



Marzo 2017 - ISSN: 1989-4155

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT) - CAMPOS DE ARAGUAÍNA (BRASIL)

Profa. MSc Lucimar Rodrigues Vieira Curvo¹

lucimar.curvo@cba.ifmt.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT

Prof. Dr. Gecilane Ferreira²

gecilaneferreira@mail.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Profa. MSc. Sonia Biaggi Alves de Alencar³

soniabiaggi@gmail.com

sonia.alencar@cba.ifmt.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT

Prof. Dr. Rodolfo José de Campos Curvo⁴

rodolfo.campos@cba.ifmt.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Bióloga Nayara Souza Santos Braúna⁵

nayara.souza.rcc@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins - UFT (BRASIL)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Lucimar Rodrigues Vieira Curvo, Gecilane Ferreira, Sonia Biaggi Alves de Alencar, Rodolfo José de Campos Curvo y Nayara Souza Santos Braúna (2017): "Análise dos relatórios de estágio supervisionado do curso de ciencias biologicas da Universidade Federal Do Tocantins (UFT) - campos de Araguaína (Brasil)", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/03/tocantins.html>

RESUMEM

El objetivo de esta investigación fue identificar los recursos educativos utilizados por los alumnos en sus clases, utilizando el análisis de los informes de los estudiantes del curso de biología de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), buscando identificar las clases de perfil, adoptados por estos estudiantes durante el período de prueba. Para ello, la metodología

[D1. Docente na área de Biologia/Meio Ambiente, atuando nos cursos de Formação Profissional Técnica e Tecnológica. Mestrado Acadêmico em Ecologia e Produção Sustentável pela PUC/GO. Pesquisadora na Área socioambiental.

2. Possui graduação em Licenciatura Plena Em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2009) e doutorado em Educação em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Tocantins e professor pesquisador do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e etnociências.

3. Mestre em Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (PARAGUAY). Atualmente é professora do departamento da Área da Base Comum do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - BRASIL

4. Professor de pós-graduação, Líder de Pesquisa (CNPq), Docente da área tecnológica, Mestre em Educação e Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Pesquisador do IFM na área socioambiental..

5.. Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

utilizada fue el análisis de contenido, que se caracteriza como una investigación documental, queo autores teóricos que se ocupan de la cuestión. El tema se reduce a las intervenciones de los alumnos en los informes. Como resultado, fue posible identificar la prevalencia de métodos tradicionales de enseñanza.

PALABRAS CLAVE

formación, materiales de enseñanza, metodología.

ABSTRACT

The study aimed to identify the educational resources used by the trainees in their classes, using analysis of the reports of biology course students of the Federal University of Tocantins (UFT), seeking to identify the profile classes, adopted by these students during the probationary period. For this, the methodology used was content analysis, characterized as a desk research, the theoretical framework is grounded by authors who deal with the subject and the object of study comes down to the speeches of the trainees in the reports. As a result, it was possible to identify the prevalence of traditional teaching methods.

KEY-WORDS

training, teaching materials, methodology

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira é um tema considerado de grande relevância, pois direta ou indiretamente envolve toda a população, sendo, portanto de interesse comum. Desta forma, é um campo propício para a realização de pesquisas; não são poucos os trabalhos que tratam do assunto, é possível encontrar uma gama de artigos relacionados, e entre estes estão incluídos os que tratam da formação de professores (Nervo & Ferreira, 2015).

A abordagem metodológica Freireana considera o contexto das escolas, do local/regional e os saberes dos sujeitos, fundamentada na concepção epistemológica emancipatória, na problematização e na conscientização, em movimentos que possibilitam o empoderamento dos sujeitos no processo. (FREIRE, 1979). E assim, sentimos a necessidade de atuar sobre a realidade escolar para vivenciá-la. A interação com o mundo escolar teve como base o planejamento que oportunizou a organização e melhor otimização dos espaços e dos tempos dessa integração universidade-escola.

Nicolodi & Silva (2016) ressalta inicialmente que:

Compreendemos que o cenário atual, na Educação brasileira, é de busca por alternativas de ruptura com processos tradicionais de formação de professores que enfatizam abordagens teóricas sobre as abordagens práticas. Além disso, sentimos a necessidade de que tais alternativas contemplem a formação profissional integrada à formação das pessoas. que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente, pois, “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Para os mesmos Autores nesse entendimento, os conceitos emancipatórios podem ser ressignificados a partir do sujeito, que, também, é o educador. Apresentamos a seguir a proposta de uma alternativa de ruptura com o modelo educacional dominante na formação inicial de professores, explorando seu desenvolvimento, desafios e aprendizados que a envolveram.

No que se trata da formação de professores, em termos de nível superior, os primeiros registros são advindos da década de 30 com a instituição dos primeiros cursos de licenciatura

no Brasil, devido a uma preocupação com uma preparação adequada para esses profissionais. A partir daí, houve então diversas mudanças relacionadas a essa modalidade de graduação no cenário nacional por meio de leis e decretos, de forma que fosse possível adaptar a mesma às aspirações de cada contexto histórico vivido pelo país. (Pereira, 1999; Uliana, 2009).

O processo de formação de professores deve ocorrer de forma que atenda às exigências que esse campo de atuação estabelece, visando sempre à melhoria da qualidade da educação. Para isso é necessário, além de aperfeiçoar o currículo dos cursos de formação de professores, proporcionar também, a preparação desses alunos (futuros professores), para o seu futuro campo de trabalho. É nesse momento que se faz importante a realização do estágio supervisionado como parte integrante desse processo de formação, uma vez que proporciona ao licenciando o contato com a escola, relacionando a teoria com a prática docente. (Mello, 2007).

O estágio supervisionado pode ser considerado então, como uma oportunidade que o aluno estagiário tem para aprofundar os conhecimentos científicos que adquiriu ainda durante a sua formação durante o curso, podendo assim durante o período de regência, relacioná-los à prática docente em sala de aula. O estágio oferece a possibilidade de troca de informações e experiências entre o professor que está em atividade na sala de aula com os saberes dos alunos que ainda vivem no contexto da Universidade. (Mello, 2007)

É nesse período que o aluno, futuro professor, se encontra frente a frente com uma realidade em que o mesmo poderá experimentar e refletir sobre o que foi vivenciado, observando os aspectos teóricos práticos do processo de ensino aprendizagem no qual está inserido (Mello 2007).

Considerando a importância do estágio supervisionado para o processo de formação do professor, este trabalho pretende realizar uma análise dos relatórios de estágio dos alunos do curso de licenciatura em biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Os pontos analisados nesta pesquisa são: os materiais didáticos, atividades e técnicas utilizadas pelos estagiários durante o período de regência dos estágios supervisionados II e III; as dificuldades enfrentadas pelos estagiários, assim como as deficiências detectadas pelos mesmos nas escolas; e os pontos positivos advindos tanto do período de estágio em que os licenciandos passaram na escola quanto os pontos positivos da própria escola.

Portanto, este estudo trará contribuições importantes, uma vez que as informações adquiridas durante a realização do mesmo servirá de base para uma melhor elaboração dos planos de aulas, assim como dos estágios futuros; do mesmo modo, no que se refere à práxis pedagógica, contribuirá com as escolas que recebem os estagiários. Nesta perspectiva, o estudo poderá despertar, no estagiário, um melhor aproveitamento possível no período do estágio, de modo que adquira a experiência que o ajude no futuro campo de trabalho; quanto à escola em que são realizados os estágios, que estas possam extrair melhor proveito desse contato com a Universidade por intermédio do estagiário.

Este trabalho está dividido em 8 partes, contando com a introdução e considerações finais. Na seção 2, trata da origem e evolução dos cursos de formação de professores no Brasil; A seção 3 versa sobre o curso de licenciatura em biologia; nas 4 e 5, do estágio supervisionado e o relatório de estágio, respectivamente; na 6, metodologia; 7, Resultados e discussão; e por fim, na seção 8, são tecidas as considerações finais.

2. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção é uma tentativa de síntese dos principais fatos relacionados a formação de professores que ocorreram no Brasil no período compreendido entre o final do século XIX e o ano de 1996, ano da última reforma da Lei de Diretrizes e bases (LDB), ainda vigente no país.

Portanto, Gatti (2010) afirma que já no final do século XIX, com a criação das escolas normais que correspondiam ao nível secundário, atual ensino médio, foi proposta a formação de professores para o ensino das “primeiras letras”. Essas escolas normais continuaram a ser responsáveis pela formação de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental até que a lei 9.394 de 1996 determinou que a formação desses profissionais se desse em nível superior.

Todavia, é na década de 30 o marco inicial para a formação de professores de nível superior no Brasil, com o estabelecimento das primeiras faculdades de filosofia ciências e

letras. Esses cursos foram constituídos segundo o modelo “3+1” em que são destinados 3 anos de formação para as disciplinas de conteúdo específico e 1 ano para as disciplinas de cunho pedagógico (Pereira, 1999; Uliana, 2009; Nascimento 2012). É neste período, segundo Winch (2009) onde houve uma maior preocupação com a formação dos professores de ensino secundário (hoje Ensino Médio).

Logo em 1931, após a criação das primeiras licenciaturas, criou-se através do decreto 19.852, a faculdade de Educação, Ciências e Letras, que se encarregariam de qualificar pessoas com capacidade para o exercício do magistério, tendo como base o estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo governo provisório. Paralelamente, possibilitou aos bacharéis adquirirem o título de licenciado em um ano a mais de estudos, fazendo apenas mais algumas disciplinas de cunho pedagógico. (Guedes & Ferreira, 2002; Gatti, 2010).

Oito anos depois, em 1939, através do decreto nº 1190 regulamentou-se a Faculdade Nacional de Educação, que tinha uma sessão para o curso de pedagogia, instituído no mesmo ano, esse curso tinha como função preparar licenciados e bacharéis em pedagogia. (Guedes & Ferreira, 2002; Silva 1999). Com a dupla formação assumida por esses cursos, necessitou do esquema 3+1. Como explica Silva (1999), eram “três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado”.

Segundo Guedes & Ferreira (2002, p.1):

No período compreendido entre 1931 a 1939 foram criadas novas unidades de ensino nos diferentes projetos de Universidade, incluindo-se nesse contexto vários modelos de organização das unidades voltadas especificamente para o processo de formação de professores (Guedes e Ferreira 2002, p.1):

No que tange aos estágios, um requisito necessário para a formação de professores, assunto que será tratado mais adiante com maiores detalhes; até a década de 60 eram realizados em colégios de aplicação, instituições vinculadas às universidades, designadas para serem campo de atuação dos docentes em formação. Essas escolas diferiam em muito da maioria, pois eram escolas modelo, de qualidade superior, o que poderia trazer ao estudante de licenciatura uma ilusão de que iria encontrar escolas com esse mesmo nível. Em decorrência disso e do aumento significativo do número de licenciados, sendo que estas escolas não mais comportava a quantidade de alunos, os estágios passaram a ser realizados em escolas de educação básica (Winch, 2009).

Posteriormente, em 1961, pode ser considerado como um divisor de águas para a educação brasileira, pois foi o ano da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024. Esta lei estabeleceu cursos de licenciaturas para professores que iriam atuar no ensino médio, sendo as orientações legais para formação de docentes dessa década expressas no parecer CFE 292/62 (Winch, 2009).

No entanto, o golpe de 1964 trouxe retrocessos para vários setores da sociedade brasileira e não foi diferente no âmbito da educação. Foi um momento muito conturbado para a política brasileira: realizaram-se reformas que alteraram a estrutura do Ensino superior e do ensino de 1º e 2º grau. Nesse momento surgiram também em caráter experimental as licenciaturas de curta duração. O intuito desse tipo de curso era proporcionar uma formação rápida, ou seja, formar um número maior de professores no menor tempo possível e com menores custos. Em suma, com a finalidade de adequar o ensino ao novo quadro político, o governo militar realizou diversas reformas em todos os níveis de ensino, reformas essas subsidiadas por encontros como o Fórum “A Educação que nos convém” realizado no ano de 1968 (Nascimento, 2012).

As reformas ocorridas em todo o quadro político do país afetaram também, conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases. O governo militar cria então uma nova lei, a nº 5.692/71, que entre outras mudanças, estabeleceu uma formação mínima de professores de 1º e 2º grau para a prática do magistério, assim como as licenciaturas de curta duração, que por meio do Parecer nº 895/71 teriam uma carga horária de 1.200 a 1.500 horas (Tanuri, 2000; Araujo & Vianna, 2010).

O período de ditadura militar chega ao fim, oficialmente, em 1984. Apesar disso, mudanças significativas só vieram ocorrer em 1996. Neste ano se aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394/96 aprovada pela câmara em 17 de dezembro de 1996, em sessão realizada pela mesma e sancionada no dia 20 de dezembro do mesmo ano pela presidência da república. Quanto às licenciaturas, atribuiu-se total autonomia para a

organização de seus currículos, de forma que estes pudessem atender às necessidades da região onde estão situadas, assim como as demandas sociais e culturais. (Tanuri, 2000; Fusinato, 2005; Winch, 2009).

Atualmente, o país conta com diversas universidades que oferecem cursos de licenciaturas nos mais variados campos de estudos, tais como Matemática, Física, Química, Geografia e Biologia. Este último terá um maior aprofundamento a seguir, visto que o objeto de estudo deste trabalho são as práticas pedagógicas dos estudantes de Biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Para Gatti (2010) as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje.

Gatti (2010 p. 1359) ensina que:

:

Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos. Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

3. A LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Para falar de licenciatura em biologia torna-se necessário uma rememora aos cursos de história natural criados em 1934, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Estes cursos estavam direcionados muito mais a descoberta e observação da natureza, com ênfase apenas ao bacharelado. Contudo, no início da década de 70, dividiram-se em: Geologia e Ciências Biológicas em decorrência da democratização do ensino fundamental e da demanda por professores qualificados para o exercício da docência (Castro, 2010; Uliana, 2012).

Em função desta alta demanda de professores, criou-se, além disso, por meio da resolução 30/1974, o curso de Licenciatura em Ciências de curta duração, que habilitavam professores para atuar no 1º grau; e para a atuação no 2º grau era preciso uma habilitação complementar específica. Nas instituições privadas o aumento dessa modalidade de cursos também foi significativo. As matrizes curriculares continham Física, Química, Biologia, Matemática e Geologia; formando professores polivalentes em ensino de Ciências, para atuar no 1º Grau. Mesmos sofrendo inúmeras críticas desde a sua criação, as licenciaturas de curta duração, só foram realmente extintas com a promulgação da LDB, Lei 9.394 em 1996 (Uliana, 2012).

Quando se trata da legislação, específica do curso de ciência biológica, apenas cinco anos depois da promulgação da LDB, em 96, que se aprovou, pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer 1.301/2001, que determinava entre outros aspectos, o perfil dos estudantes de graduação desses cursos, estrutura do curso, conteúdos dos currículos e competências das modalidades bacharel e licenciatura. (Castro, 2010; Uliana, 2012). Em

resumo, esta lei estabeleceu uma nova estrutura para os cursos tanto de licenciatura quanto de bacharel em biologia. Porém, Uliana (2012) tece a seguinte crítica:

Esse documento traça apenas o perfil profissional que deveria ter um bacharel, mantendo silêncio ao que se deveria esperar de um professor de Ciências/Biologia. Manteve silêncio também em relação à adoção da prática como componente curricular, conforme estabelecido no Parecer CNE/CP 9/2001(Uliana, 2012, p. 5).

Em decorrência das diversas críticas, surgiu então a Resolução de N° 7, de 11 de março de 2002 para preencher as lacunas deixadas no parecer de 2001 (n° 1301); pelas quais, determinou diretrizes curriculares que o projeto pedagógico dos cursos de ciências naturais, tanto da modalidade bacharelado quanto licenciaturas deverão seguir. Especificamente para a modalidade licenciatura o documento determina que os cursos devem acrescentar conteúdo das áreas de química, física, saúde, conteúdos próprios das ciências biológicas, além de definir o estágio curricular como obrigatório. Essas diretrizes agora são partes integrantes do Parecer 1.301/2001. (Castro, 2010; Uliana, 2012).

3.1 O curso de Biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída em 23 de outubro de 2000, por meio da Lei n° 10.032. No entanto iniciou suas atividades quase três anos depois, em maio de 2003, com a transferência dos cursos da Universidade do Tocantins (UNITINS) e a posse dos primeiros professores efetivos (Brasil, 2009).

Apenas o campus de Araguaína conta com um total de 12 cursos, destes, 7 são licenciaturas, somando assim mais da metade dos cursos oferecidos pela instituição, quais sejam: Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química.

O bloco das licenciaturas em Ciências Naturais foi implantado em 2008, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e dele fazem parte as licenciaturas em Química, Física e Biologia; esses cursos possuem dessa forma um núcleo comum em seus três primeiros períodos (Brasil, 2009):

Assim, nos primeiros semestres do curso, o aluno passa pelo Ciclo de Formação Geral, que além de propiciar-lhe uma compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, permite-lhe a vivência das diversas possibilidades de formação, tornando-o apto a fazer opções quanto a sua formação profissional – podendo inclusive articular diferentes áreas de conhecimento (Brasil, 2009, p.32).

Finalizado o ciclo comum, os três cursos se separam para uma formação mais específica em cada área. Relativo ao curso de Biologia, essa segunda fase, a da formação específica, conta com os seguintes eixos: Eixo saberes epistemológicos e pedagógicos, Eixo estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (MONOGRAFIAS), Eixo formação biológica, Eixo estudos integradores e contemporâneos, Eixo linguagens e o Eixo atividades complementares (Brasil, 2009).

O objetivo é formar professores para atuar no ensino fundamental do 6º a 9º ano, com a disciplina de ciências; e no ensino médio completo com a disciplina de biologia. Segundo Brasil (2009), a Biologia tem como sua contribuição básica a produção de conhecimento e geração de informações sobre a natureza, permitindo uma maior e mais eficiente utilização dos recursos naturais para o bem da sociedade.

O manejo dos recursos constitui uma das principais características da sociedade humana, estando diretamente ligado aos avanços na qualidade de vida. O princípio que confere importância a Biologia e a ideia de que administramos melhor aquilo que melhor conhecemos (Brasil, 2009, p. 36).

Sumariamente, a formação do professor de biologia é constituída por uma gama de disciplinas para atender à vasta dimensão que essa área de conhecimento compreende. Neste contexto há o estágio supervisionado, parte integrante deste processo de formação e de fundamental importância, como por exemplo, o contato do futuro professor com a realidade da escola campo, a utilização de métodos e recursos didáticos apresentados nas disciplinas pedagógicas do curso. Neste sentido torna-se necessário apresentá-lo de modo mais detalhado a seguir.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado como uma formação inicial não pretende ser completa, mas tem caráter de introdução sobre uma determinada área de conhecimento ou grau de ensino, dessa forma essa formação inicial precisa continuar e ser superada e completada no exercício da profissão, pelos futuros licenciados (ROSSO, 2007).

Para Cardoso et al, (2011) nos cursos de graduação o estágio supervisionado de licenciaturas, oferecem uma importante oportunidade para que o acadêmico vivencie a realidade, aprofunde habilidades e conhecimentos em sua área de estudo, além de conhecer o futuro ambiente profissional. Na prática de ensino, procura-se a integração entre a prática e os conhecimentos teóricos adquiridos, através de sua aplicação, reflexão, debate e reelaboração.

Sendo que, muitas vezes é na prática de ensino que o licenciando em Ciências Biológicas terá o primeiro contato real e contínuo com a escola como espaço de produção e de conhecimentos (MENDES, MUNFORD, 2005). Para Oliveira (2009) a Prática de ensino e Estágio Supervisionado são instâncias privilegiadas de vivências de interações entre a teoria e a prática e devem ser positivas, favorecendo uma transição constante entre a teoria pedagógica e a específica da área, junto com os problemas colocados pela prática docente na escola. Para que um estágio seja bem sucedido e uma integração atenta e simpática por parte da escola é necessário considerar o envolvimento e as características pessoais dos futuros professores e que estes estejam fortemente decididos a investir pessoalmente no seu trabalho e se identifiquem com a profissão (PONTE et al, 2001). O objetivo desse estudo foi analisar a importância que o Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia oferece para ajudar na formação do Licenciado e complementar o currículo do Biólogo.

O estágio curricular supervisionado pode ser entendido como uma oportunidade para que o futuro professor ponha em prática os conhecimentos obtidos durante a formação acadêmica, relacionando assim esses conhecimentos com a prática de ensino nas escolas e assim construir saberes docentes, rompendo a distância entre a teoria e a prática (Cardoso; Costa; Rodriguez, 2011; Rocha; Carmo; Santos, 2014). Para Uliana (2009, p. 4153) “Esse é o momento em que os alunos que não vivenciaram outro tipo de prática podem fazer uma aproximação real entre o que aprendem na universidade e o que vão ensinar, nos diferentes campos de atuação”.

Para Mello (2007):

O estágio curricular constitui-se em uma oportunidade para que o aluno, futuro professor, aprofunde os conhecimentos científicos adquiridos ainda na formação acadêmica, aprimorando as habilidades específicas da sua formação e construindo novos saberes relacionados à prática docente, tendo em vista que é no contexto da sala de aula na escola que a práxis acontece (Melo, 2007, p. 29).

Está previsto na LDB que o estágio curricular supervisionado é ato obrigatório. Ela estabelece que a realização do mesmo deve ocorrer em escolas de educação básica durante o período do curso de formação do graduando, (Castro; Teodoro; Reis Júnior, 2010):

O estágio é um momento de formação profissional do formando e não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença, devendo ocorrer pelo exercício direto *in loco*, ou pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional (Rodrigues, 2013, p. 1011).

Igualmente é onde o professor em formação poderá entrar em contato com o cotidiano da prática de ensino, uma vez que ficará “[...] próximo de uma realidade experimental, que

deverá servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e de aprendizagem” (Mello, 2007, p. 30).

Na mesma perspectiva de Melo, Barreiros e Gianotto (2014, p. 953) asseveram que “O estágio e a instrumentação pedagógica são de extrema importância, pois proporcionam o primeiro contato do licenciando com a escola, são os primeiros testes e experimentações no “laboratório” que a sala de aula se caracteriza”. A partir daí, conforme Rodrigues (2013, p. 1011) “[...] o licenciando poderá acompanhar e compreender algumas atividades às quais não teria acesso como aluno, tais como planejamento de aulas e elaboração de projetos pedagógicos”. Ainda nesta perspectiva, Cardoso, Costa e Rodriguez (2011) compreende o estágio curricular como:

[...] um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental e necessária, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício da profissão de “Ser Professor”. Faz-se necessário o reconhecimento da realidade do cotidiano escolar. O que é proporcionado pelo estágio (Cardoso, Costa; Rodriguez, 2011 p. 69).

Assim, durante a graduação os estudantes de licenciatura são apresentados a uma gama considerável de conteúdos de cunho específico e pedagógico, sendo o estágio o único momento de contato direto com a prática docente e com os problemas da população atendida nas escolas, exceto no caso de estudantes que participam de bolsas e outros programas institucionais que possibilite o contato dos estudantes com as escolas. Dessa forma o estágio supervisionado se configura como um momento de troca de experiências do aluno com o professor em atividade na escola (Carvalho, 2001; Barreto, 2005; Werneck et al, 2010).

A formação deste futuro professor, pautada na prática do ensino por meio do estágio curricular supervisionado tem como principal objetivo promover a melhoria na qualidade da educação por via da interação entre as escolas de educação básica e as universidades de onde provêm esses estudantes (Barreiros; Gianotto, 2014). Além do mais, há a possibilidade de realização de pesquisas provenientes das experiências práticas nas escolas, as quais podem contribuir para a melhoria do ensino, assim como no melhoramento do próprio estágio supervisionado.

Deste modo, este é um período de suma importância para a vida profissional do estudante de licenciatura, visto que com a inexistência do estágio, o licenciando sairia direto do ambiente da universidade para uma realidade desconhecida tendo que se adaptar sem um mínimo de experiência em sala de aula. Para Rocha; Carmo; Santos (2014, p. 7411) “A inserção no seu futuro ambiente de trabalho permite aos licenciandos conhecer, na perspectiva de futuro professor, as nuances que se escondem e se revelam nos cenários, nas cenas e nos personagens que compõem o espaço escolar”.

Dada sua importância, entende-se que a disciplina de estágio deve ir além do simples cumprimento de horas exigidas nos documentos oficiais. Portanto, para o estudante de biologia, assim como para todos os licenciandos, o estágio pretende formar um profissional crítico capaz de detectar os desafios da sociedade (Fagundes; Paz, 2012; Sousa; Carneiro, 2014). Além disso, essa vivência prática oportuniza outros benefícios, entre os quais “[...] visa inserir o aluno do curso de Licenciatura em Biologia no contexto de espaços educativos, para que através dessa vivência, possam percebê-los como espaços múltiplos de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico”(Castro; Teodoro; Reis Júnior, 2010, sp).

Durante esse período de vivência prática o estudante, ao estagiar, compartilha com os alunos das escolas conhecimentos adquirido durante sua formação acadêmica, no caso da biologia representa um campo vasto, com assuntos muitas vezes vistos pelos alunos como complexos; é nesta ocasião que o estagiário deve buscar nos conhecimentos didático-pedagógicos formas de manter o interesse dos alunos na aula e possibilitar que eles possam compreender o conteúdo, por meio de uma aula dinâmica e participativa (Rocha; Carmo; Santos, 2014).

4.1 O estágio supervisionado do curso de Biologia da UFT

No curso de licenciatura em biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Araguaína-TO (Brasil), o estágio supervisionado é dividido em três etapas: estágio

I,II, III. Cada uma dessas fases corresponde a uma disciplina da matriz curricular do curso. As atividades têm início a partir do quinto período, quando os estudantes, salvo os que participam de algumas bolsas específicas, tem pela primeira vez contato com as escolas de educação básica, não mais como alunos, mas como futuros professores.

O estágio supervisionado I é desenvolvido em uma disciplina de créditos “6”, no 5º período do curso, com carga horária (ch) total de 90 horas, sendo 45 teóricas e 45 práticas. Nesta etapa torna-se necessário a observação, por parte do estagiário, da estrutura física e pedagógica da escola: que inclui infra-estruturar, recursos tecnológicos, análise do projeto político pedagógico da escola (PPP), interação com a comunidade escolar, verificação dos exemplares que a biblioteca da escola possui, entre outras coisas.

No sexto período do curso é desenvolvida a fase II, em uma disciplina de crédito “7”, com carga horária total de 105 horas divididas em teórica de 75 horas e prática de 30 horas, cuja exigência para o aluno é a observação das aulas ministradas por um professor em atividade em sala de aula, igualmente os alunos farão a regência nas mesmas turmas em que foram feitas as observações, as quais totalizam 10 e 20 horas, respectivamente. Todas as atividades deste estágio devem ser realizadas nas turmas do ensino fundamental, visando preparar o estagiário para o exercício desse magistério.

A fase III, por fim, é desenvolvida no sétimo período do curso em uma disciplina de crédito “8” e possui carga horária total de 120 horas, sendo 30 práticas e 90 teóricas. Esta fase exige que o estudante realize 10 horas de observação e 20 de regência em sala de aula, nas turmas do ensino médio, visando preparar o futuro professor para o exercício do magistério no ensino médio.

4.2. O Relatório de estágio

O relatório de estágio é um documento onde se expõe em detalhes um ato ou atividade desenvolvida por um determinado tempo. Nesse documento deve ser explicitado tudo o que foi realizado, e o tempo de duração de uma dada atividade, obedecendo aos critérios da associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) (Gonçalves; Biava, 2011). Sua principal função é informar com precisão, sobre um determinado fato ou incumbência, por isso deve ser confeccionado de maneira que sejam respeitados alguns critérios importantes. Para Gonçalves e Biava (2007, p. 11) a “objetividade, informação, precisão e boa apresentação, usando, para isso, uma linguagem adequada, valendo-se principalmente do uso da descrição técnica e, muitas vezes, da dissertação”, são alguns dos critérios indispensáveis a um relatório.

Seguindo o padrão geral dos relatórios, este documento, que tem o objetivo descrever com detalhes o local em que foi realizado, assim como o período de duração do mesmo e as atividades desenvolvidas pelo estagiário. Ao mesmo tempo, deve apresentar também, observações e análises do que foi vivenciado pelo estagiário durante o período de realização do mesmo (Gonçalves; Biava, 2007).

No que se refere à estrutura, o relatório de estagio curricular deverá constar de capa, folha de rosto, documentação, dedicatória (opcional), agradecimentos (opcional), lista de siglas (opcional), lista de símbolos (opcional), listas de abreviaturas (opcional), lista de ilustrações e tabelas (opcional), sumario, texto, referencias e anexos. (Gonçalves; Biava, 2007).

Resumidamente, a elaboração do relatório de estagio é obrigatória para os estudantes dos cursos de licenciatura, inclusive para os estudantes biologia; o mesmo deve ser entregue após a realização das três fases do estágio, pois é um requisito para a obtenção de nota das disciplinas de estagio supervisionado.

6. METODOLOGIA

Este estudo tem como objeto de estudo os relatórios de estágio supervisionado dos alunos do curso de licenciatura de biologia da Universidade Federal do Tocantins. Portanto, é de natureza qualitativa; e as técnicas de coleta de dados são: pesquisas bibliográfica e documental. Como suporte para a análise dos dados utiliza-se a técnica de análise de conteúdo.

Ludke e André (1986) apontam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental. A observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática, o que implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado.

Augusto et. al. (2013 p.750); Richardson (1999) destacam que a observação pode ser participante (o observador busca tornar-se um membro do grupo) ou não participante (o pesquisador não interage com o grupo observado).

Segundo Sá-Silva et al. (2009 p. 2) o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Ainda segundo Sá-Silva et al. (2009 p. 2) na reconstrução de uma história vivida:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

A pesquisa qualitativa não tem o intuito de medir ou enumerar fatos, nem utiliza estatística como instrumento para a análise dos dados, sendo assim considerada a mais adequada a esse tipo de estudo, uma vez que envolve pessoas e as relações sociais. O método qualitativo tem como interesse a obtenção de dados descritivos, que podem ser obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, de modo que compreenda os fenômenos a partir da visão dos participantes da situação em questão (Neves, 1996).

Segundo Augusto et. al. (2013 p. 751):

os métodos de análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, destacam-se o de análise de conteúdo e o de análise de discurso. A análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. A análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases e quanto ao seu fundo, que tenta verificar as tendências dos textos e a adequação do conteúdo.

Este ensaio se configura como uma pesquisa bibliográfica, pois como todo trabalho científico utiliza-se, igualmente, de fontes secundárias, tais como, artigos publicados em revistas científicas e em congressos para a composição do referencial teórico. Assim, torna-se importante pelo fato de possibilitar aprofundar sobre determinado fenômeno a partir do que já foi produzido. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 183) “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Na pesquisa documental a coleta de dados ocorre direto das fontes originais. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

Quanto a análise dos dados o suporte é a técnica de análise de conteúdo. A mesma trabalha apenas com o teor do texto ou fala sem fazer relações além dele e compreende o sentido dos fatos através da perspectiva do sujeito por meio do seu discurso, ou seja, da sua fala, diferentemente da análise do discurso, que por sua vez, vê além da fala do sujeito, buscando compreender o sentido do que o sujeito manifestou por meio do seu discurso (Caregnato; Mutti, 2006).

Está é uma técnica de análise de comunicações, que tem como foco a fala, seja escrita ou verbal do sujeito do estudo. Nesse tipo de técnica de análise, o pesquisador deverá considerar o conteúdo das mensagens por ele encontradas, na busca do sentido do documento, sem a intenção de observar o que há por traz do discurso (Bardin, 1977; Campos, 2004; Silva; Fossá, 2013).

Ela é dividida em 3 etapas. Na 1ª, a pré-análise, consiste na organização do material utilizando-se de diferentes procedimentos como a leitura flutuante, elaboração de indicadores e hipóteses; na segunda fase que se configura como a exploração do material, os dados são então codificados de acordo com as unidades de registros; e a 3ª e última fase corresponde ao tratamento dos resultados, os dados são categorizados de acordo com suas semelhanças e diferenças, para assim formar categorias, que facilitam contrapor e comparar idéias e falas (Bardin, 1977; Caregnato & Mutti, 2006). A opção por esta técnica se deu em função da necessidade de analisar apenas o que foi observado pelos alunos estagiários (através de seus relatórios), sem a intenção de observar o que há além de suas falas.

No desenvolvimento deste trabalho foram analisados 15 relatórios de estágio, sendo 5 do estágio supervisionado I, e 10 dos estágios II e III, (cinco de cada). Os documentos do estágio I foram nomeados como: EO1, EO2, EO3, EO4 e EO5. Esta sigla significa estágio de observação, uma vez que nesta fase o estudante de licenciatura não atua em sala de aula. Quanto aos relatórios dos estágios II e III, foram identificados como: ER1, ER2, ER3, ER4, ER5, ER6, ER7, ER8, ER9 e ER10 (A sigla ER são as iniciais de “estágio de regência”).

Na análise sobre os materiais, atividades e técnicas de ensino foram utilizadas apenas os relatórios dos estágios II e III, pois são somente nestes estágios que são realizadas as regências. Quanto aos pontos positivos e às dificuldades enfrentadas foram utilizados os relatórios dos três estágios. Nesta etapa buscou-se destacar os pontos que mais se repetiam nas falas dos estudantes.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1 Atividades, técnicas e materiais utilizados pelos estagiários durante seu processo de regência

Na análise dos relatórios de estágio II e III analisou-se 10 documentos. Nestes documentos foram identificados 12 tipos de materiais utilizados pelos estagiários durante o período de regência, dentre estes, 7 estudantes fazem referência ao uso do data show como material de suporte durante as aulas. Por conseguinte, este foi o recurso mais citado nos relatórios, seguido do livro didático e quadro (branco ou negro). Considerando que a maioria dos estudantes de licenciatura tem contato com este tipo de aparelho multimídia durante o curso, para a apresentação de trabalhos como seminários, pode dar-se aí a familiaridade e a escolha por esse recurso.

Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, aparecem o livro didático e o quadro, que são recursos de caráter mais tradicional. O livro foi utilizado por 6 estagiários e o quadro por cinco. Quanto à quantidade de vezes que cada recurso foi utilizado durante as aulas dos 10 estagiários pode ser vista na tabela 1:

Tabela 1: Materiais, técnicas e atividades utilizadas pelos estagiários

Materiais	Total de utilização de materiais, técnicas e atividades /aula
Data show	36
Livro	28
Quadro	14
Vídeos	9
Material impresso	9
Materiais trazidos (pílula efervescente; lupa e plantas)	8
Conversa e questionamento referente a uma temática	5
Material produzido pelo estagiário (esquema do sistema respiratório; rótulos de produtos com a tabela alimentar)	3
Pesquisa na internet	2
Jogos	2
recortes de revistas, jornais e livros velhos para trabalhos em cartolina	1
Uso de músicas	1

Fonte: Dados de Pesquisa, Araguaína – TO, 2016.

Para Oliveira Junior (2016):

"No processo de formação educacional são envolvidas habilidades e instrumentos pedagógicos, dentre eles pode-se destacar os aspectos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial, os quais são considerados elementos fundamentais para um bom desempenho escolar. Atualmente, tem se exigido muito do aluno em relação a sua capacidade de raciocinar, pensar e agir, uma vez que a realidade mercadológica demanda de profissionais mais bem preparados e com habilidades múltiplas. Para alcançar esses objetivos, os educadores precisam valer-se de instrumentos que os auxiliem na promoção do envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, estimulando a comunicação e o raciocínio, bem como o pensamento crítico, a solução de problemas, a autonomia, dentre outras habilidades".

No que tange aos fatores que incidem sobre a aprendizagem González & Ramos (2016) esclarecem que durante muito o tempo percebe-se que o desempenho dos alunos em sala de aula tem sido afetada por diferentes fatores, e entendem que não parece haver um consenso de que a lista de causas de fracasso ou o sucesso na escola é ampla, uma vez que vai desde o pessoal ao sociocultural, tendo na maioria das vezes uma mistura de ambos os fatores.

Ainda nessa perspectiva elucidam que os alunos em sua carreira da faculdade passam por diferentes processos de mudança; a transição entre o ensino médio e superior, vilusbram um novo sistema que os prepara para o mercado de trabalho, indo de ser adolescentes aos jovens com maiores responsabilidades. Estas e outras mudanças experimentadas pela maioria dos estudantes universitários.

Ainda segundo González & Ramos (2016):

"principal problema com eles é que, embora tenham mais e melhor acesso à tecnologia, uma ampla gama de tipos de educação e diferentes de bolsas de estudo, este não se traduz em uma melhoria substancial no desempenho que traz o insucesso escolar . A falta de implementação de estratégias por parte dos alunos e as próprias escolas resulta em uma deterioração na aprendizagem".

No entanto o que chama a atenção aqui nesta pesquisa e que identificamos claramente, que dentre os materiais que são usados como recursos didáticos, destaca-se o data show, que aparece como principal suporte nas aulas ministradas pelos estagiários, no geral a maioria utiliza os métodos tradicionais, que tem como suporte o livro didático, quadro e material impresso, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2: Classificação dos materiais quanto ao tipo de aula (método)

Tipos de aulas	Materiais utilizados/quantidade por aula	Total/tipos de aulas
Métodos tradicionais	Livro(28); quadro(14); material impresso (9)	51
Utilização de recurso tecnológico	Data show (36); vídeo (9); pesquisa na internet(2)	47
Aulas práticas	Materiais trazidos (8); mat. Produzido pelo estagiário(3); recortes(1)	12
Diálogo com os alunos	Explicação do conteúdo (2); conversa e questionamento referente a temática(5)	7
Atividades lúdicas	Musica(1); jogos(2); teatro(1)	4

Fonte: dados de pesquisa, Araguaína – TO, 2016.

Tori (2015 p.1) afirma que lucidamente que:

"Escola não pode se distanciar da realidade social de seus alunos. Essa realidade é - e onde ainda não for, inexoravelmente, deve vir a ser - tecnológica. Não há, portanto, como modelos antiquados de educação sobreviverem nesse cenário. Se as escolas não levarem a tecnologia para a sala de aula, seja ela virtual ou real, serão os alunos que a levarão. Mas é preciso entender o papel coadjuvante da tecnologia, ainda que essencial, na escola do futuro. Tecnologia é suporte para a mídia que, por sua vez, é apenas um instrumento de comunicação. Uma mídia, por si só, não tem poder de educar, ou mesmo, de produzir melhora na aprendizagem. A adequada metodologia, que faz uso de mídia apropriada, é a chave para uma educação de qualidade. A conhecida frase de McLuhan (1996) "O meio é a mensagem" nunca foi tão atual. Por isso não é aceitável simplesmente implantar uma determinada mídia em sala de aula sem que a metodologia e os conteúdos através dela trabalhados sejam adaptados ou recriados. De fato, nem mesmo é recomendável que se comece pela escolha da mídia. Um bom projeto de curso passa por um processo de design instrucional (KENSKI, 2015), que se inicia pelo conhecimento do perfil do aluno, pelo estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e pela definição das linhas pedagógica e metodológica, para então se selecionar as mídias que melhor atendem a todos os requisitos, incluindo o econômico e o de

adequação ao cenário e ao público-alvo. Sabemos que a escolha da mídia a utilizar em determinada atividade de aprendizagem deve ser consequência de um processo de design educacional e não o ponto de partida. Para realizarem-se boas escolhas e bom uso da tecnologia é preciso antes de tudo conhecer muito bem as mídias disponíveis, a cultura das mídias, suas características, potencial e limitações. Por isso fazemos aqui uma apresentação das principais tendências tecnológicas na educação e suas características, de forma a contribuir para aumentar o repertório de opções de educadores e designers instrucionais.

Nesse aspecto justificou-se que uma das razões apontadas pelos estagiários (objetos de estudo desta pesquisa) que optaram pelo uso de quadro, livro e material impresso, é que utilizando esses métodos há uma menor dispersão da turma durante as aulas e consequentemente o domínio de sala se dá com mais facilidade como pode ser observado nesta fala: “A principal dificuldade que encontrei foi em termos de controle das turmas, principalmente quando realizei um jogo. Os alunos não estão habituados a aulas desse tipo e parece que a única forma que eles ficam em silêncio é quando está copiando no quadro (ER4)”. Nesta fala fica evidenciado pelo estagiário que a maioria das aulas para essa turma é de caráter tradicional, uma vez que eles nem estão habituados a dinâmicas.

2. OS PONTOS NEGATIVOS ENCONTRADOS DURANTE O PERÍODO DE ESTAGIO

É válido lembrar, que esse tópico trata de dois tipos de problemas, as dificuldades enfrentadas pelo próprio estagiário no cotidiano escolar e as dificuldades que o mesmo detectou na própria escola, mas que de certa forma acaba por afetar o desenvolvimento do estágio.

Com base nas falas dos estagiários foram identificados 7 tipos de dificuldades, dentre as quais, a indisciplina dos alunos foi a mais apontada nos relatórios, isso pôde ser observado em 13 falas (vide tabela 3) que faziam menção a esse tipo de problema; alguns chegam até a considerar isso como algo pessoal ou próprio de suas aulas, como fica evidenciado nesta fala: “[...] houve dias que a colaboração dos alunos não era grande coisa, uns faziam questão de bagunçar apenas nas aulas de ciências”(ER2).

Tabela 3: Dificuldades encontradas pelos estagiários e os pontos fracos das escolas

Dificuldades/estagiário		Pontos fracos/escola	
Dificuldade	Quantidade citada pelos alunos	Pontos fracos	Quantidade citada pelos alunos
Indisciplina dos alunos	13	Problemas de infraestrutura	4
Nervosismo (insegurança)	3	Falta de atendimento adequado para alunos com necessidades especiais	3
Falta de material	2	Falta de professores formados na área	2
—	—	Ausência dos pais	1

Fonte: Dados de Pesquisa, Araguaína – TO, 2016.

Alguns estagiários ainda afirmam, que devido à indisciplina dos alunos há uma dificuldade maior em se realizar atividades dinâmicas, como na fala seguinte: “Nesta aula fiz uma oficina sobre as aulas ministradas de bactérias, Fiz um jogo dividi a turma em dois grupos e fiz perguntas para os grupos e ia anotando os pontos na lousa tiveram um pouco de dificuldades, pois teve muita bagunça” (ER4).

Para o estagiário (EO3) ainda no estágio I:

[...] foi possível notar que o maior problema da escola é a indisciplina dos alunos. Esta situação se agrava justamente pela falta de imposição de disciplina por parte da coordenação ou direção. Foi possível notar que os alunos saem da sala de aula (ou por imposição do professor ou por vontade própria) e caminham livremente pela escola, não sendo questionados a respeito de não estarem assistindo aula, [...]

Outro fator que compromete o bom desempenho do estágio segundo os discentes, é o nervosismo e a insegurança da parte dos mesmos. Algumas falas deixam clara a tensão nesse momento, como mostra a fala destes dois estagiários: “[...] estava ansiosa e um pouco nervosa como todo início de estágio [...]” (ER7); “Comecei a dar minha aula, estava um pouco nervosa no começo, por estar sendo observada pelo meu orientador [...]” (ER1). Há situações ainda em que o nível de nervosismo do estagiário é ainda mais extremo:

A minha primeira aula na turma do 2º ano “A” noturno foi no segundo horário, também num sexta-feira à noite, cada vez que mudava de turma ficava mais nervosa. Ao adentrar a sala, todos ficaram me olhando, uns com a cara que dizia: essa daí mesmo não que vai saber dar aula, essa coitada. A minha vontade era de sair correndo dali, mas respirei fundo e novamente me apresentei para alunos, [...] (ER7)

É importante destacar que em se tratando dos problemas enfrentados pelos estagiários, a diferença em termos quantitativos é relativamente alta ao se comparar a indisciplina dos alunos que aparece em primeiro lugar, com o nervosismo dos estagiários que aparece em segundo; essa diferença cai significativamente da segunda posição em diante, do mesmo modo como quando falamos de problemas da própria escola.

Falando de infraestrutura das escolas são destacados os seguintes pontos fracos: os espaços pequenos que dificultam o bom desempenho do trabalho, a exemplo da biblioteca que “[...] é muito pequeno e saturado, motivo pelo qual está rejeitando doações. Sem falar que é quase impossível se concentrar para estudar ou ler um livro visto que o barulho é intenso por ter ao lado uma sala de aula e o que separa é uma espécie de Madeirit ou compensado e pelas boladas que ora atingem a janela da biblioteca” (EO4). São citados também problemas com relação ao uso inadequado de espaços e reforçados a questão do tamanho das salas. “[...] Os problemas estruturais observados foram: depósito improvisado no banheiro e espaços pequenos para sala de professores, núcleo braile, sala de suporte pedagógico e biblioteca” (EO1).

7.3 Os pontos positivos do estágio para o licenciando

Em relação aos pontos positivos o mais apontado foi a contribuição para a formação, com um total de 9 referências ao tema. Nessas falas os estagiários remetem a esse período como relevante para sua formação como professor, como pode ser visto em algumas falas: “Este estágio foi um período gratificante, pois só assim, tive a experiência, conhecimento e a vivência de uma sala de aula” (ER5). Veja na tabela 4 os 6 pontos positivos, sendo 3 relacionados ao próprio estágio e 3 pontos positivos da escola.

Tabela 4: Os pontos positivos do estágio e os pontos fortes das escolas

Pontos positivos/estágio	Total de falas	Pontos positivos/escola	Total de falas
Contribuição para a formação	9	Turmas comportadas	1
Obtenção de conhecimento	8	Boa estrutura da escola	1
Boa recepção por parte da escola	4	Professores capacitados	1

Fonte: Dados de Pesquisa Araguaína – TO, 2016.

Ainda pôde-se notar no estágio dos licenciandos, relacionando os pontos da própria escola aos positivos do estágio que há uma diferença relativamente alta nas referências dos estagiários. Em relação aos pontos fortes da escola, cada um é citado apenas uma vez, aparecendo em uma única fala, enquanto os pontos positivos do estágio aparecem em um número significativamente superior.

Em suma, os pontos fortes mais apontados pelos estagiários são: a contribuição para a formação e a obtenção de conhecimento como fatores relevantes para o futuro professor, a qual se corrobora na fala seguinte: “Essa experiência me atribuiu um melhor conhecimento sobre as práticas docentes que surtem melhor sucesso e em quais turmas devem ser aplicadas” (ER9). “Este primeiro contato com o ambiente escolar proporcionou a obtenção de novas visões e estratégias no que diz respeito a resoluções de alguns problemas identificados e alternativas para um bom desenvolvimento da prática educacional” (EO4).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade identificar os materiais, as técnicas e atividades realizadas pelos estagiários do curso de biologia, assim como os pontos positivos e as dificuldades encontradas pelos mesmos durante o período de estágio. E para sua realização valeu-se da técnica de análise de conteúdo, uma vez que buscou apenas nas falas descritas nos relatórios a base para o referido diagnóstico.

A partir da análise dos dados foi possível perceber que embora o data show tenha sido o material mais utilizado em aula, em termos de recurso didático, há uma tendência dos estagiários ao uso de técnicas tradicionais de ensino, utilizando o livro, quadro e material impresso. O que fica explícito também é que a escolha por esse método de ensino ocorre pelo fato dos estagiários considerarem que os mesmos auxiliam mais no controle das turmas, visto que a maior dificuldade exposta pela maioria dos relatórios foi a indisciplina dos alunos, principalmente quando são propostas atividades diferentes, como foi observado nas falas.

Quanto aos pontos positivos do estágio, fica claro que apesar das dificuldades enfrentadas a maioria dos estudantes considera um período proveitoso, onde se adquire valorosa contribuição para a formação. Quanto às dificuldades enfrentadas, a indisciplina dos alunos é o que mais dificulta o bom desempenho da regência, fazendo com que os estagiários, em sua maioria, não tentem algo mais dinâmico durante as aulas.

Em resumo, a pesquisa apontou a falta de familiaridade dos alunos nas escolas com as aulas que estimulem o processo de aprendizagem de forma mais dinâmica. Portanto ao pensar em algo diferente para se trabalhar em sala de aula deve haver antes de tudo uma preparação do material e do assunto a ser trabalhado, para que assim os alunos se sintam entusiasmados com a aula.

Conclusivamente "entendemos como nos transformamos por meio desses movimentos? Passamos a entender que a formação profissional do professor é um lugar de

luta, em constante construção e desconstrução, de diversos modos de ser e estar no fazer docente. E também entendemos que assim é a pessoa, assim são os sujeitos. Nesse processo nos constituímos como professores e como pessoas. A escuta do outro sobre sua vida já vivida, sobre a vida que ainda anseia viver, foi fundamental para que as relações se estreitassem, para que o olhar também nos aproximasse e construíssemos os laços afetivos, a amizade sincera, a confiança de quem está junto".

E esse diálogo, aberto, franco, sincero, sobretudo pode traduzir as diversas angústias e ao mesmo tempo desvelar as incertezas. Nos diálogos ancorávamos nossos valores sobre o saber das experiências realizadas por nós na academia, naquele momento. Fomos pontes, ainda. Esses números de estagiários são significativos no sentido de que constituem os laços para além da escola, realizados entre e pelos licenciados que estimularam o retorno daqueles que já não estavam mais no curso. Esse ato de construir pontes e de ser ponte permitiu muitas idas e vindas, assumindo que o "caminho se faz caminhando" e nos caminhos atravessamos pontes também. Esses caminhos, que antes desconhecíamos, no exercício pedagógico do ato docente, revelaram-nos a necessidade do confronto para além do conforto do saber individual. Esse momento da formação não é simples, pois saímos do lugar que estávamos enquanto pessoas, enquanto professores, para trilhar o caminho enquanto sujeitos no mundo, com o mundo".

No sentido de apresentar as nossas fragilidades enquanto práticas do passado, nos expusemos, pois no entendimento do que fazíamos só nos interessava o que poderia haver de futuro na busca pelo inédito viável. Foram momentos delicados na medida em que apresentamos as inseguranças do que já tínhamos realizado e a nossa segurança no que desejávamos realizar. Porque nós, professores, temos uma história de formação e práticas instaladas e o olhar dos estudantes está voltado para essa histórica formação e, também eles, os estudantes, sabem que nem sempre nos dispomos a alterá-las. No entanto, não há como fazer diferente para ser fiel aos princípios Freireanos. Se as perguntas que nos movem já encontram respostas prontas não há busca, no sentido de melhorar a ação docente, é na formação humana que entendemos que a aparição imediata do inédito viável, do utópico, do sonhado, só se dá ao preço do sacrifício do que já se foi".

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, R. S.; Vianna, D. M. (2010). A historia da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 32, nº 4.

Augusto, C A et al .(2013). Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília , v. 51, n. 4, p. 745-764, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA, Lisboa/Portugal.

Barreiros, G. B.; GIANOTTO, D. E. P. (2014). *O diário de aula como registro reflexivo: uma investigação sobre os dilemas enfrentados durante o estágio supervisionado de biologia*. UNOESTE- ColloquiumHumanarum, vol. 11, nº Especial, p. 951-959. Jul-Dez, Maringá- PR,

Barreto, A. G. da S. S. (2005). O estágio de biologia. *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 2 (jul. - dez. 2005).

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394/1996:LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Campos, C. J. G.; *MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO*: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.

Cardoso, G.; Costa, J. H.; Rodriguez, R. de C. M. C. (2011). *O estágio curricular na formação de professores do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Pelotas*. MOMENTO - Diálogos em Educação, v. 20, n. 2 Rio Grande – RS.

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

Caregnato, C. A.; Mutti, R. (2006). **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis-SC.

Carvalho, A. M. P. (2001). A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v.7, n.1, p.113-122.

Castro, S. M. V. (2010). **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia**. Tese (Doutorado) Universidade católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ.

Castro, S. M. V.; TEODORO, E. G.; REIS JÚNIOR, L. P. (2010). **O Estágio Supervisionado e a Formação de Professores: reflexões sobre a experiência do Curso de Licenciatura em Biologia do CESUPA – Centro Universitário do Pará**. II Congresso Internacional de Educação, Ponta-Grossa- PR.

Chizzotti, A. (2012). **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, pp. 221-236, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003.

Fagundes, L. S.; Paz, D. M. T. **A importância do estágio supervisionado em ciências e biologia para complementar a formação do licenciado**. XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, XV Mostra de Iniciação Científico e X Mostra de Extensão, Cruz Alta -RS

Fusinato, P. A. (2005). **O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências**. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru - SP.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez.

Gonçalves, E. S. B.; Biava, L. C. (2007) *Manual para elaboração do relatório de estágio curricular*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, 6º ed, Florianópolis – SC.

Gonçalves, E. S. B.; BIAVA, L. C. (2011). *Manual para elaboração do relatório de estágio obrigatório*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, 7º ed, Florianópolis – SC.

González, E. G. . C., Ramos, C. C. (2016). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad politécnica del Valle de Toluca. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/08/toluca.html>. Acessado em 10/02/2017.

Guedes, N. C.; FERREIRA, M. S. (2002). História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. *II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira: EDUFRN, Natal-RN*.

Marconi, M. A.; Lakatos, M. E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. - São Paulo : Atlas.

Mello, E de. (2007). *A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia*. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual De Londrina, Londrina-PR.

Nascimento, T. R.; (2012). A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v.12, n.45, Março/2012, Campinas-SP.

Nicolodi, S. C; Silva, V. (2016). Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 107-125, jul./set. 2016.

Nervo, A. C. dos S.; FERREIRA, F. L. (2015). A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. *Educação em Foco*, Edição nº 07, Juiz de Fora-MG.

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, v.1, nº 3, 2º, São Paulo.

Oliveira Júnior, J. D. et al. (2016): "O Xadrez como ferramenta pedagógica para o ensino da matemática em uma escola de ensino fundamental", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (julio 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/xadrez.html>.

Pereira, J. E. D. (1999). **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68.

Richardson, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

Rocha, W. K. S.; CARMO, E. M.; SANTOS, M. C. da P (2014). **A contribuição do estágio supervisionado para a formação profissional do professor de ciências e biologia**. Revista da CBE nBio – nº 7.

Rodrigues, M. A. (2013). Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 55.

Rosso, J. A. (2007). Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e Prática de Ensino de Biologia. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa PR. V.2, n.2, p.131-144.

Sá-Silva, J. R. et al. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I - Número I - Julho de 2009.

Silva, A. H. ; Fossá, M. I. T (2013). **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Distrito Federal, Dezembro.

SILVA, W. da C., (1999). **A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?**. 22ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu- MG.

Sousa, R. F.; CARNEIRO, C. C. B. S. (2014). **Estágio supervisionado na formação do professor de biologia: diálogos entre a universidade e a escola**. SBEnBio-nº 7,.

Tanuri, L. M. (2000). **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, V. 14, P. 61-88.

Tori, R. (2015). Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. **Revista em Rede: revista de educação a distância**. Escola Politécnica - Universidade de São Paulo Centro Universitário Senac de São Paulo, v.2, n.2.

Uliana, E. R. (2009). **Estágio supervisionado: uma oportunidade de reflexão das práticas na formação inicial de professores de ciências**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Curitiba-PR.

Uliana, E. R. (2012). **Histórico do curso de ciências biológicas no Brasil e em Mato Grosso** VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristóvão -SE.

Werneck, M. A. F.; et al (2010). **Nem tudo é estágio: contribuições para o debate**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 15, n. 1.

Winch, P. G. (2009). **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo**. Dissertação de mestrado- UFSM, Santa Maria -RS,

Zia, I. C. A.; Scarpa, D. L.; Silva, R. L. F. (2013). **Os saberes da docência na formação inicial: análise do relatório semestral de licenciandos participantes do PIBID de Biologia**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia- SP.