o do ensino básico e do ensino superior – no sentido de priorizar a implantação do ES integrado, na UNESP. Elaborar projetos de implantação dessa modalidade de ES está, ainda, circunscrito à legislação e aos estudiosos do assunto que entendem sua necessidade. Para que os mesmos sejam realizados é preciso que sejam feitos no cotidiano do contexto escolar, desafiando a boa vontade e a criatividade dos envolvidos.

As possibilidades e limites para a elaboração e implantação de um ES integrado pretenderam dimensionar a partir dos dados da presente pesquisa a situação legal e real em que esse processo se encontra e contribuir para que as possibilidades sejam implementadas e os limites sejam enfrentados e superados.

---

<sup>21</sup> Parecer CNE/CES 1301/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e Resolução CNE/CES 7/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

## CONCLUSÕES

Para realização da presente pesquisa, buscou-se criar as condições institucionais para que o Estágio Supervisionado (ES) fosse realizado conforme o proposto na legislação e antecipando-se à elaboração de um projeto institucional, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP – Bauru, período diurno, no segundo semestre de 2006.

A realização do Estágio Supervisionado (ES), conforme está proposto na presente pesquisa, isto é, pautado na legislação no sentido de promover uma parceria entre os dois sistemas de ensino – a Universidade e a Escola Básica (EB) – possibilitou, a partir das análises realizadas, a configuração de situações que poderão contribuir para a elaboração de um projeto institucional de ES a ser elaborado pela UNESP – Bauru.

Um projeto de ES institucional deve englobar as diversas Licenciaturas, do campus de Bauru, contemplando as especificidades de cada uma delas nas ações a serem desenvolvidas pelos seus respectivos licenciandos no contexto da EB.

No âmbito da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia, do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, apresentam-se, a partir dos resultados encontrados, as situações a serem consideradas para possível inclusão em um futuro projeto de ES institucional ou *integrado*.

Os resultados relativos ao desenvolvimento do ES integrado mostraram que houve aceitação e participação das Escolas Básicas (EBs) envolvidas, bem como a sinalização para sua continuidade no semestre seguinte. Situação que infelizmente não ocorreu após o término da pesquisa.

A expectativa de continuidade do ES integrado manifestada pelas EB(s) e a efetiva participação dos licenciandos em realizá-lo, permitem sugerir etapas e ações necessárias para a composição de um projeto de estágio em regime de parceria entre a Universidade e a EB. Não se trata de oferecer um projeto pronto, mesmo porque é impossível sua composição no âmbito desta pesquisa. Além do que, padrões e modelos não significam necessariamente avanços ou melhorias. O que se pode apreender, no entanto, a partir da presente pesquisa, são alguns parâmetros fundamentais para a composição e realização do ES integrado, que são apresentados a seguir.

Fundamentalmente, foram três as etapas para a realização do ES: o estabelecimento da parceria, a realização do estágio e a concretização do projeto de parceria institucional.

### **O estabelecimento da parceria**

Ainda que não se tratasse de um acordo institucional, a etapa preliminar foi muito importante. A ida da pesquisadora às EB(s), para combinar com as diretoras o recebimento dos licenciandos e o desenvolvimento de um ES diferente, permitiu que os licenciandos verificassem as demandas relativas às disciplinas de Ciências e Biologia e propusessem atividades para atendê-las. O contato pessoal da pesquisadora com a direção da EB foi necessário para criar esse vínculo ainda não existente entre as instituições e propor um ES com um formato diferenciado, que só poderia ter sucesso com sua aceitação.

O desconhecimento das educadoras da escola acerca da legislação para a realização do ES demonstrou que o sistema de ensino a que pertencem não as instruiu sobre esse procedimento. Isso minimiza as possibilidades de reivindicarem a realização de cursos de educação continuada para seus professores por meio de parcerias com a Universidade, bem como não lhes abre as possibilidades de aproveitar a estadia dos licenciandos para que eles participem do atendimento das demandas de ensino da escola. Essa falta de informações mantém uma concepção de ES usado somente para cumprir carga horária da graduação.

A partir dessa etapa inicial é possível destacar alguns aspectos que devem ser contemplados ao se compor um projeto de ES integrado.

Trata-se da necessidade de realização de encontros preliminares a serem realizados entre os profissionais da EB e da Universidade a fim de que as suas demandas sejam conhecidas mutuamente e, a partir, daí delinear-se o perfil do ES.

Como a UNESP-Bauru possui vários Cursos de Licenciatura, seria necessário um projeto de ES amplo que envolvesse a todos e que, ao mesmo tempo, mantivesse suas especificidades. Nesse sentido, as diferentes Licenciaturas, como as de Ciências Biológicas, Química e Física poderiam elaborar projetos interdisciplinares de ES, por exemplo.

É preciso conhecer a EB não só quanto às suas demandas no âmbito da Licenciatura específica, no caso às de Ciências Biológicas e seus professores, mas também às da escola como um todo, envolvendo os alunos, direção (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), funcionários burocráticos e da manutenção, pais e a comunidade.

As demandas da EB, além de direcionar a ação dos licenciandos nas disciplinas de Ciências e Biologia, devem revelar outros aspectos do contexto escolar a serem inclusos no ES, como, por exemplo, projetos em desenvolvimento pela escola ou situações que precisam ser enfrentadas, como a violência em seu interior, entre outras. Por tudo isso, é necessário que os licenciandos entrem em contato com os pais e a comunidade.

Diante da variedade de opções para o desenvolvimento do ES pelo licenciando, vinculado a um projeto institucional, a EB poderia incluí-lo em seu PPP, situação que vincularia o licenciando à escola resultando em uma relação benéfica tanto para ela, como para a formação dele.

Os licenciandos participantes da presente pesquisa revelaram que a responsabilidade sobre o acompanhamento deles na EB poderia ser compartilhada pelos diversos atores, dependendo da atividade que eles estiverem desenvolvendo em determinado momento. Se estiverem participando de um projeto interdisciplinar envolvendo vários professores da EB, esse acompanhamento deverá ser coletivo. Ainda, pode haver um projeto amplo sobre alguma situação específica, como a já citada violência na escola, e caberia ao/s coordenador/es desse projeto o acompanhamento dos licenciandos.

Trata-se de uma situação nova para a EB e que primeiro implica em mais responsabilidades já que os resultados, os benefícios podem demorar; e, em segundo lugar, supõe uma mudança da cultura escolar que vê os licenciandos e mesmo a Universidade como estranhos ao seu contexto, conforme Pimenta (1995).

Ainda, os encontros e discussões preliminares para a elaboração de um primeiro projeto precisam levar em consideração as demandas dos professores da EB, no atendimento, pela Universidade, tanto da especificidade da disciplina como nos aspectos comuns a todas elas.

A Universidade, no caso a UNESP de Bauru, precisará partir de um projeto de ES que envolva os demais professores do curso em questão, não devendo a responsabilidade ficar com apenas um professor. Com o envolvimento coletivo dos professores das disciplinas específicas e pedagógicas será possível elaborar situações que permitam o ES desenvolver-se com atividades que modifiquem, ou complementem a tradicional maneira de realizá-lo, limitada à observação, participação e regência. Nesse sentido pode-se pretender que na discussão entre os docentes das disciplinas de Biologia Celular e Didática, elabore-se, por exemplo, uma atividade pedagógica mais completa para ser desenvolvida pelo licenciando em seu ES, o que facilitará tanto a sua aprendizagem enquanto futuro professor, como a do aluno da EB enquanto aprendizagem significativa.

Ao finalizar as possibilidades de ações a serem desenvolvidas na etapa preliminar, cabe lembrar que, na presente pesquisa, a fase preliminar não detectou as demandas da EB, atividade que só ocorreu na etapa seguinte.

### **A realização do estágio**

A etapa intermediária teve dois momentos: o primeiro se dá quando a EB concorda com a presença dos licenciados em seu interior para a detecção de demandas pertinentes às disciplinas de Ciências e Biologia; o segundo se refere ao desenvolvimento propriamente dito do projeto de estágio pelos licenciandos junto às respectivas professoras regentes, definindo quais seriam as prioridades a serem contempladas nos três contextos escolares.

A tarefa da detecção das demandas deveria ter sido realizada na etapa inicial, conforme já supra colocado; no entanto, sem contar com as informações necessárias para compor um projeto estágio com as demandas previamente conhecidas, optou-se em delegar aos licenciandos essa atividade.

Os licenciandos iniciaram o ES conhecendo a EB em sua parte física e funcional e a partir daí verificaram que a solicitação por parte das professoras regentes era a realização de aulas práticas, com ou sem Laboratório de Ciências (LC).

A realização de aulas práticas pelos licenciandos tornou-se o projeto de ES que eles deveriam desenvolver e que foi realizado. Os licenciandos verificaram no decorrer dessa atividade como o Ensino de Ciências pode motivar os alunos da EB a entenderem outros aspectos do conteúdo desenvolvido pelas professoras regentes. Tais aspectos abrangem desde o conhecimento das vidrarias, dos reagentes, dos animais em conservação, até a realização de experimentos pelos alunos.

Na EB a ação dos licenciandos poderia ser incorporada à rotina na mesma, constando do Projeto Pedagógico da instituição e do Plano de Ensino da professora regente. Os licenciandos das futuras turmas dariam continuidade, semestre após semestre.

Uma proposta de ES a ser elaborada pela Unesp e pela EB deve levar em consideração a realização das aulas práticas. Continuar perpetuando um Ensino de Ciências distante dessa atividade contribui para que os alunos da EB não tenham uma formação conforme preconizada pelos pesquisadores da área e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O conhecimento científico, confrontado a todo momento com a realidade histórica através da prática, deve permear a formação de todo estudante da EB no sentido de contribuir para que seja um cidadão que conheça e opine sobre o que acontece em seu contexto social.

A realização das aulas práticas na EB é uma das modalidades do Ensino de Ciência, dentre outras, que pode e deve ser contemplada em um projeto de ES, por exemplo: as implicações das concepções alternativas para a aprendizagem dos alunos, o ensino em espaços não formais, a aprendizagem por resolução de problemas.

Essas várias as alternativas podem e devem ser contempladas para a elaboração de um projeto de um ES integrado, pois direcionam as ações dos licenciandos, contemplam aspectos necessários ao Ensino de Ciências para os alunos da EB e complementam o trabalho das professoras regentes.

Ao vincular a ação dos licenciandos ao ES integrado evita-se que os mesmos sejam mal recebidos, vistos como estranhos à EB e principalmente, impede-se que sua atividade seja avulsa e que eles sejam aproveitados como mão-de-obra para funções desvinculadas da formação ou como assistencialismo em atividades imediatas que descaracterizam a função do ES.

A existência de projeto de ES integrado propicia aos licenciandos iniciarem-se na profissão com atividades que deverão continuar a realizar quando se tornarem profissionais.

Na presente pesquisa, a etapa final refere-se à realização da Avaliação em que os licenciandos foram questionados acerca dos diversos aspectos referentes ao desenvolvimento do ES integrado proposto.

De suas respostas destacam-se aquelas em que sugeriram a realização do ES através da existência de um projeto prévio, como projeto de extensão e a solicitação dos alunos e professoras regentes para a continuidade, no semestre seguinte, do estágio que ora desenvolviam.

### **A concretização do projeto de parceria institucional**

Na realização de um projeto de ES institucional, a etapa final deve ser complexa no sentido de avaliar os vários aspectos pertinentes. Tal procedimento permitirá a permanência e o redirecionamento do que for necessário. Por tratar-se de atividade nova e, possivelmente, com muitos contratempos e dificuldades iniciais, exigirá a determinação dos envolvidos para o sucesso empreendimento, evitando-se que tudo fique instituído no papel, mas continue como sempre foi.

Formar professores que valorizem e conheçam seu papel histórico e social é o desafio que se coloca para os seus professores formadores. Ainda que imperfeita ou discutível, a legislação permite compor alguns passos dessa trajetória, conforme demonstrou esta pesquisa.

Seguindo os moldes da legislação, a proposta de ES integrado idealizada nesta pesquisa delineou para a Escola Básica uma oportunidade de atendimento a algumas de suas demandas, no caso às relacionadas às disciplinas de Ciências e Biologia. Possibilitou aos

licenciandos um conhecimento necessário, ainda que incipiente, acerca das implicações pertinentes para a realização de aulas práticas nesse contexto escolar. Permitiu às professoras regentes dimensionarem o conteúdo que desenvolviam para além das explicações em sala de aula. Beneficiou os alunos que tiveram oportunidade de aprender o conteúdo por um diferente enfoque. As aulas práticas não teriam ocorrido caso não houvesse o ES proposto.

Concluí-se que o ES deve ser desenvolvido através de um projeto elaborado conjuntamente entre a Universidade e a Escola Básica, e deve contemplar as demandas das duas instituições: a formação de futuros professores conscientes da sua profissão e a melhoria da qualidade do Ensino de Ciências.

Pode-se concluir, também, que, de acordo com os *objetivos* propostos para a realização desta tese, verificou-se que no decorrer de um processo de construção de parcerias, embora não institucional, as determinações da legislação supriram as necessidades da formação dos licenciandos; os integrantes das parcerias conseguiriam garantir um estágio de formação adequado para futuros professores de Biologia; desvelaram-se as demandas na especificidade das disciplinas de Ciências e Biologia, por exemplo, as aulas práticas com ou sem Laboratório de Ciências; e identificaram as situações comuns às demais disciplinas, colocando os diferentes atores da EB como responsáveis pelo ES, a serem contempladas em um possível e futuro projeto de ES.

A partir das investigações realizadas para a elaboração desta tese, outra conclusão emerge mostrando a necessidade de novas investigações sobre a ampliação e aprofundamento das diferentes situações e atores envolvidos com o ES. Nesse sentido, é necessária a realização de pesquisas com professores formadores da Universidade, com os diferentes atores da EB, e com as instâncias superiores dos diferentes sistemas de ensino, por exemplo.

Diante disso, por fim, conclui-se que a presente pesquisa contribuiu para evidenciar algumas situações no desenvolvimento do ES integrado, sem ter a pretensão de ter esgotado todas as possibilidades; e, pelos resultados alcançados, a própria pesquisa abre caminho para novas investigações.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, v.22, n.2. p.11-42, 1996.

ALVES, A. J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 81, p.53-60, 1992.

ARNONI, M. E. B. A prática do estagiando na perspectiva da práxis educativa crítica. In: GRENVILLE, M. A. (Org.) *Tópicos de Educação*. Editora Mundial. 2003. p.109-129.

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M.A. *Didática das Ciências*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1990, 132p.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002. 144p.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: SILVA JR., C.A.; ARENA, D.B.; LEITE, Y.U.F. (Orgs.) *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. SP:UNESP, Pro-Reitoria de Graduação, 2004.

BRASIL. *Lei 9.394/1996*: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada em 20/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 9/2001*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Aprovado em 08/05/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 27/2001*: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 02/10/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 02/10/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 1301/2001*: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Aprovado em 06/11/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Aprovado em 11/03/2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Aprovada em 18/02/2002. DOU 04/03/2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 7/2002*: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Aprovada em 18/02/2002. DOU 04/03/2002.

BRANDÃO, C.F. *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. SP: Avercamp, 2007.

CARVALHO, A.M.P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.7, p.113-122, 2001.

CARVALHO, L. M. et al. Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances Estudos Sobre Educação*, v. 9, n. 9/10, p. 211-232, 2003.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Mar 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 296p.

COSTA, E.V. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-Usaid. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. Raquel Lazzari Barbosa, org. SP: Ed.UNESP, 2004. p.35-48.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2004.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de didática*/ Marilda da Silva, organizadora. SP:UNESP, PRG, 2003.

GARRIDO, E. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese (Livre-Docência em Educação). Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

GAZZOLI, C.M.P.C. *Congresso de Águas de São Pedro: conjugando esforços na formação de educadores para o século XXI*. Marília, 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R.L.L. (Org). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 225-245.

JORDÃO, R.S. *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia*. Tese (doutorado), 2005. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. 3ªe., Ed.Harbra, 1996.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ªe., Goiânia: Ed.Alternativa, 2004.

LIMA, M.S.L. Estudos e pesquisas do ENDIPE: contribuições para o estágio supervisionado In: *XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba : PUCPR, 2004.

LIMA, M.S.L. ; PIMENTA, S.G. *Estágio e Docência*. 1. ed. São Paulo -SP: Cortez, 2004. v. 01. 296 p.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas) in Série: *Cadernos CRUB*, Brasília, 1994, v.1, nº 4.

NÓVOA, A. Relação escola - sociedade: "novas respostas para um velho problema" in *Formação de Professores*. Serbino, Raquel Volpato et al. (Orgs). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. (Seminários e Debates).

PEREIRA, C.A. A visão de profissionais da educação sobre o funcionamento do trabalho laboratorial em nível fundamental (5a. a 8a. séries). 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências de Bauru.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* SP: Cortez, 1995

PENIN, S.T.S. Estágio e pesquisa na escola básica: fundamento do Programa de Formação de Professores da USP. In: *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas* /Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.) SP; Ed. UNESP, 2006, p. 211-24.

DINIZ PEREIRA, J.E. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, v.68 (NÚMERO ESPECIAL), p. 109-125, 1999.

ROSA, M.I.P. Fazendo uma narrativa: os caminhos das licenciaturas em uma universidade pública – cenas de uma experiência. In: *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas* /Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.) SP; Ed. UNESP, 2006, p. 189-96.

RUTHERFORD, R.J.; AHLGREN, A. *Ciências para todos*. Lisboa: Gradiva, 1995

SCHNETZLER, R.P. O professor de ciências: problemas tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.P. e ARAGÃO, R.M.R. (Orgs.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Piracicaba: Capes/Unimep, 2000. p.12-41.

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

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, V.M.S., SOUSA, L.F.E.C.P. (Org.) *Políticas educacionais, práticas educacionais e alternativas de exclusão escolar*. RJ: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2003. p.55-77.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.117-138.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – GRAVAÇÕES (Parciais)

### TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA AULA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Faculdade de Ciências - Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências  
Unesp - Bauru - SP

1. Aula de 29/08/2006  
Local: sala 14-B, Unesp - Bauru  
Horário: 14h às 17h30

#### LEGENDA

a: licencianda  
as: licenciandas  
o: licenciando  
os: licenciandos  
p: pesquisadora/professora

A aula teve início com a minha fala sobre o que era a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Tentei caracterizar a presente pesquisa como qualitativa e dentro desta como pesquisa-ação. Expliquei que eles estavam acostumados com a pesquisa em tradicional da área das biológicas, mas que tratava-se de pesquisa voltada para a área das humanas e por isso era diferente.  
(Obs.: esse momento não foi gravado devido a problemas com o gravador).

#### Relatos dos licenciandos

##### 1. Escola Maravilha

p - Pessoal, vamos, então, aprender a ouvir os colegas. Vamos ouvir os relatos sobre a visita à escola.  
a - Bem, profª. a gente ligou lá na escola A gente teve dificuldade porque mudou o telefone da escola.  
p - É verdade. Eu, também, tive dificuldade, tive que ligar na Diretoria de Ensino p/ conseguir o número novo.  
a - Aí, eu conversei com a diretora, e ela disse que na parte da tarde ela não estaria..  
p - Então, você conversou com a diretora?  
as - Ligamos para ela. Aí nós chegamos e ela não estava e a secretária foi chamar o Coordenador. Ele veio e nos mostrou a escola, falou bastante sobre ela. Ele parece conhecer bastante a escola, né? Tem laboratório, mas não está funcionando e vão ativar. Tem sala de informática, mas não é aberta para o aluno, ele só vai lá com o professor. Essa sala tem um vídeo e TV. Tem muito livro, pois a biblioteca tem 8 mil livros. Eles estão organizando a biblioteca, agora. Tem muitos professores. Tem outra sala de vídeo com dois armários cheios de fita de vídeo. A gente andou pelos corredores e viu alunos sentados na mesa. Na hora do intervalo teve uma briga. Os alunos ficam trancados, na hora do intervalo ficam todos trancados. Tem gente de fora tentando entrar. Isso porque o Coordenador falou que não havia violência.. A gente viu aluno pulando o muro. Tem ...7ªs. ....8ªs, .....1ºs,.....2ºs e só um 3º. A gente achou estranho essa diminuição de salas e perguntou porque. ....(falha na fita)....Não colocam a 5ª e a 6ª junto com outro período devido a idade dos alunos. Esse ano não conseguiu separar por causa das salas, não tinha salas. Perguntamos sobre religião. Foi oferecido p/ a 7ª e 8ª série como matéria optativa.  
.....  
falta de respeito, alunos da manhã vão ajudar a tomar conta dos alunos da tarde.  
p - Vocês levaram o papel do estágio?  
a - A política do estudo no Brasil é muito caro. Esse negócio de 1ª a 4ª série acabou. Agora existe o 1º ciclo e o 2º ciclo. Ela só vai reprovar na 4ª série ou na 8ª série. Eu acho que foi muita teoria porque a progressão continuada não funciona, como a professora vai preparar aula para os diferentes alunos?

p - Explicando o que é a progressão continuada e que ela não funciona porque a escola não tem estrutura. A progressão continuada tem base na psicologia, mas a questão é como ela é implementada na escola...

## 2. Relato da Escola Verde

o - Chegamos na escola e chamamos a Diretora.

a - Eu cheguei antes. Esperei a vice-diretora chegar e falei que era estagiária e ela foi perguntado o que a gente ai fazer perguntou se era só eu. Fui falando que era estágio. Era a primeira fase. Quando disse que havia mais estagiários ela pediu para que eu aguardasse a chegada de todos e só a chamasse depois. Fiquei aguardando na sala de espera.

os - Depois que estávamos todos lá, chamamos a vice-diretora. Ela chegou, assim, e foi colocando as cartas na mesa: aqui nós não temos tempo para atendermos estagiários. Em geral, vem aqui o pessoal de outra universidade (particular) e pede uma série de papéis, protocolos relatórios e documentos e para atendê-los temos que disponibilizar tempo que não temos.

o - Que, segundo ela, só atrapalha. Além do mais, eles escrevem, que escrevem relatórios apontando coisas erradas e coisas certas e depois nunca mais aparecem.

o1 - A vice-diretora disse: - Se vierem aqui na escola sem nenhum projeto prá gente vocês podem "vazar". Quantas horas de estágio?

o- Seis horas!!! Não, duas!!

- Vice diretora - Nós não temos condições de dar assistência para vocês todos nesse tempo.

o - Nós ficamos assim, meio sem jeito, mas entendemos o ponto de vista dela, pois como ela poderia nos dar atenção com tanta coisa para fazer na escola?

a - A vice-diretora faz tudo: biblioteca, inspetora de aluno, diretoria, etc. Tem que parar o que tá fazendo.

o - a própria diretora, então, deu a idéia de ativarmos o laboratório deles. A gente foi lá e viu o Laboratório. O Laboratório. deles tem muito coisa, vidraria, peças de anatomia. Como não tem ninguém que cuida o laboratório virou um depósito, tem cimento, azulejo lá. Nossa idéia, então Como projeto na escola, foi limpar o laboratório ativar e até dar umas aulas lá. A diretora disse, assim, que uma mão lava outra. Se nos dispormos a ativar o laboratório, ela abre a escola para nós.

p - Hum, essa diretora, então, é uma pessoa bem prática!

a - Ela (a diretora) nem perguntou o que queríamos fazer, já foi logo dizendo que era para nos levar no laboratório para darmos um jeito nele. Aí a gente marcou uma reunião com a prof<sup>a</sup> de Biologia. A gente foi lá conversar com ela. Buscar o apoio dela.

p- Ah, que bom!

o - Ela é prof.<sup>a</sup> de Prática de Ensino de uma Universidade.

p - Ah, que legal, e, também, é prof<sup>a</sup> de Bio dessa Escola?

a- Ao começarmos conversar com ela passou a Vice dizendo: Já foram para o Laboratório? Já, começaram a mexer por lá? Ao que a prof<sup>a</sup> de Bio disse: Não, eles vieram primeiro conversar comigo, para ver se vão ser aceitos, ver o que dá prá fazer...

Aí, parece que a Vice acalmou um pouco...

o - A prof.<sup>a</sup> de Bio foi dando idéia, assim, até de abrir o espaço da aula dela...a gente viu, tb, a sala de vídeo a sala de informática, os alunos no intervalo

p - Ah, vocês observaram o intervalo...

a - A escola é muito bonita, a diretora deu uma reforma e cuida muito bem dela. Do lado de fora a gente pergunta: que escola é essa??? Mas lá dentro é muito bonita

o - A gente ficou parado num canto, bem retraído, a gente não saia do lugar. A gente só saiu com a monitora. Sala de vídeo com tela plana...vídeo, dvd

p- Bem, em resumo: o estágio foi aceito...

o - É, a prof.<sup>a</sup> pediu para falar com a senhora para ver se a senhora permite que a gente faça esse projeto lá na escola. Porque como ela, também, dá Prática de Ensino I ela entendeu que esse primeiro momento é só observação, daí ela pediu para a gente falar com a senhora. se pode fazer o projeto do lab.

p- Sim, vocês podem fazer sim. Porque mediante da situação da escola, essa questão de vocês verificarem o projeto pedagógico da escola, o plano de ensino, os projetos da escola os conteúdos dos livros didáticos, etc. são etapas que vocês tem que desenvolver, sim, mas que podem ser concomitantes ao desenvolvimento do projeto do laboratório. E, assim, a gente entra no jogo delas que é também uma das nossas propostas que é a contribuição da Unesp para a escola e a contribuição da escola para a Unesp.

o - olha, prof<sup>a</sup>. eu acho que dá prá fazer sim, pois diante da situação da escola e da proposta desta disciplina eu acho que é bem cabível..

p- é sim...dá sim, pois está tudo no jeito..vocês têm a capacidade, o gabarito para fazer e fazer muito bem, tem o material lá, tem o pessoal disposto a dar a assessoria e tem a demanda dos alunos de lá que estarão interessados...

a - e ainda com a super apoio da diretora e vice (risos)

a Maravilha - Ah, lá também tinha o lab. e coordenador pedagógico até falou se a gente quisesse cuidar do laboratório....

p - Olha, veja, a questão é a seguinte agora são etapas do trabalho do professor. Mas, futuramente, vocês vão trabalhar em várias escolas. Tomara que não, tomara que vocês prestem um concurso e fiquem sempre em uma mesma escola. Aí, vocês vão ter vários anos para irem incrementando um laboratório. Mas, vamos supor que vocês trabalhem em uma escola que não tenha lab. Será que se não houver um lab. vocês não vão fazer uma prática com seus alunos?

o - Ficaram meio, assim, inseguros para responder...

p - Nem que for assim, p/ observar uma célula ao microscópio. Pois eu constato entre familiares e amigos que dizem ter tido aulas de Biologia, mas que nunca viram uma célula. Aí, eu pergunto, mas que ensino de Biologia é esse?

a maravilha - a gente aprendeu a fazer experimento só com o material que a gente tem em casa.

p - Olha aí, tá vendo como vocês tem condições de trabalhar. Pode fazer , sim mas vcs já podem fazer, agora?

a (da Escola Maravilha) - Não, agora não.

p - Então, é fazer numa outra etapa pq agora, é mais estágio de observação, ver o que tem lá e ver o que dá prá fazer.

p- Bem, vamos terminar aqui (para os alunos do EB Verde). Sim, vocês podem fazer o projeto, está tudo certo.

o - A professora de Bio ficou toda empolgada. Ela disse que queria muito ativar o Laboratório, mas que não tinha tempo...Falei até que viríamos aqui um dia para limpar e ela disse que de jeito nenhum...a gente pede para os funcionários limparem.

p - Tá vendo, vocês já vão entrar como cientistas. Vocês não querem ser cientistas? Então, todos de branco e sendo chamados de doutores. (risos)

Bem, vocês se sentiram bem na escola, sentiram-se atuando nela?

o - Sim, a gente se sentiu bem, é uma escola limpinha, organizada, sem pichação

a - A gente estava à tarde e só viu o Ensino Fundamental, estava tudo calmo..

p - Veja só que interessante a outra escola fica, praticamente, no mesmo bairro, mas a situação entre as duas é bem diferente...

o - a gente viu que eles davam liberdade para os alunos na hora do intervalo. A gente, viu um carinha lá, prof<sup>a</sup>, que ficava na porta do banheiro e chutava as meninas... parecia até que havia um esqueminha ali, que o aluno ficava meio escondido a inspetora dava uma bronca, assim, mas ele não obedecia... as meninas iam nos banheiros dos meninos e vice-versa...

p - bem, isso daí vocês vão observando e vão descobrindo o que é, é isso que se chama de *cultura escolar*, que são costumes que vão se desenvolvendo dentro daquela escola, especificamente, e na outra nem pensar, que já terá outros costumes.

Bem, então a pergunta para vocês é: vocês se sentiram com possibilidade de atuar lá ...parece que vocês já responderam, então, quero que vocês escrevam o projeto, idéias, contando as etapas, conhecer o laboratório, o que tem lá, as possibilidades das práticas, e, também, associar as práticas

com o conteúdo desenvolvido pela prof<sup>a</sup>. Não dá, por exemplo, para levar daqui uma prática que vocês acharam maravilhosa e que não tem continuidade lá...

o4 - Ela pediu para a gente levar tudo que a gente quer fazer para ver se dá prá encaixar nas aulas dela.  
 p - Tá bom, então a próxima semana não tem aula porque é feriado, na outra vocês irão à escola e na outra, dia 19/09 vocês deverão trazer o projeto já elaborado do que vocês vão fazer e um relatório. Parabéns para o grupo, vocês deram sorte.

### 3. Relato escola Azul

a - Nosso grupo não foi nada bem recebi...

p - Não foi bem recebido? Foi a vice diretora que recebeu?

a Azul - Foi ela, sim, mas era dia de reunião de pais e estava tudo uma correria e ela tinha que atender as pessoas... Ela chegou perguntando:

-Vocês não vão vir aqui todos juntos, né?

p - E aí, o que vocês responderam?

a - Que não. Que a gente só estava indo junto para fazer uma visita rápida, conhecer a escola, conversar com os professores, ver a biblioteca...

p - Mas, deu, assim, para sentir a problemática da escola?

a - Ela falou assim, a biblioteca era pequena, tem uma mesa, eles não tem muito interesse. O professor pede para eles pegarem o livro e levarem para a casa. Parece que o professor não impõe muito respeito. Eles, os alunos, têm seis horas de aula, mas tem um dia que é o horário do reforço, então, a maioria vai embora, e só ficam alguns alunos para o reforço. ... à noite tem colegial e supletivo, também.

Algumas coisas a gente achou muito interessante. A gente perguntou, assim: sobre os deficientes. E eles disseram que tinha uma sala lá em cima para surdo e mudo e a tarde e a noite eles tem reforço. Sobre o laboratório de ciências e informática, mas não deixaram a gente entrar. Tem sala de artes. Tem laboratório de Arte. Tem um professor que fez Artes Cênicas na Universidade do Sagrado Coração - USC e ele tenta fazer um trabalho, assim, para melhorar o comportamento de alunos, de professores. e ele fala não da religião, mas, assim, do carinho, então ele pergunta já falou com sua mãe hoje? Ele tenta, então, levar mais para o lado do teatro. Só que não faz parte das aulas e, assim, quem quer fala com ele. A religião também tem e o aluno faz a opção na matrícula e não é aula de religião, mas, sim, aula da história da religião. A gente percebeu que nem todos os alunos sabem sobre o teatro, pois perguntamos a eles e eles não sabiam que tinha aula de teatro na escola.

Perguntamos se podíamos assistir alguma aula ou participar da reunião de pais e a vice diretora disse que já era difícil o professor concordar com a nossa presença na sala de aula e como era o primeira vez que vínhamos à escola não era para participarmos da reunião de pais. Mesmo, assim, conversamos com dois pais, mas não conseguimos falar com os professores. Quando chegamos eles estavam dando aulas, aí eles descerem e foram embora.

Uma coisa que a gente achou estranho e que fomos à sala da coordenação e lá tinha caixa de livros do MEC lacradas, telefones grandes, computador, DVD, parabólica e do jeito que tá lá dava a impressão que não era usado... Não era levado para a sala de aula e nem dava p/os alunos entrarem naquela sala....Agora, tem também, a questão do banheiro feminino que estava um horror mas os banheiros dos profs. era tudo arrumadinho, tinha até placas com de menininha e de menininho, tudo organizado mas..

ao - a situação do banheiro masculino estava indecente

p - Isso é um problema nas escolas públicas, principalmente a gente que é da área da biologia a gente fica incomodado com essas coisas

a - a gente ficou lá a tarde inteira não viu ninguém limpando a escola, tinha corredores mal iluminados com sujeiras nos cantos...

p - Pois é pessoal quando a gente vai dar aula e enfatiza a questão da higiene, que tem que lavar a mão e usar papel higiênico os alunos questionam: mas como você ensina isso se o banheiro da escola não dá essa condição...São situações que vão acontecer e aí e que a gente deve tentar resolver junto com os alunos... Bem, mas quanto à escola de vocês, parece que ainda não engrenou, não é?

a - A escola é muito boa tem uma quadra fechada tem uma quadra aberta...

a gente conversou com os pais e eles disseram que a escola era ótima Os pais diziam que moravam longe mas que faziam questão que seus filhos estudassem nessa escola. Já haviam tentado mudar de

escola mas o filho quis voltar para essa... Tem aluno que pega ônibus para vir estudar aqui e não estuda na escola que tem do lado da casa dele...

p- Vocês percebem que esse assunto é da *cultura da escola*, onde eles cultuam uma imagem que deve ter existido e nem existe mais, como muitas outras escolas de Bauru que são tradicionais, onde os pais estudaram lá e , de fato, poderia ter sido maravilhosa, mas só que isso não existe mais

a - Então, acho que tem muito aluno, são dezenove classes, mas o pessoal lá parece ser tranqüilo, a tia da cantina, a servente com quem a gente conversou .

o - eu comi a merenda lá

a - Acho que precisaria o pessoal administrar melhor abrir o laboratório O pessoal parece meio acomodado...

o - eu acho que aí que a gente podia atuar

p- Então, isso que eu ia perguntar: qual vai ser a estratégia de vocês, agora, de se entrosar nessa escola?

várias alunas - É a vice-diretora, ela não dá oportunidade, a gente percebeu que não foi só conosco, o pessoal lá também, fica meio assim com ela

p - Eu estou estranhando essa postura, pois quando estive lá ela foi bem acessível e comparando com a vice-diretora da EB Verde que foi mais distante, mas reservada e no fim foi ao contrário.

o - Talvez ela queira estar mostrando que tem pulso, que tem autoridade

a - Ela parece ser sem educação, mesmo....

p - Bom, e aí vocês vão voltar lá na escola e daí? Vai todo mundo....

o - Não, a gente vai dividir as atividades e depois a gente troca as informações

p- Indo em períodos diferentes, vendo pessoas diferentes e ai terão mais coisas para contar. Bem, então, no caso de vocês a coisa está indo...

a - Olha, prof.<sup>a</sup>, eu estudei lá por dois anos e o laboratório de informática e de ciências nunca funcionou é uma história antiga, já...

vários alunos - tem uma horta lá, parece que a prof<sup>ª</sup> cuida da cebolinha (risos)... a gente poderia cuidar do visual da escola...

p - Bem, a acho que não dá, ainda, para fazer a pergunta para vocês (se vocês se sentiram integrados na escola...)

vários alunos - é não deu... mas tem uma coisa...a gente gostou da escola e eu acho que o problema é mais a vice-diretora, mesmo. A gente viu que não tinha problema de disciplina, pois os alunos estavam sentados quietinhos, copiando da lousa... não sei se era porque tinha poucos alunos devido à reunião de pais....

p - Bem, pessoal, mais alguma coisa? Bem, então para vocês sondar um pouco mais e ver que atividade vocês poderão ir desenvolvendo na escola...

p – Vocês já viram o que eu coloquei na lousa? Dia 5 não tem aula, dia 12/09 vocês voltam às escolas e dia 19/09 aqui.

Lembrando, sempre, desses itens, principalmente da união da teoria com a prática, pois o conhecimento que vocês tem é bom, é excelente, vocês são bem gabaritados, pois tem um conhecimento teórico muito bom e tem que relacionar com a prática, lá na escola.

p - Olha, pessoal, eu escrevi uma carta para a escola solicitando o estágio e citando a lei que fala sobre o mesmo, que inclusive indica a necessidade de um projeto de estágio em conjunto entre a universidade e a escola. Aliás, a própria Unesp já deveria ter uma programação de estágio nesse sentido.

- vários alunos da EB Azul - dizendo que ela dificultaria as coisas, etc...

p - Olha, pessoal (do Azul) vocês falam que a nossa supervisora de estágio esteve aqui, falou com ela vice-diretora, entregou uma carta propondo a elaboração de um projeto de estágio conjunto onde, ainda, não havia como saber o que fazer e nem a própria vice-diretora sabia. O projeto está em aberto, a partir de uma conversa com a prof.<sup>a</sup> de Biologia já dá para ir pensando em alguma coisa.

o - Poderíamos fazer uma feira de Ciências, convidar alguém para fazer palestra...

p - Olha aí, então...eu concordo com essas contribuições, só que elas são esporádicas e nosso objetivo maior é tentar atuar no sentido de mudar alguma coisa lá dentro, pode ser, até, que sejam essas atividades, mas tentem falar com os profs., por exemplo, professores de artes, educação física e geografia são ótimos para misturar os conteúdos.

a Maravilha- mas o coordenador falava que lá o problema era falta de verba. Tinha um quadra e do lado o terreno todo cheio de mato.. E ele dizia que estava esperando o pessoal da unesp, de Educação Artística ir lá para pintar as paredes Tudo que a gente falava ele dizia que era falta de verba, não se quê...

o Azul - sábado e domingo não tem nada a ver com a escola. É o projeto do governo de a Escola na Família

p - Olha, pessoal, tem algo que nos precisamos fazer que é o assunto sobre a *inter e a transdisciplinaridade*.

o verde- A gente viu, lá na sala um negócio todo fechado que estava escrito transdisciplinaridade.

P - Eu preparei aqui o texto sobre o assunto, mas, agora, estou tendo uma idéia, que acredito ser mais interessante que é a seguinte: vocês vão puxar na Internet o que é a Inter e trans e, nesse momento, sem relacionar com os PCNs, vamos ver o que nós entendemos por inter e trans e vocês vão ter que trazer p/ a próxima aula e vocês vão ter que preparar uma representação.

Alunos - pode ser por grupo?

p- Sim, por grupo e pode ser individual, também, mas tem que a explicar o que é inter e trans sem dar a definição.

o - Mas, se não der a definição vai falar o que?

p- Vocês vão ter que demonstrar através de mímica, cartazes, gesticulação, com conversa informal. Então, vamos lá, peguem a definição e representem do jeito que vocês quiserem: com dança, teatro, pintura, escultura, o que vocês quiserem...

Todos falando, rindo...

P - Bem pessoal então feito isso, eu faço o fechamento e se, mesmo, assim não ficar claro a gente retoma o assunto...

Todos - mas, se nem com dança dá para entender...

P - Pois é, com a expressão corporal, com a expressão artística a gente já está fazendo a ...não vou falar senão perde a graça. Prontos para fazer o relatório de hoje? É o relatório da aula, mas antes deixa explicar uma coisa: eu pedi para vocês comprarem um caderninho, quem já comprou, tudo bem, estou vendo que tem gente que já comprou, quem não comprou, tudo bem, não faz mal, pois eu vou presentear-los com um saquinho plástico, aqueles que a gente põe a folha dentro, que é o que dá para a minha verba comprar. Bem, aí vocês vão guardando as folhas dos relatórios de prática de ensino aí dentro, para não perder e também, para depois, fazer o tal do relatório de final de ano.

Todos falando

p - Sabe, porque estou preocupada com o caderninho? (todos falando) Se vocês tivessem o caderninho já deveria estar relatada a primeira visita... então vocês tem que fazer o relato da primeira e da segunda visita, não é o relatório formal com todos os dados solicitados, mas são as impressões de vocês..., com as sínteses do acontecido. Hoje vocês tem q fazer o relatório da síntese da aula. Mas, voltando ao caderninho, se vocês estivessem com ele aqui, agora, com o relatório da primeira visita e eu fosse levá-los p/ler, vocês ficariam sem os mesmos e na próxima visita à escola estariam sem o caderninho para as anotações pois ele estaria comigo e sendo assim, ele não iria funcionar. Então, pretendo que sejam folhas avulsas que eu possa levar, tirar xerox e devolver para vocês. Peço, por isso, que escrevam sempre com caneta, letra não muito grande, não pulem linhas, etc., senão gastarei muito com xerox.

o - Pode ser digitado

p- Pode, lógico, letra 12, 11 até 10. Depois pára senão não conseguirei enxergar.

ao - E o que é para fazer agora?

p - Agora, é para fazer o relatório da aula.

todos. ahhmm

p - É o relatório da aula. Não precisa contar a aula toda, faz uma síntese dos assuntos abordados

todos - ahhh

P - Problemas da aula, do estágio, não gosto dessa aula, na hora que a prof.<sup>a</sup> falou tal coisa, lembrei quando era pequena que aconteceu tal coisa.

a - Lembrei que quando estava na 2<sup>a</sup> série a prof.<sup>a</sup> levou o microscópio para vermos a célula...

p - Olha, só que prof.<sup>a</sup> bem sintonizada com aprendizagem de seus alunos

(tumulto, todos falando...)

P- Pessoal hora de fazer o relatório de aula. Estão fazendo... síntese da aula, problemas, soluções, assuntos positivos. Estão fazendo?

P - Vou fazer uma anotação para fazer para a próxima aula. Alguém já pesquisou sobre trans e inter? Só ela ou ele?

Então, pessoal, terminando vão colocando aqui... Bom feriado ...vou ler aqui e tentar associar o nome à imagem....

## APÊNDICE B – CADERNO DE ANOTAÇÕES (Parcial)

Aula de 08.08.2006

Início: 14h

Término: 16 horas

Fiz a introdução da aula e expliquei sobre a elaboração da pasta, a carga horária do estágio, a minha presença, a realização da pesquisa, a existência de um termo para os alunos assinarem autorizando sua participação na pesquisa e que pela primeira vez a disciplina de Prática de Ensino iniciaria com escolas pré-contatadas para a realização do estágio.

Continuei minha fala fazendo algumas considerações sobre a formação de professores. Discorri acerca de aspectos, existentes na literatura, que indicam a necessidade da formação do professor reflexivo, do professor mediador do conhecimento (não mais, apenas, do transmissor do conhecimento), do professor capaz de trabalhar os conteúdos de sua disciplina de maneira contextualizada e, ainda, com a sua e demais disciplinas na dimensão inter e transdisciplinar do currículo. Dois alunos (14V e 16V) questionaram se o que estava sendo feito na disciplina, até o momento, não estava dando certo. Respondi que estava dando certo, sim, mas que se tratava, agora, de trabalharmos juntos em uma proposta de ampliar e/ou modificar alguns aspectos do estágio supervisionado a partir de um projeto de estágio que integre a faculdade e a escola de educação básica.

O desenvolvimento do estágio, em geral, obedece as seguintes etapas: primeiro o estágio de observação, seguido pelo estágio de participação e termina com o estágio de regência (expliquei a que se referem essas etapas). Na presente disciplina essas etapas não serão, obrigatoriamente, obedecidas, pois dependerá da situação da escola, em geral, e da situação das disciplinas de ciências e biologia, em particular. Haverá, assim, a necessidade de uma investigação preliminar na escola, por parte deles, para, em seguida, elaborarem um projeto de estágio.

Motivei da participação deles, como alunos da disciplina e como estagiários nas escolas, de serem pessoas capazes de desenvolver um estágio mais participativo, significativo e integrado tanto ao contexto da escola de educação básica como ao da universidade.

O estágio desenvolver-se-á através de momentos específicos: ida e apresentação pessoal na escola de educação básica; permanência inicial na escola; diálogo para "verificar" algumas situações possíveis de serem contempladas no projeto que será desenvolvido. O estágio acontece na escola de educação básica, em conjunto, com as aulas da disciplina, na universidade. Nas aulas, da universidade, haverá o tempo e o espaço para a "discussão" do estágio e de temas ou assuntos pertinentes ao mesmo.

O momento de estágio nas escolas não iria obedecer a rotina usual. Eles seriam, junto comigo, as pessoas necessárias para construir algo novo.

Expliquei que estas aulas deveriam ser construídas com o intuito de avançar o que já se fazia, até agora, nesta disciplina de prática de ensino, principalmente não aspecto específico do estágio supervisionado. Precisariamos, inicialmente, nos conhecer e trabalhar em conjunto.

Precisariamos nos conhecer e trabalhar em conjunto. Falei sobre as escolas para estágio onde eles poderiam estagiar levando em consideração à proximidade com a Unesp.

Esclareci sobre o contato prévio, feito por mim, em três escolas, próximas à Unesp, onde eles poderiam fazer o estágio. Deixei bem claro que: 1. o critério da escolha das três escolas foi a proximidade das mesmas com a Unesp; 2. eles não precisariam, necessariamente, estagiar nas escolas sugeridas; 3. se optassem pelas escolas sugeridas deveriam verificar qual ficaria mais próxima de suas residências.

Em seguida, solicitei a eles a elaboração de uma lista com seus nomes e os bairros onde residem para a escolha das escolas.

- Perguntei quem queria ser professor e a grande maioria respondeu que queria ser pesquisador e não professor, apenas os alunos 3A, 5A, 9M e 14V, disseram que queriam. A partir daí disse que ser professor hoje é ser, também, pesquisador, pois, tanto as diretrizes de formação como os PCNs, falam sobre o assunto mas as escolas, ainda, não implementaram a pesquisa. A sociedade mudou, os alunos mudaram e os professores precisam mudar.
- Discorri sobre a função do professor de ensinar na escola o conhecimento científico aprendido na academia: como fazer isso, para as diferentes faixas etárias e diferentes níveis de conhecimento? Um aluno (17V) respondeu que ocorria devido à Didática. Respondei que além da Didática havia uma outra situação que ocorria chamada *transposição didática*. Eles disseram desconhecer essa situação ou esse termo. Expliquei, então, que a *transposição didática* é parte do trabalho do professor e consiste em transformar o conhecimento acadêmico em algo significativo e inteligível para o aluno.
- Uma aluna (3A) interferiu dizendo que os professores são ensinados a trabalhar assim, mas quando chega à escola (de educação básica) eles passam a matéria na lousa e os alunos copiam e fica por isso mesmo e que é difícil mudar o sistema. Respondi que é a realidade e ao mesmo tempo o desafio que o professor tem que enfrentar todos os dias e por isso ele tem que acreditar que pode mudar, mesmo porque as diretrizes e os PCNs estão apontando para isso, embora, nas escolas as situações de mudança sejam muito lentas. Falei, também, da importância da universidade trabalhar, através da educação continuada, com os professores da educação básica a fim de propiciar a melhoria da qualidade de ensino.
- Voltando à *transposição didática*, disse, que a mesma é o trabalho do professor, onde ele deve utilizar vários recursos para ensinar, tais como: o laboratório de ciência, o Laboratório de Informática, os filmes, passeios, visitas, pesquisa, aulas em grupo, debate, etc. A *transposição didática* não ocorre, assim, só com a aula expositiva. Um aluno (16V), disse, então, que dar aula era um dom e que por isso tem professor que saber dar aula e outro não. Expliquei que não é bem assim, pois há, realmente, pessoas que sabem dar aulas com mais facilidade, como se nascessem com essa condição, mas que a grande maioria aprende a ser professor, que não é questão de dom, mas sim da construção de aprender a dar aula. A nossa cultura didática tradicional privilegia a fala do professor devido inspirar-se na oratória oriunda dos cursos de Direito e Letras.
- A aluna 3A retomou a palavra e disse ser responsabilidade da escola e do professor formar o aluno só que quando os professores vão pegar aulas de substituição são "obrigados" a pegar qualquer coisa: inglês, português, história, etc... então como é que fica a qualidade do ensino?
- A aluna (14V): Vou ser professor e o professor tem que ser bem formado e tem que saber inovar, mudar.
- Retomei a palavra e disse que se eles iriam inovar se chegarem a ser professores efetivos de Ciência e/ou Biologia?
- Murmúrio geral e nenhum aluno tomou a palavra.

Os alunos foram dispensados, em seguida.

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

1	O que é o estágio supervisionado?
2	O que é o professor?
3	Relate quais foram suas impressões em relação ao primeiro contato com a escola onde você estagiou.
4	Para você em que sentido houve a união da teoria com prática e vice-versa
5	Para você em que sentido poderia haver a união da teoria com a prática e vice-versa
6	Para você em que sentido a universidade contribuiu para a escola de educação básica e vice-versa.
7	Para você em que sentido a universidade poderia contribuir para a escola de educação básica e vice-versa.
8	Como você sentiu-se diante da direção da escola (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, etc.)?
9	Como você sentiu-se diante da professora?
10	Como você sentiu-se diante dos alunos?
11	Como você sentiu-se diante dos demais funcionários da escola?
12	Como você sentiu-se diante da supervisora de estágio (Unesp)?
13	Como estagiários, vocês deram aulas, daí surge a seguinte pergunta: Você se sentiu sendo professor? Justifique sua resposta
14	Explique como você preparou o conteúdo a ser apresentado aos alunos.
15	Qual a metodologia que você utilizou para apresentar o conteúdo aos alunos?
16	Você sabia o conteúdo pelas aulas da universidade ou o assunto era pouco ou nada conhecido por você? Explique.
17.a	A professora (da escola onde você estagiou) na sua opinião, por que ela via de regra não ministra aulas práticas?
17.b	A professora (da escola onde você estagiou) deu alguma orientação prévia de como o conteúdo deveria ser apresentado aos alunos?
17.c	A professora (da escola onde você estagiou) verificou, de alguma forma, como você apresentou o conteúdo? Explique.
17.d	Dê uma justificativa sobre o procedimento da professora na item b) e no item c).
18	Havia alguém da escola de educação básica que supervisionava seu estágio? Explique.
19	Você acha que deveria haver alguém da escola de educação básica fazendo a supervisão?
19.a	Quem poderia ser o/a supervisor/a?
19.b	Como poderia ser feita a supervisão?
20.	Em sua opinião, relate como os alunos sentiram-se em relação a você (pessoa e conteúdo dado).
21	Como você avalia a sua aula
22	Você sentiu necessidade de conhecimentos da área da educação? Explique.
23	Os conhecimentos da área das ciências biológicas são/foram suficientes para a apresentação do conteúdo desenvolvido no estágio?
24	Ao término do semestre, relate quais são suas impressões da escola onde você estagiou.
25	Avalie a Supervisora de Estágio - da Unesp (aspectos positivos, aspectos negativos e dê sugestões).

26	Avalia-se como Aluno Estagiário (aspectos positivos, aspectos negativos e dê sugestões).
27	Se for o caso, elabore uma questão que você acha que faltou ser feita do Estágio Supervisionado e responda-a.
28	Se for o caso, fale qualquer coisa que precise ser falado do Estágio Supervisionado.
29	Os conteúdos abordados nas aulas de Prática de Ensino - metodologia da pesquisa em Educação, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conhecimento - tiveram algum significado para você? Explique.)
30	Os temas transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conhecimento foram apresentados e discutidos por vocês nas aulas. Manifeste-se sobre o ocorrido, em qualquer ou vários aspectos que você achar necessário.
31	Os relatos e discussões sobre os estágios feitos por vocês, durante as aulas, serviram para quê?
32	Avalie a professora de Prática de Ensino (aponte aspectos positivos, negativos e dê sugestões)
33	Avalie-se como aluno nas aulas da disciplina Prática de Ensino (aponte aspectos positivos, negativos e dê sugestões)
34	Faça comentários (aspectos positivos e negativos, dê sugestões, etc.) com relação à elaboração dos Relatórios de Aula (RA), de Estágio (RE) e de projeto
35	Por que, em geral, os relatórios não seguiram o roteiro sugerido, ou seja, exposição dos assuntos, com comentários objetivos e/ou subjetivos, a indicação dos problemas encontrados e sugestões para soluções? Explique.
36	Por que você não fez os relatórios solicitados? (Para os alunos que não fizeram os relatórios ou só fizeram alguns).
37	Por que você fez os relatórios solicitados? (Para os alunos que fizeram todos os relatórios ou quase todos).
38	Como foi para você fazer o estágio em grupo (Maravilha, Azul, Verde). Aponte aspectos positivos, negativos e dê sugestões.
39	Avalie sua atuação como integrante do grupo (Maravilha, Azul, Verde).

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS LICENCIANDOS**

1. Nome:
2. Idade:
3. Local de nascimento:
4. Local de residência (só a cidade):
5. Local da moradia atual (só a cidade):
  
6. Assinale as várias alternativas que correspondem à sua situação estudantil:
  - a. cursou a Educação Básica de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série  
 em escola pública  
 em escola particular
  
  - b. cursou a Educação Básica de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série  
 em escola pública  
 em escola particular
  
  - c. cursou o Ensino Médio  
 em escola pública  
 em escola particular
  
7. Você fez curso pré-vestibular para entrar na faculdade que está cursando?  
 sim     não
  
8. Você é aluno/a bolsista?  
 sim     não
  
9. Você exerce algum trabalho remunerado?  
 sim     não
  
10. Você é sustentado pelos seus pais e/ou outros responsáveis?  
 sim     não
  
11. Você desenvolve algum projeto na *área das biológicas*?  
 sim     não
  
12. Você pretende ser professor?  
 sim     não     não sei     talvez
  
13. Você gostaria de desenvolver algum projeto na *área da educação*?  
 sim     não     não sei     talvez

**APÊNDICE E - Carta de solicitação de estágio**

Bauru, \_\_\_\_ de agosto de 2006

Ilma. Diretora da

EE \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Venho solicitar a V.S.a a realização de estágio supervisionado nessa Unidade Escolar para alunos da Faculdade de Ciências Biológicas, da Unesp - Bauru, no corrente semestre.

Esclareço que a solicitação atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001) no sentido de integrar as escolas de formação de professores com as escolas do sistema de educação básica e a possibilidade de desenvolverem projetos de formação compartilhados.

A partir deste primeiro contato entre a Unesp e a EE \_\_\_\_\_ coloco-me a disposição para outros encontros que poderão ocorrer com a finalidade de esclarecimentos e discussões do projeto de realização de estágio supervisionado.

Agradeço, desde já, a atenção de V.S.a e aguardo a sua resposta

Neusa Elisa Carignato Sposito<sup>22</sup>  
Responsável pelo Estágio Supervisionado

Contatos: na Unesp: 3103-6077 - Seção de Pós-Graduação  
na residência: 3236-4882

---

<sup>22</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

## APÊNDICE F - ACORDO ÉTICO

O Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Ciências e Biologia que ora se realiza, nessa Unidade Escolar, pelos alunos da Faculdade de Ciências Biológicas, da Unesp Bauru, tem como um dos objetivos a integração da escola de formação de professores com as escolas do sistema de educação básica (Parecer CNE/CP 9/2001) e a elaboração de um projeto de estágio que atenda as demandas de ambas as partes.

Os alunos estagiários e a supervisora do estágio têm elaborado material textual, anotações feitas sobre discussões em aulas e/ou em local de estágio supervisionado ou outro local, bem como idéias, reflexões e contribuições pertinentes ao estágio no sentido de melhor prepará-los para a profissão de professor e, ao mesmo tempo, contribuir com a escola onde estagiam.

Cabe, assim, a necessidade de se firmar o presente Acordo Ético no sentido da possível utilização de todo e qualquer material descrito no parágrafo anterior com o fim único e exclusivo de atividade de pesquisa científica ligada a área de educação, com o compromisso de manter o sigilo absoluto dessa escola de Ensino Fundamental e todos seus integrantes.

Firmam e assinam o presente Acordo Ético as pessoas a seguir:

---

Neusa Elisa Carignato Sposito - R.G. \_\_\_\_\_

Supervisora de Estágio da Unesp

---

Nome \_\_\_\_\_ - R.G. \_\_\_\_\_

Diretora da E.E \_\_\_\_\_

Bauru, \_\_\_\_\_ de agosto de 2006

## **APÊNDICE G - TERMO DE ADESÃO E CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA**

Nós, os alunos abaixo relacionados e regularmente matriculados na disciplina 0001653B - Prática de Ensino de Ciências e Biologia I, da docente 2322, Prof<sup>a</sup>. Ana Maria de Andrade Caldeira, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Faculdade de Ciências, da Unesp-Bauru, no 2º semestre letivo de 2006, autorizamos o uso de todo e qualquer material textual por nós elaborados, e, também as gravações em áudio, anotações feitas sobre discussões em aulas e/ou em local de estágio supervisionado ou outro local, bem como nossas idéias, reflexões e contribuições pertinentes a pesquisa que ora se desenvolve.

Estamos cientes de que a nossa identidade será mantida em sigilo e o uso do material por nós elaborado ou oriundo de outras fontes e por nós apresentado será usado com o fim único e exclusivo de atividade de pesquisa científica ligada a área de educação.

Fica esclarecido ainda que as aulas, na Unesp, e a supervisão de estágio nas escolas de ensino fundamental e médio, como também o direcionamento da pesquisa em questão está sobre a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Ms Neusa Elisa Carignato Sposito, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área: Ensino de Ciências, da Unesp-Bauru, de comum acordo com a Prof<sup>a</sup>. Ana Maria de Andrade Caldeira.

Bauru, 08 de agosto de 2006.

(segue o nome e assinatura dos dezenove licenciandos)

## APÊNDICE H - ORIENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

Alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Unesp - Bauru  
2º semestre de 2006 Profª Responsável: Neusa Elisa Carignato Sposito

1. Requerimento
2. Escola do estágio
3. Estágio - Observação da escola
  - condições físicas
  - localização
  - laboratório de ciências, informática, biblioteca, sala de vídeo (fitas).
  - clientela, nº de professores, funcionários, etc.,
  - ensino fundamental e médio
  - administração (organização e funcionamento da Escola)
  - relações de poder e afetivas (alunos, professores, diretores, funcionários, coordenador, pais, comunidade, etc.)
  - tomada de decisões e os diferentes graus de autoridade
  - P.P.P. (Projeto ou Plano Político Pedagógico): projetos da escola, planos de ensino de ciências e biologia.
    - No PPP verificar aspectos como: projetos interdisciplinares, transdisciplinares e contextualização. Verificar, também: inclusão, informática, cultura dos afrodescendentes, religião, problemas de alfabetização, violência, drogas, atos de vandalismo, etc.
    - Nos Planos de Ensino verificar CONTEÚDO, METODOLOGIA, OBJETIVOS, AVALIAÇÃO, BIBLIOGRAFIA, etc.
  - observar Conselho de Classe, HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), outras reuniões ou encontros
  - Aulas : nº de aulas de ciências e bio, formação dos profs., tempo de magistério, nº de alunos por sala.
  - P.C.N.s (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 5ª a 8ª e do Ensino Médio (PCN+).
  - Livros adotados

Como observar:

- análise de documentos: PPP, Plano de Ensino, provas, atas de reunião, documentos pertinentes à educação, livros, provas, etc.
- entrevistas (professores, alunos, funcionários, pais, direção, etc.)
- observação das atividades e situações da escola: HTPC, comportamento alunos no recreio, reuniões em geral, sala dos professores, secretaria, etc.

Como fazer o Relatório:

- I - Introdução
- II - Condições Gerais da escola
- III - Ensino
- IV - Aprendizagem
- V- Relação Professor Aluno
- VI - Modalidades Didáticas
- VII - Organização geral dos conteúdos de ciências e biologia

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PROTOCOLO DE INTENÇÕES

sábado, 29 de julho de 2006 **Diário Oficial** Poder Executivo - Seção I São Paulo, 116 (143) – 111

## Universidade Estadual Paulista



REITORIA

**Resumo do Convênio**  
Convênio 137/2006. Proc. 1963/50/01/2006.  
Convenientes: Unesp e o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação. Natureza: Protocolo de Intenções. Objetivo: Tem por objetivo a concretização de uma parceria, com o intuito de proporcionar a assinatura de Termos de Mútua Colaboração entre as Diretorias de Ensino do Estado, e as Unidades da Unesp que possuam cursos de licenciatura, visando à realização de estágios Curriculares de prática de ensino nas escolas da rede pública estadual. Data da assinatura: 18/7/2006. Vigência: 5 anos. Foro: São Paulo - SP.

## **ANEXO B – RELATÓRIOS DE AULA (Parciais)**

### **RELATÓRIOS DE AULA DOS ALUNOS**

**Aula do dia 29/08/2006**

Local: Unesp - Bauru

#### **Licencianda 8M**

A professora nos apresentou a Metodologia da Pesquisa Científica, enfatizando e comparando a Pesquisa das Ciências Exatas e Ciências Biológicas com as Ciências Humanas. Também houve a apresentação dos grupos sobre a visita feita nas escolas. Seus problemas e qualidades foram apresentados e discutidos com a professora.

#### **Licenciando 2A**

Na presente aula de prática de ensino pudemos trocar informações sobre as visitas de cada grupo às respectivas escolas.

Vimos alguns problemas, como falta de laboratório de ciências e de informática, é como aos grupos.

A presença dos grupos, isto é, estagiários, pode, juntamente com a coordenadoria, promover a utilização ou melhoria desses laboratórios, melhorando assim o aprendizado dos alunos.

#### **Licencianda 3A**

Hoje foi abordado e aprendido a metodologia da pesquisa científica suporte para a formação do professor com trocas mútuas entre a escola e os estagiários, e a relação do professor ser pesquisador.

Na segunda parte da aula os grupos envolvidos com o estágio, em diferentes escolas, abordaram e descreveram a estrutura física e coordenação. Cada grupo apontou suas dificuldades em desenvolver o projeto e do acesso à escola. Os grupos foram ouvidos e orientados como prosseguir o projeto e melhorar o contato com a coordenação.

Os problemas são distintos em cada grupo com os diretores dos colégios, sendo muito rígidos ou sem muito acesso.

Soluções: abordar os diretores de outras maneiras ou pedir sua opinião sobre o que eles precisam no colégio para uma melhor compreensão do nosso papel no colégio.

#### **Licenciando 13V**

No começo da aula de hoje foram apresentados pela professora, algumas diferenças entre as práticas de ensino de Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Após o intervalo os grupos apresentaram os resultados das visitas às escolas escolhidas por cada um dos grupos. Foram discutidos os pontos de vista individuais sobre diversos aspectos nas escolas. Dentre esses aspectos, destacou-se o fato de certos grupos não terem sido devidamente bem recebidos por diretores ou responsáveis, o que pode ser visto como extremamente desnecessários por parte desses representantes.

Em um ponto de vista extremamente pessoal, a aula ou mesmo as visitas nas escolas não são assuntos interessantes ou agradáveis, já que não estão entre as áreas de meu interesse de trabalho.

#### **Licencianda 9M**

Na aula de hoje organizamos as idéias à respeito da pesquisa quantitativa e qualitativa, falamos sobre a 1ª etapa na escola, onde devemos analisar diversos aspectos para

testar unir à teoria a prática e desenvolvermos o início de formação de professores. Discutimos sobre as experiências de cada grupo na 1ª visita às suas respectivas escolas, e colocamos às possibilidades de desenvolver projetos para interação entre a faculdade e a escola, ajudando na solução de problemas detectáveis nas escolas visitadas.

A aula foi agradável, pois houve interação e cooperação de todos.

#### **Licencianda 14M**

Foram abordados assuntos que esclarecem as formas de pesquisa, tanto na área de ciências biológicas e na área de humanas. Pondo em pauta as diferenças de cada método, e as formas de abordagem de cada área.

Após, foram discutidos os resultados obtidos de cada grupo no seu primeiro dia de estágio de observação e prática de ensino.

Foram abordadas, também, as formas de como elaborar um relatório de aulas e de visita nas escolas.

A aula correu de forma agradável. Houve cooperação dos alunos para o bom rendimento da mesma.

#### **Licenciando 15M**

Neste dia, foi ministrada aula sobre metodologia da pesquisa científica, abordando os diferentes tipos de pesquisa nas áreas de exatas, biológicas e humanas, em destaque especial para a pesquisa-ação.

Além disso, os grupos discutiram sobre as suas experiências nas escolas, os problemas encontrados e etc.

Na parte final da aula, a professora fez um direcionamento das próximas atividades, tanto nas escolas como na sala de aula.

#### **Licenciando 16V**

A aula abordada foi sobre metodologia da pesquisa científica. A professora explicou sobre o que é a pesquisa-ação e todos os seus métodos de análise e avaliação.

Houve um espaço durante a aula reservado para os grupos mostrarem como foi a primeira experiência de estágio nas escolas.

A aula se decorreu de maneira agradável, não muito cansativa. A troca experiência dos grupos em relação às escolas foi um momento muito interessante e de aprendizagem também.

#### **Licencianda 10 M**

Foi apresentado pela prof.<sup>a</sup> a metodologia da pesquisa científica, comparando e diferenciando as pesquisas em Ciências Exatas e Ciências Biológicas com Ciências Humanas.

Os grupos falaram sobre as visitas que fizeram às escolas apresentando à professora tudo o que viram e todos os dados que conseguiram absorver dessa visita, como foram recepcionados pela escola, se tiveram dificuldades, quais as qualidades e defeitos da escola, entre outras informações.

As apresentações dos grupos foram gravadas com o auxílio de um gravador, pela professora.

Tivemos um problema técnico com o gravador mas foi solucionado.

#### **Licenciando 17 V**

Os temas abordados foram: Metodologia da Pesquisa Científica, com ênfase na pesquisa em Ciências Humanas, e também os alunos comentaram da primeira visita feita as escolas no estágio supervisionado.

Com relação a professora, deu a aula de maneira expositiva, foi sucinta e objetiva.

Os grupos de alunos fizeram diferentes comentários acerca das escolas que visitaram, todos foram bem produtivos e atingiram as metas propostas pela professora.

### **Licenciando 18V**

Na aula do dia 29, foram abordados vários assuntos referentes ao começo da disciplina.

A professora ofereceu uma introdução à Metodologia da Pesquisa Científica e explicou esse assunto que é bem necessário e imprescindível à nossa formação como professores.

Após essa parte teórica, houve o relato dos vários grupos de alunos que visitaram escolas públicas na semana anterior e que puderam dividir as experiências que vivenciaram.

Essa parte da aula foi bem interessante, porque as diferentes experiências e diferentes tipos de problemas enfrentados pelos grupos serviram para outras pessoas tirarem lições dessas experiências.

Eu achei a parte das experiências trocadas bastante válidas e bem dentro do contexto da aula. Em minha opinião a mesma interação não ocorreu com a parte teórica passada pela prof.<sup>a</sup>, isso porque parece que não foi dada a devida importância para o assunto, que eu acho que deveria ser abordado posteriormente.

### **Licencianda 5A**

Durante a aula foram abordados os modos com os quais podemos intervir na escola estabelecendo uma relação Escola - Universidade. Foram discutidos os aspectos da 1ª visita feita à escola onde cada grupo relatou suas experiências. Dentro disto, creio eu que, o aspecto mais marcante é "Como contribuiremos para algo na escola", uma vez que constatamos que a escola apresenta várias carências que variam desde infra-estrutura à "boa vontade" de diretores, professores, ou mesmo os alunos. Hoje se fez mais esclarecido como será o nosso estágio durante este período. (Eu estava um pouco perdida ainda).

### **Licencianda 11M**

Foi discutido com os alunos, as idas às escolas, falamos sobre os espaços físicos, sobre como funcionam as escolas, quantas salas elas têm, os problemas encontrados pelos alunos, etc. A escola visitada foi a Maravilha e quem nos atendeu foi o Coordenador Pedagógico.

Encontramos problemas relacionados ao respeito em relação aos mais velhos, assim como deficiência de diálogo.

### **Licenciando 19V**

Nesta aula foram abordados os seguintes temas:

- 12 Metodologia da Pesquisa Científica das Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, assim como o significado da pesquisa-ação.
- Como se confecciona um relatório. Exposição oral sobre as visitas realizadas pelos grupos - estágio supervisionado - as escolas.

### **Licencianda 6A**

A aula foi iniciada pela prof.<sup>a</sup> mostrando aos alunos a metodologia da Pesquisa o qual fará parte da proposta didática da disciplina citando os requisitos necessários para sua realização.

Após o intervalo os alunos e seus respectivos grupos contaram as experiências vividas nas escolas as quais iriam recebê-los para o estágio supervisionado. Cada grupo falou sobre sua

escola e apontou os pontos positivos e negativos destas e discutiram o que poderiam fazer para melhorar a situação atual da escola.

Os alunos terão uma atividade para a próxima aula na qual deverão demonstrar conceitos e inter e transdisciplinaridade de forma alternativa.

### **Licencianda 7A**

Em síntese, na aula de hoje, cada grupo falou como foi a primeira visita na escola em que irá trabalhar. Foram discutidos os problemas da escola, os problemas com a relação dos alunos e o diretor da escola, também discutimos sobre o que fazer para melhorar, em um dos grupos a diretora pediu para os alunos reativarem o laboratório. De maneira geral todos os grupos responderam os tópicos propostos e sentiam-se bem recebidos por alunos, professores e coordenadores da escola.

Na primeira parte da aula, foi discutido um pouco sobre pesquisa científica e como é a pesquisa científica nas diferentes áreas: ciências biológicas, ciências exatas e ciências humanas.

## ANEXO C – RELATÓRIOS DE ESTÁGIO (Parciais)

### Relatório do licenciando 2A, da EB AZUL

#### 1ª visita: 12 de setembro de 2006

Fomos à escola na tentativa de, junto à direção, saber em que poderíamos ajudar a escola.

Tentamos, primeiramente, a vice-diretora, que não pode nos atender. Após algum tempo tentamos a coordenadora pedagógica, que nos atendeu mas não deu a devida atenção.

Momentos mais tarde, encontrei a professora regente, que é quem dá aulas de Ciências para as 5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e o 1<sup>o</sup> colegial.

Com a professora regente discutimos a possível reutilização do laboratório de Ciências que está inutilizado. A professora se mostrou favorável a essa empreitada e a partir disso resolvemos marcar uma próxima visita para conhecermos as reais condições do laboratório de ciências.

➤ Questão: Como poderia ser este primeiro contato?

#### 2ª visita: 15 de setembro de 2006

Fomos à escola para conhecermos as condições do laboratório de ciências. Mas na entrada a vice-diretora impediu a entrada das outras estudantes devido ao estilo e comprimento das blusas usadas por elas. Portanto coube a mim a observação do laboratório.

À primeira vista o laboratório estava com aspecto de um almoxarifado abandonado, devido a vários objetos (por exemplo, prateleiras embaladas) e má limpeza do ambiente.

Percorri todo o espaço, que é uma sala grande, que possui boa iluminação e ventilação. Possui boa quantidade de reagentes químicos, vidrarias, equipamentos para experimentos físicos e químicos. Possui guardados trabalhos antigos de alunos nas áreas de química, física e biologia. Possui 5 microscópios, sendo que 4 funcionando; 1 apresentava problemas de iluminação e focagem.

Limpei os microscópios uma a uma para tirar a poeira delas e testá-los. Para testar utilizei um laminário presente no laboratório.

Após o contato com o laboratório fui conversar com a professora regente para discutir os assuntos que ela está trabalhando com os alunos para ver o que poderia ser trabalhado com eles no laboratório. Ela disse que com as 5<sup>as</sup> séries era água, 6<sup>as</sup> séries do EF seres vivos (protozoários) e a 1<sup>a</sup> série do EM era mitose. Disse para a professora que iria pensar em aulas práticas com esses assuntos e retornaria daqui uns dias.

#### 3ª visita: 18 de setembro de 2006

Hoje tive meu primeiro contato com os alunos, pois a professora regente propôs mostrar o microscópio para os alunos da 1<sup>a</sup> série do EM.

Fiz uma breve explicação dos mecanismos do microscópio e com auxílio do laminário presente no laboratório mostrei aos alunos as diferenças visíveis dos glóbulos vermelhos e brancos do sangue.

Além de conhecer o microscópio os alunos observaram os outros objetos presentes no laboratório.

O que mais chamou a atenção dos alunos foram os animais preservados no álcool.

Depois desta aula participei de uma festinha dos professores para a vice-diretora, pois era aniversário dela.

4ª visita: 22 de setembro de 2006

Hoje nós fomos ao colégio limpar e organizar o laboratório. Como a servente de limpeza faltou ao serviço, nós mesmos fizemos o serviço da limpeza que estava muito empoeirado e cheio de aranhas sob as bancadas, ainda colocamos as prateleiras embaladas toas em um único canto, assim tivemos o laboratório livre e de fácil locomoção.

Com o laboratório organizado poderemos dar início às aulas práticas.

Neste dia a professora regente comentou sobre uma aluna com problema de sarna.

Ainda vi outros professores comentarem sobre um aluno que não foi à aula a semana inteira porque não tinha dinheiro para a condução.

5ª visita: 06.10.2006

Hoje apresentei o laboratório para 4 salas diferentes, sendo 3 de 6ªs séries e uma 5ª série.

A professora regente dividiu as turmas e eu apresentei o laboratório, explicando para eles quais as funções de um laboratório de ciências e como se portar dentro de um laboratório.

Os alunos depois observaram todo o laboratório e novamente o que chamou a atenção dos alunos foi os animais preservados no álcool.

6ª visita: 20.10.06

Hoje trabalhei com os alunos a prática, isto é, observação em microscópio de protozoários. Através de um pouco de água coletada em um aquário que pertence à Unesp de Bauru e trazido pelos integrantes dos grupos, os alunos puderam procurar alguns protozoários. Além de protozoários eles encontraram alguns vermes, talófitas e bolhas de ar.

Com uma turma de sexta série trabalhos a prática de fungos. Os alunos colocaram frutas, queijos e pão e potes transparentes, vedaram e dataram e agora acompanharão o passar dos dias para ver se há criação de fungos.

7ª visita: 10.11.2006

Hoje na escola estava tendo venda de pastéis para alunos e pessoas de fora da escola, para arrecadar fundos para a formatura dos alunos de 8ª série EF e 3ª série EM.

Logo que cheguei a Diretora me perguntou sobre o sumiço da cabeça do esqueleto. Fiquei de falar com ela, depois, sobre o assunto, pois eu nada sabia.

Hoje não trabalhei no laboratório, pois a professora regente passou um vídeo sobre a Mata Atlântica, os recifes de corais e Abrolhos.

Assisti ao vídeo com várias turmas e isso se torna cansativo assistir repetidas vezes.

8ª visita: 17.11.2006

Hoje, na escola, trabalhei a prática dos fungos iniciada com os alunos na aula atrasada. Pude explicar a presença dos fungos nos alimentos depositados nos recipientes vedados e guardados.

Hoje teve uma apresentação de Street Dance composto por dançarinos cristãos, na quadra da escola.

Marquei com a diretora uma reunião para resolver o problema do sumiço da cabeça do esqueleto.

10ª visita: 01/12/2006

Hoje no estágio, por ser última visita à escola, não foi aula no laboratório, foram mais despedidas e agradecimentos.

Solicitei aos alunos responderem as perguntas. Depois pedi à professora responder as perguntas.

Ajudei a professora com os alunos, pois ela passou um trabalho sobre DSTs.

Os alunos fizeram várias perguntas, como: o que é sexo oral, masturbação, como se transmite a AIDS, o que é gonorréia, etc.

Depois fui até a vice-diretora e fiz as perguntas propostas e agradei-a por permitir a presença dos estagiários na escola.

Depois organizei o laboratório e me despedi e agradei a professora regente.

## **Relatório de Estágio da licencianda 9M da EB Maravilha**

22/08/2006 - 1ª visita

Conversamos com o Coordenador Pedagógico

Espaço físico

Secretaria - com sala para secretária e outra sala com 2 computadores

Direção - 1 computador

1 banheiro administrativo, 1 banheiro de funcionários (masc/fem) e 1 banheiro p/alunos (masc/fem)

sala dos professores, aproximadamente 70 professores

biblioteca - aproximadamente 8.410 exemplares

sala de computadores: 13 comp. utilizados somente na presença de um professor; TV com TV escola (2 armários com fitas de vídeos)

1 laboratório desativado

1 sala de vídeo

14 salas de aula

1 sala p/depósito de material de limpeza

1 sala p/professor de ed. física

MANHÃ		TARDE		NOITE	
nº	Série	Nº	Série	nº	Série
2	7ª	7	5ª	1	2º (Eja) Presencial
4	8ª	5	6ª	2	2º EM
4	1º EM Redução	1	7ª	1	3º EM
2	2º EM nº sala				
1	3º EM devido busca pelo mercado de trabalho				

### **Média de alunos por sala**

5ª a 6ª - 35 alunos

7ª e 8ª - 38 alunos

EM - acima de 40 alunos

### **Informações adicionais**

- foi oferecido ensino religioso como matéria optativa para 7ª e 8ª séries, mas a 7ª não teve interesse.

- existe programa de inclusão com a presença de 1 aluno com má formação congênita na 6ª série
- os alunos estão montando uma rádio interna em parceria com a Unesco
- o público alvo é de grande espectro financeiro - existem alunos provenientes de vários bairros - Geisel, Santa Terezinha, Tangará, Ferradura, Vila Tecnológica.
- o HTPC é realizado às 2ªs, 3ªs e 4ªs com frequência rígida dos professores
- não existem programas de reforço para o ensino médio
- 3 programas oferecidos pela secretaria da educação: trilhas e letras, números em ação e projeto leitura, cada um com 5 aulas semanais.
- existem programas de recuperação e reforço p/ ensino fundamental com 2 aulas semanais.
- relatou não ter problemas dentro da escola - o problema são os alunos de fora.
- o 3º ano tem aula de psicologia e o 1º e 2º de filosofia
- de 2ª, 4ª e 6ª há som no pátio durante o intervalo
- existem avaliações diagnósticas para se fazer o programa de aulas, assim o professor sabe os conhecimentos prévios dos alunos e parte a partir de ponto correto, por isso existem os ciclos, não sendo mais seriado
- no mínimo 2 provas que devem ser feitas a critério do professor
- há programas fora da escola
- não existe muito apoio da prefeitura quanto a ônibus

12/09/2006 - Terça feira

Fomos à escola durante à tarde e conversamos conjuntamente com o coordenador pedagógico e a professora de ciências do ensino fundamental, a fim de propor idéias que poderiam ser inclusas no programa da escola para sua melhoria. Inicialmente propomos as idéias de fazermos um projeto sobre reciclagem, mas não foi visto com bons olhos, pois o coordenador disse que isso depende de órgãos externos à escola (do município e estado). Disse que o problema é o destino final desse lixo separado, pois não passa o caminhão de reciclagem pela escola, e que mesmo que fôssemos conversar na prefeitura sobre haver essa possibilidade, no início eles diriam que tudo bem, mas depois não cumpririam mais o combinado e o projeto seria perdido. Então propomos a idéia de reativar o laboratório de ciências, eles aprovaram e gostaram da idéia, mas disseram que atualmente não há possibilidade de ativação desse laboratório de forma definitiva, pois esse espaço é ocupado pelo Programa da Escola da Família nos fins de semana, por ser uma sala grande e a única que tem torneira.

A professora de ciências se interessou para que nós déssemos aulas práticas concomitantemente ao assunto que estaria sendo abordado na teoria, mesmo que fosse nas salas de aula com uso de materiais de fácil obtenção, baratos e alternativos. Ela nos mostrou o laboratório, e observamos que há poucas vidrarias, apenas dois microscópios, produtos químicos vencidos além da situação precária encontrada. Diante disso propomos conversar com os professores da unesp que utilizam esses materiais e pedir alguns emprestados para realização de algumas práticas de fungos, bactérias, entre outros, o que foi muito bem aceito pela professora e pela escola.

Na saída encontrei uma garota com retardo mental chorando muito, pois ela tinha apanhado dos colegas, e ela dizia: - Eu já falei para minha mãe que eu não quero mais vir para a escola, eu não quero...

Quarta feira, 13 de setembro de 2006

Eu fui até a escola de manhã e conversei com a diretora, entregando a ela os papéis de estágio e deixando-a a par do que estávamos fazendo na escola. Ela foi receptiva gostou muito da idéia do projeto, permitindo e apoiando que ele fosse feito.

Conversei também com a professora do ensino médio de Biologia que também nos apoiou dando todas as bases para que o projeto acontecesse, permitindo que nossas aulas práticas fossem aplicadas aos seus alunos de forma alternada com as aulas teóricas.

26/09/2006

Limpamos os dois microscópios e verificamos se estes estavam em bom condicionamento de uso. Então a visita da coordenadora do estágio, que nos orientou, passando informações necessárias para o bom funcionamento do grupo e das atividades. Conversamos com a professora de ciências e marcamos de iniciarmos algumas aulas práticas na próxima semana. Ela nem se interessou em saber qual assunto iríamos tratar na aula que iríamos dar, disse que poderíamos escolher "qualquer coisa". Ela nos convidou a assistir uma aula na 5ª série que ela iria começar a ministrar após o intervalo, pois disse que aquela era a pior classe dela, que os alunos eram analfabetos e desobedientes. Ela quis que nós fôssemos assistir essa aula, porque durante a conversa ela falou que não valia a pena darmos nossas aulas para essas salas ruins e nós falamos que gostaríamos de aplicar as aulas justamente para essas salas que ela denominava de "ruins". Durante a aula percebi que ela não tratava os alunos com educação e eles a tratavam do mesmo modo. Ela falava para eles calarem a boca, pararem de falar besteiras, etc. Eu percebi que havia descaso da parte dela para com aqueles alunos, ela fez algumas experiências com água, mas não explicava os fundamentos, como se estivesse ali somente para cumprir aqueles 50 minutos. De repente a aula foi interrompida pela secretária, que ficou conversando com a professora no meio da sala sobre determinado aluno que seria suspenso, ou seja, total desrespeito aos alunos que estavam ali e queriam aprender. Presenciamos uma cena onde a aluna estaria sendo suspensa, e a secretária a tratava muito mal, chamando-a de palhaça e a aluna respondendo.

Concluindo, senti um descaso total por parte de todo e qualquer funcionário para com os alunos, esses por sua vez os tratam de igual para igual, gerando conflitos e causando uma impressão totalmente desagradável e desconfortável, que me fez sentir uma grande tristeza, vendo aquelas crianças inocentes se perdendo em meio aquela desordem, falta de ética e motivação.

04/10/2006

Fomos com a intenção de aplicar uma aula prática sobre célula vegetal (cebola) com a 6ª série C, que a profª. denominou como sendo a sala mais "drogada". A professora disse que já havia dado aula sobre o assunto, mas tentamos perguntar para eles o que eles imaginavam e sabiam sobre célula e ninguém respondeu nada, mostrando que eles não tinham aprendido. Houve total desinteresse por parte dos alunos, somente alguns da frente perguntavam, o restante da sala só conversava, fazia piadas sobre o que falávamos. Teve até um aluno que retirou o tênis e ficava andando descalço pela sala. Outro grupo de alunos ficou falando sobre maconha, um apontando que o outro era usuário. Eles nunca tinham visto microscópio, não tinham idéia de como mexia. Um veio me falar que não podia relatar o que estávamos fazendo na aula porque ele não sabia escrever. A professora mesmo desfaz dos alunos, não acredita que eles sejam capazes, não tem mais vontade de entrar na sala e lutar pelo ensino. Me senti muito decepcionada em presenciar a decadência do ensino público e daquela educadora, decepcionada de ver os alunos desestimulados, jogando no lixo uma das poucas oportunidades que lhes é oferecida.

05/10/2006

Fomos aplicar a mesma aula prática de células vegetais dada ontem, mas hoje para a 6ª série B. Nossa!! que diferença!! A sala foi super receptiva e interessada, todo mundo quis aprender a fazer lâmina, prestavam atenção no que nós explicávamos e queriam sempre saber mais e

conversar com a gente sobre o assunto. Fiquei apaixonada, foi muito bom, me senti super útil e capaz. Foi um estímulo para voltar mais vezes e tentar ensinar da melhor forma possível.

17/10/2006 (3ª f)

Ficamos na Faculdade fazendo, escrevendo o projeto, procurando artigos e organizando as idéias. Foi bom, pois houve interação do grupo e integração de todos.

07/11/2006 (3ª f)

Fomos à escola conversar com a professora regente 2, e ela nos pediu para ir dar aula na próxima segunda. Ela foi muito receptiva e adorável, me senti bastante confiante.

13/11/2006 (2ª f)

Fomos dar aula sobre DNA na escola para 7ª e 8ª séries. Foi muito bom, todos os alunos adoraram, se interessaram pelo assunto, e inclusive a professora nos pediu para voltar na próxima semana e dar aula de célula, mostrando as células no microscópio.

Me senti bem, entusiasmada para voltar à escola, com muita vontade de dar aula e aprender a ensinar.

13/11/2006

Fomos à escola aplicar práticas sobre a extração do DNA em vegetais, no caso frutas. Aplicamos a prática para a oitava série, inicialmente, constatamos que a classe não tinha muita informação sobre DNA e suas funções, porém teve um grande interesse pela sala durante a nossa explicação sobre o que era DNA e suas funções.

Surgiram dúvidas que foram explicadas durante a aula e a maioria da sala manteve-se em silêncio e demonstraram interesse.

Logo após aplicamos a mesma prática para a 7ª série que também mostrou muito interesse. A professora comentou com a gente que a sala havia gostado da prática e se interessado muito, que gostaria que fôssemos aplicar mais práticas.

No final uma aluna que havia gostado muito da prática, anotou a prática que havíamos passado na lousa e pediu o resto de kiwi a pipeta de plástico para que pudesse fazer esta prática em casa. Como a prática não representa nenhum perigo na execução demos à ela o kiwi e a pipeta para que ela pudesse repetir a prática.

### **Relatório de estágio do licenciando 15V da EB Verde**

Na segunda visita, tivemos a oportunidade de conhecer a professora regente de Biologia, que nos contou como suas aulas funcionam e como poderíamos atuar nas classes de Ensino Médio, dando a liberdade de desenvolver o projeto do laboratório.

Conversamos, também, com a vice diretora, que nos explicou como a escola funciona, nos mostrou toda a parte burocrática do estabelecimento. Ela nos entregou uma cópia do PPP e conversamos sobre o HTPC, explicando os pontos principais.

09/10/06

O grupo foi à escola Verde, às 9h30, para falar com a professora de Biologia, uma vez que esta se encontra na escola apenas de segunda, quinta e sexta na parte da manhã. Tivemos uma conversa sobre o nosso projeto na escola, com a professora regente, apresentando à ela várias aulas práticas possíveis de serem aplicadas aos alunos de Ensino Médio. Ficou acertado que a semana que vem já daremos início a essas aulas práticas para os alunos do 3ª série do EM.

20/10/2006

Após combinado com a professora de biologia, neste dia demos uma aula prática sobre genética, para o 3º ano diurno. Todo o material para a prática foi comprado por nós com antecedência e ficou acertado que poderíamos utilizar a vidraria da escola.

Ao chegar à escola, fomos recebidos pela professora regente, que nos informou que teríamos que dar apenas 1 aula, pois após o intervalo haveria reunião de pais e professores (o combinado inicial era dar 2 aulas). Devido a essa reunião, havia poucos alunos na escola e a professora resolveu juntar os dois 3ºs para a nossa aula.

No início da aula, demos uma retomada rapidamente no conteúdo teórico do assunto, pois a professora já havia dado a matéria, explicando os conceitos principais - DNA, cromossomos, genes, etc. Após este início teórico, dividimos a classe em grupos e cada um de nós ficou responsável por um grupo. Deu-se início à aula prática, que consistia em extrair o DNA do morango e da mucosa bucal, para isso, distribuíram-se os materiais e o roteiro da prática para os grupos. Enquanto nós explicávamos os procedimentos e os conceitos envolvidos, eles colocaram em prática a extração do DNA do morango. Ao final da aula, apenas um voluntário foi escolhido para se extrair o DNA da mucosa bucal.

Tudo ocorreu como o esperado e foi percebido o interesse por parte dos alunos, uma vez que mesmo após o término da aula e tendo sido dispensados, os alunos preferiram permanecer na sala até o término da prática. Além disso, houve um pedido por parte dos alunos e da professora para que voltássemos em breve. Porém essa sensação de interesse geral por parte dos alunos pode ter sido "mascarada", uma vez que foi um dia atípico de aula devido à reunião de pais e apenas os alunos mais interessados foram à escola neste dia.

Obs.: roteiro da aula em anexo.

10/11/2006

Como combinado previamente com a professora de biologia, neste dia demos uma aula a respeito do tema evolução. Esta aula teve como público alvo o 3º ano diurno.

No início da primeira aula, nós passamos os trechos mais importantes do filme Evolução, que é uma comédia mas apresenta vários conceitos de evolução envolvidos. Quando fomos passar o vídeo, percebemos que havíamos levado só a caixa do DVD e esquecemos o filme em casa. Então, enquanto parte do grupo foi buscar o filme, o restante do grupo abriu a discussão sobre evolução com a classe, buscando saber o que eles sabiam sobre o assunto. Durante toda a primeira aula, apenas passamos os trechos do filme e logo chegou o intervalo. Após o intervalo eles tiveram aula de Inglês e só continuamos a discussão na última aula.

Já na última aula, abrimos a discussão sobre o filme. Os alunos tiveram certa dificuldade, mas conseguiram identificar muitos aspectos da evolução que foram apresentados no filme, identificando o que havia de real e o que havia de ficção. Um problema identificado pelo grupo, com respeito à classe de alunos, é que poucos alunos participam da discussão, muitas vezes com apenas um aluno respondendo às perguntas e parecendo mais interessado. Porém, em outros momentos, a classe parecia muito interessada e atenta à discussão.

Após a discussão do filme, fizemos uma prática para demonstrar como os cientistas resolvem os problemas de ancestralidade, mostrando como se sabe quem deu origem a quem. Essa prática gerou um problema, pois mesmo com todo o cuidado do grupo de não entrar no mérito de "raças" humanas e não citar a cor da pele, surgiram brincadeiras por parte dos alunos com respeito às etnias ao saberem que um ancestral vindo do continente africano pode ter dado origem a todos nós.

Ao final da aula, nós perguntamos aos alunos e à professora o que haviam achado de nossa experiência naquela escola e as respostas foram sempre no sentido de gratidão e

satisfação por nosso trabalho. Segundo os alunos, foi uma experiência válida e que deveria ser repetida no próximo ano. A professora regente, também, demonstrou o interesse em continuar com esse projeto no ano que vem.

## ANEXO D – RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO (Parciais)

Transcreveram-se apenas as conclusões desses relatórios.

### **EB Azul**

Foram feitas duas atividades práticas. A primeira prática, de observação da água com o uso do microscópio e a constatação de existência de organismos microscópicos na mesma, como algas, protozoários, etc. A segunda, uma aula de observação de cultura de fungos, pois os alunos teriam, em semanas anteriores, isolado alguns alimentos (queijo, pão, banana, maçã, etc.) em frascos fechados. A continuação desta baseou-se na observação de colorações e formas diferentes de fungos. Levantamos questões para instigar discussões sobre a aparência dos materiais (notando as mudanças ocorridas nos alimentos), a origem dos fungos dentro dos frascos e sobre a importância deste na natureza. No geral, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelo material em ambas as práticas, ficando surpresos com o que viam e também se interessando pelo laboratório como um todo, perguntado quando usariam os demais equipamentos e objetos.

De acordo com o interesse e desempenho demonstrado pelos alunos durante o desenvolvimento das aulas práticas, foi possível concluir que realmente se faz necessário o complemento de aulas teóricas com algum tipo de atividade prática, mais concreta, uma vez que os alunos com os quais trabalhamos estão na faixa etária que condiz com o período formal operacional do desenvolvimento, fase na qual o contato, a experimentação e a autonomia tornam-se fundamentais. Ao que se refere à prática do estágio supervisionado, pode-se dizer que é de grande contribuição para a formação dos futuros professores, pois permite um contato com a escola, os alunos e os professores já efetivos.

Nesse estágio, apesar de alguns contratemplos, foi o suficiente para sentir o funcionamento de uma escola e designar aspectos positivos e negativos e, também, refletir sobre possíveis mudanças.

Em estágio supervisionado necessita haver um acompanhamento, direto e detalhado, por parte da professora responsável ao trabalho desenvolvido pelos estagiários nas determinadas escolas, para evitar prováveis erros primários garantindo um trabalho mais proveitoso aos estagiários e à escola.

Nesse estágio, apesar da grande dedicação da professora, houve falhas de comunicação, como já citado. Contudo esta primeira experiência foi fundamental para os estagiários e deu início a uma seqüência de aprendizados sobre a educação.

Foi possível enxergar a real situação dos professores brasileiros, pois por adversidades circunstanciais da realidade e outras dificuldades não tem a visão de que o estágio seria uma oportunidade de melhor proveito de tempo e espaço e um auxílio da universidade para a escola, vêem apenas como uma atividade comum.

### **EB Maravilha**

Concluimos que este estágio proporcionou uma interação entre a escola, a universidade e a comunidade, promovendo benefícios para ambos. Para nós graduandos possibilitou o contato com a sala de aula. Para a escola e a comunidade fornecemos novos conhecimentos que adquirimos ao longo da graduação.

### **EB Verde**

Nossa idéia inicial de reativação do laboratório para as aulas práticas teve que ser reformulada devido à reforma que este laboratório passou durante o período em que estivemos realizando as atividades na escola.

Por isso, as aulas práticas que preparamos foram ministradas em sala de aula com recursos limitados, entretanto a qualidade não foi comprometida. Realizamos duas atividades, uma envolvendo extração de DNA de morangos, que foi bem interessante para os alunos, que no final puderam levar uma amostra desse DNA para casa; e também uma aula sobre Evolução, em que apresentamos um filme ilustrativo sobre esse assunto e houve posterior levantamento de questões por parte dos alunos. Nessa mesma aula, houve ainda uma prática sobre o DNA mitocondrial que mostrou a maneira como os cientistas podem prever sobre a descendência das espécies.

Observamos que os alunos se interessam pelos conteúdos que apresentamos, visto que os assuntos já tinham sido abordados de maneira teórica pela professora e, com a nossa atividade, eles tiveram oportunidade de visualizar algumas aplicações práticas dessa teoria. Com essas aulas, pudemos notar que os alunos mostraram um maior interesse investigativo pela ciência, de mostrando, assim, que nossa idéia inicial de instigar o interesse pela investigação científica foi concluída.

## ANEXO E – QUESTÕES RESPONDIDAS PELAS ESCOLAS BÁSICAS

### EB AZUL

#### Entrevista com a vice-diretora:

1. Quais suas impressões sobre o desenvolvimento do estágio dos alunos de ciências e biologia?

R.: Houve uma grande contribuição dos estagiários nesta escola, em virtude do grande entrosamento da professora de Ciências, na organização do laboratório didático juntamente com os alunos.

2. Aponte sugestões para as atividades futuras dos estagiários?

R.: Acho que deve continuar os estágios com o apoio da supervisora.

#### Entrevista com a professora de Ciências

O que você entende por estágio supervisionado?

R.: É o período em que o estudante de licenciatura entra em contato com o ambiente escolar (sala de aula) com a orientação de alguém capacitado.

1. Quais suas impressões sobre o desenvolvimento dos estágio dos alunos de ciências e biologia.

R.: Tive boas impressões, pois estavam sempre dispostos a realizar as experiências propostas.

2. Houve contribuições para seus alunos no sentido da investigação científica? Explique.

R.: Houve, pois os alunos investigaram cientificamente os experimentos propostos pelos estagiários, por exemplo, quando fizeram os experimentos com água e fungos.

3. Aponte sugestões para atividades futuras dos estagiários.

R.: Demandar mais tempo para a realização de mais experimentos.

#### Alunos (6ª série B do EF)

Obs.: as perguntas foram feitas para a classe. Os alunos responderam em um papel. As respostas que aparecem aqui são o resultado do consenso entre as respostas apresentadas.

1. Vocês acham que as atividades dos estagiários acrescentaram novos conhecimentos ao que vocês já sabiam na teoria?

R.: Os alunos abordaram diretamente o acréscimo de conhecimentos, talvez por não entendimento da pergunta, mas responderam de maneira geral que aprenderam coisas novas e viram coisas que são vistas na sala de aula.

2. Aponte sugestões para as atividades dos estagiários

R.: Apesar de uma maneira geral terem adorado as aulas práticas, eles apontaram a necessidade de um tempo maior para a realização dos experimentos, uma maior organização das visitas ao laboratório didático, pois alguns reclamaram que parte da sala não foi o mesmo número de vezes que a outra parte da turma. Muitos gostariam de ter visto o sangue humano e os espermatozoides em microscópio.

### EB MARAVILHA

#### Perguntas direcionadas ao Coordenador Pedagógico:

1. O que você entende por estágio supervisionado?

R.: Trata-se de um estágio

2. Houve contribuições para seus alunos no sentido da investigação científica?

R.: (Em branco)

3. Aponte sugestões para atividades para futuros estagiários.

R.: (Em branco)

**Perguntas direcionadas ao professor:**

1. O que você entende por estágio supervisionado?

R.: Que o aluno deve vir e por em prática o que está aprendendo.

2. Quais suas impressões sobre o desenvolvimento do estágio dos alunos de ciências e biologia (aspectos positivos e negativos)?

R.: Bom, bastante didático.

3. Houve contribuições para seus alunos no sentido da investigação científica?

R.: Sim, pois os mesmos não conheciam a prática desenvolvida.

4. Aponte sugestões para atividades para futuros estagiários.

R.: Trazer atualidades, discutir com o professor as dúvidas sobre o sistema educacional e inteirar-se sobre o conteúdo aplicado para as atividades.

**Perguntas direcionadas aos alunos:**

1. Você acha que a atividade das estagiárias acrescentou conhecimento ao que você já sabia anteriormente? Explique.

8 alunos da 8ª série do EF responderam, as respostas foram agrupadas conforme a lista a seguir:

Nº	Resposta
1	Sim, foi muito legal. Acrescentou mais conhecimento e desse jeito ficou melhor para entender um pouco mais sobre o DNA.
2	Não, pois eu nunca tinha visto a extração de um DNA.
3	Não. Eu já sabia que existia o DNA mas nunca tinha visto alguém fazer.
4	Sim, porque eu não sabia que daquele jeito dava para tirar o DNA
5	Sim, porque aprendi a extrair o DNA, eu conhecia na teoria mas não na prática.
6	Sim, porque acrescentou no meu conhecimento, como eu já sabia, acabei ficando mais dentro do assunto.
7	Não, porque eu nunca tinha visto a extração do DNA. Foi muito legal.
8	Não. Eu nunca tinha vista, só ouvido.

2. Sugestões

Nº	resposta do aluno
1	Sim, eu quero conhecer melhor as células
2	Quero fazer mais experiências no laboratório e trabalhar com a reprodução das flores.
3	Sim, nós deveríamos ir mais ao laboratório fazer mais pesquisas sobre células, fazer experiências.
4	Eu queria ter mais experiências lá no laboratório.
5	Ir aprender sobre células.
6	Fazer experimentos com animais. Tipo: cobras e pintinhos. Análises: com células vegetais ou com mofos.
7	Eu queria fazer faculdade de anatomia e se pudessemos, pelo menos, ver um meio

	em decomposição.
8	Ver células e clorofilas.

## EB VERDE

### Questionário para a diretora

1. O que você entende por estágio supervisionado?

R.: Deveria ter algum responsável supervisionando.

2. Quais suas impressões sobre o desenvolvimento do estágio dos alunos de ciências e biologia?

R.: Bom aprendizado para o aluno.

3. Aponte sugestões para atividades para os futuros estagiários.

R.: Continuidade no trabalho. Maioria das vezes não terminam o trabalho.

### Questionário para professores

1. O que você entende por estágio supervisionado?

R.: Momento de vivência do seu futuro ambiente de trabalho, entra em contato com a realidade, momento de reflexão dessa realidade.

2. Quais suas impressões sobre o desenvolvimento do estágio dos alunos de ciências e biologia?

R.: Fazer um plano de trabalho adequado à escola que escolhemos. Levando em consideração as prioridades do aluno.

3. Houve contribuições para seus alunos no sentido da investigação científica?

R.: Sim, por causa das experimentações.

4. Aponte sugestões para atividades para os futuros estagiários.

R.: Boa oportunidade para o aluno dentro da escola e uma oportunidade ao professor aproveitar do aluno estagiário a aplicação da prática.

Oportunidade de ser participativo e dar essa oportunidade ao aluno.

### Questionário para os alunos

1. Você acha que a atividade dos estagiários acrescentou conhecimento ao que você já sabia anteriormente? Explique.

R.: Acrescentou bastante. A prática ajuda bastante, o trabalho foi válido.

2. Sugestões

R.: Vir uma vez por semana.

## ANEXO F – AULA PRÁTICA DE EXTRAÇÃO DO DNA EM VEGETAIS E ANIMAIS



Prática de Ensino I – Unesp/Bauru



### Aula Prática: Extração de DNA animal e vegetal

#### Extração de DNA de vegetal (Kiwi ou Morango)

**Objetivo:** Conhecer a molécula de DNA e perceber que esta esta em todos os seres vivos, tanto vegetal como animal.

**Procedimento:**

1. Dissolver 4 pitadas de sal e duas colheres chá de detergente, misturando bem até dissolver completamente;
2. Adicionar metade de um kiwi sem casca e cortado em pedaços pequenos ou morango inteiro na solução (ou massaredos até virar uma pasta e colocar na solução)
3. homogeneizar a fruta durante 10 min.;
4. filtrar cerca de 5ml da solução obtida;
5. segurar o tubo por 10 min (37°C)
6. juntar 5ml da solução filtrada a 5 ml de alcool 95 a 100%;
7. esperas de 2-3 min sem misturar;
8. retirr cuidadosamente com auxilio da pipeta, os filamentos que se formarão (DNA)

#### Isolamento de DNA genômico da mucosa bucal

**Procedimento:**

1. Coloque duas colheres de chá de sal em um copo de água (copo americano), mexendo bem até dissolver completamente;
2. colocar dentro da boca um boa quantidade da solução salina preparada e fazer movimentos de bochechos por aproximadamente 5 min.;
3. Passado esse tempo, despeje cerca de 5ml em um tubo Falcon de 15ml;
4. adicionar ao obtido quantidade igual de alcool gelado, deixando-o escorrer vagorosamente pela borda;
5. imediatamente, formam-se duas fases, sendo que fios esbranquiçados, que são aglomerado de moléculas de DNA, tornam-se visiveis na fase superior;
6. coletar esses fios com o auxilio de uma micropipeta de ponta fina atraves de movimentos circulares vagarosos na fase superior;
7. passar o DNA coletado para um tubo ou eppendorf vazio e ressuspender a amostra em 100µl de água.

## ANEXO G – AULA PRÁTICA DE EVOLUÇÃO



### Aula Prática de Evolução - Filme “Evolução”

**Fundamento:** Muito se diz sobre o tema Evolução, mas apesar disso, esse assunto não é muito bem entendido pela maioria dos alunos que não sabem explicar o que realmente ocorreu nesse processo, ou suas conseqüências para a Humanidade.

**Objetivos:** Através de um filme que mostra o processo de evolução de uma maneira exageradamente acelerada, despertar o questionamento dos alunos sobre o que é, e o que não é verdade nas imagens mostradas, e assim, posteriormente introduzir um conteúdo teórico para melhor assimilação sobre as teorias ocorridas nesse evento.

**Material:** Filme: Evolução, caderno, lápis.

**Procedimento:** Editar o filme, mostrando assim, somente episódios chaves da evolução das espécies ilustradas neste, a sua ordem cronológica, e as mudanças mais significativas ocorridas nos organismos em cada “pulo” evolutivo.

Após o filme, levantar questões aos alunos, sobre o mesmo, fazendo-os destacar os principais equívocos mostrados, os acertos e o que cada um achou do conteúdo mostrado nele.

Incentivar os alunos a escreverem o que foi discutido, assim como suas impressões sobre o processo evolutivo, para posteriormente poderem comparar essas anotações prévias, com o que terão adquiridos de conhecimento sobre esse tema em futuras aulas teóricas.

## ANEXO H – AULA PRÁTICA DE ANCESTRALIDADE DAS ESPÉCIES



Prática de Ensino I – Unesp/Bauru



### Aula Prática - Ancestralidade das espécies

**Fundamento:** Os Cientistas da atualidade conseguem reconstruir a história evolucionária da espécie humana, desde o seu aparecimento há 1.500 anos na África, até os dias atuais.

Essa técnica pode, ser feita através do estudo dos Polimorfismos do DNA, ou seja, regiões do genoma humano onde há diferenças entre indivíduos normais. Essa é a mesma metodologia usada nos testes de paternidade pelo DNA. Entretanto, as análises evolucionárias humanas não visam estabelecer a paternidade ou a maternidade, mas sim fazer uma viagem ao passado geológico do indivíduo pelo estudo das linhagens genéticas de seus antepassados. Trata-se de um teste de paternidade (e maternidade) de longo alcance, usando as informações contidas no DNA mitocondrial.

**Objetivos:** Após uma introdução teórica sobre DNA mitocondrial e aplicação de um experimento ilustrativo simples, demonstrar para os alunos como os cientistas podem fazer estudos sobre a ancestralidade das espécies (por exemplo, da população brasileira que é bem miscigenada), em um espaço de tempo de milhares e até milhões de anos.

**Material:** -Copos (vidro ou plástico);

-água;

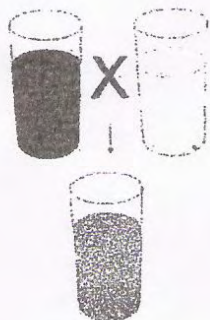
-corante vermelho;

-óleo de cozinha.

**Procedimento:** O genoma nuclear (ou seja, o DNA constituinte dos cromossomos contidos no núcleo das células) é representado por um copo cheio de líquido. O DNA mitocondrial é representado por uma pequena gota de um óleo mais denso que a água, que fica no fundo do copo. Como o óleo não se mistura com a água, a gota mantém sua identidade. Assim, o genoma de uma mulher nativa brasileira, ameríndio, poderia ser representado assim:



Agora imaginemos que esta mulher case-se com um europeu e tenha uma filha:



Observe que o genoma nuclear da filha é uma mistura do genoma dos pais (ilustrado pela cor de rosa, mistura de vermelho e branco), mas o DNA mitocondrial (gota azul) é idêntico ao da mãe, ou seja, 100% ameríndio.

Imaginemos agora que mulheres em gerações sucessivas casem-se sempre com europeus, como ocorreu muito na formação do povo brasileiro. Por causa da mistura, a ancestralidade genômica vai tornar-se mais e mais européia (tonalidades de rosa mais e mais claras), mas o DNA mitocondrial permanecerá ameríndio (gota azul). O resultado será uma ancestralidade materna ameríndia no contexto de uma ancestralidade genômica predominantemente européia, sem que haja nenhuma contradição.



**Conclusão:** Com esse experimento pode-se comprovar que após várias gerações o último copo (indivíduo), mesmo sendo filho e neto de europeus, vem de um mesmo ancestral comum ameríndio de um brasileiro que é filho de pais brasileiros.