



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA DO NASCIMENTO

**DIFICULDADES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**UBERLÂNDIA – MG
2017**

PATRÍCIA DO NASCIMENTO

**DIFICULDADES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra.

UBERLÂNDIA - MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N244d
2017 Nascimento, Patrícia do, 1983-
 Dificuldades pedagógicas na formação inicial de professores de
 ciências e biologia durante o estágio supervisionado / Patrícia do
 Nascimento. - 2017.
 93 f. : il.

 Orientador: Sandro Rogério Vargas Ustra.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Estágios supervisionados - Teses. 3.
 Professores de Biologia - Formação - Teses. 4. Professores de ciência -
 Formação - Teses. I. Ustra, Sandro Rogério Vargas. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
 Título.

CDU: 37

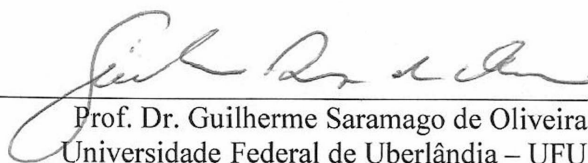
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Rildo de Oliveira Queiroz
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Chegar até aqui não foi nada fácil e toda essa trajetória acadêmica e profissional não seria conquistada sem a ajuda dos meus amáveis pais, Reinaldo Nascimento e Albanir do Nascimento, que no decorrer de toda minha formação ficaram sempre ao meu lado dando-me forças para nunca desistir, pelo amor incondicional, por terem me revestido de carinho e dedicação, assim abriram a porta do meu futuro com o estudo, trabalharam, sacrificaram seus sonhos em favor dos meus. Por essas razões gostaria de dedicar este trabalho a eles, meu porto seguro, minha imensa gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar nos momentos difíceis que vivi, por me dar sabedoria, emanando paz e dando-me suporte para superar os obstáculos presentes nessa caminhada.

Aos meus amados pais, que me deram a vida e me ensinaram a ser uma pessoa honesta e digna, que nos momentos tristes estiveram ao meu lado dando-me forças para nunca desistir, iluminando meus caminhos sempre com amor e dedicação, renunciando muitas vezes aos seus sonhos em favor dos meus.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Renata do Nascimento, pelo apoio em diversas circunstâncias da minha vida, que indireta ou diretamente demonstraram ser companheiros fiéis e amigos para todas as horas.

Aos meus sobrinhos, Ana Sophia, Rodrigo Filho, Cecília e Caio, pelo amor incondicional e por sempre me deixarem feliz quando estou triste.

Ao meu orientador, Professor Sandro Rogério Vargas Ustra, pela paciência, pelos ensinamentos transmitidos e principalmente pela competência em acompanhar toda a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que contribuíram para minha formação acadêmica e na construção deste trabalho.

Aos meus amigos, em especial à Pollyana da Silva, que desde o princípio sempre acreditou que eu conseguiria, por nunca poupar esforços para me ajudar e sempre me estender a mão quando precisei, pelos momentos de ternura, por me orientar e ensinar que sempre há um caminho bom para seguir e que tudo na vida acontece para nossa própria evolução e crescimento pessoal.

Às minhas amigas de longa data, Aline, Marcela e Mayra, que sempre se fizeram presentes, incentivando-me e auxiliando-me nos momentos difíceis.

Aos amigos que fiz nesse mestrado, em especial à Mayara e Luís Paulo, por sempre ouvirem e partilharem nossas angústias e por todos os momentos de carinho e amizade.

À Professora Dra. Viviane Rodrigues Alves de Moraes, que me iniciou nessa busca pela construção do conhecimento, dando-me suporte para progredir e ampliar meus conhecimentos.

E, finalmente, a todos que participaram desta pesquisa: os professores das escolas concedentes do estágio, os futuros professores (estagiários), os licenciados, os professores das

disciplinas de estágio que dispuseram de algumas horas para colaborar na realização de entrevistas e questionários, e por toda disposição em participar da pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos e, com certeza, todos foram de extrema importância para a concretização desta pesquisa, acreditaram em meu potencial, colaboraram para a construção do conhecimento em favor de novas formas de pensar a formação docente.



*É preciso que eu suporte
duas ou três larvas se quiser
conhecer as borboletas.*



(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as dificuldades na formação inicial de professores de Ciências e de Biologia durante o estágio supervisionado. Creditamos a relevância deste estudo ao fato de que o estágio é um momento de intenso aprendizado, mas também de fortes impactos, que tanto podem ser positivos como negativos, cujas dificuldades refletem-se diretamente nos anos iniciais da carreira docente. Analisamos as principais dificuldades encontradas por licenciandos nas disciplinas de Estágio Supervisionado inseridas nos últimos semestres do curso noturno de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Utilizamos uma abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo das respostas obtidas por diversos instrumentos de pesquisa aplicados aos estagiários, professores da universidade e das escolas concedentes do estágio, e para egressos do curso. Também analisamos o Projeto Pedagógico de Curso. Os questionários voltados para os estagiários apontaram dificuldades que parecem pertencer a uma rede complexa de elementos intrincados. As entrevistas voltadas aos professores de escolas concedentes de estágio indicam dificuldades associadas à universidade - como a brevidade do estágio - e à qualidade das interações proporcionadas nesse momento formativo. O questionário voltado para o professor da universidade reflete principalmente as dificuldades associadas às crenças e concepções que resultam em atitudes defensivas por parte dos estagiários. Já o questionário direcionado aos egressos permitiu evidenciar as dificuldades persistentes no exercício da profissão e também a contribuição das disciplinas de práticas de ensino e de estágios para seu enfrentamento. Com esse arcabouço de dados obtidos e categorias construídas, estabelecemos análises das dificuldades encontradas no estágio, ressaltando que não basta aos licenciandos entrarem em contato com o ambiente do qual fizeram parte por muitos anos de sua formação, sem a necessária fundamentação teórica para constituir um olhar efetivamente perscrutador e uma capacidade de enfrentamento das dificuldades identificadas. Também é necessário (re)considerar a importância do estágio, especialmente na articulação da formação inicial para a continuada, visto que é nesse espaço/tempo que o licenciando começa a formar um ideal sobre o que é efetivamente ser professor e inicia sua entrada no âmbito escolar, numa perspectiva profissional.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado. Dificuldades pedagógicas. Formação inicial de professores. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate the difficulties in the initial formation of teachers of Sciences and of Biology during the supervised stage. The relevance of this study is credited to the fact that the internship is a moment of intense learning, but also of strong impacts, both positive and negative, whose difficulties are directly reflected in the initial years of the teaching career. We analyzed the main difficulties encountered by graduates in the subjects of Supervised Internship inserted in the last semesters of the night course of Biological Sciences of the Federal University of Uberlândia (UFU). We used a qualitative approach, through the content analysis of the answers obtained by several research instruments applied to the trainees, university teachers and the granting schools of the internship, and for graduates of the course. We also analyzed the Pedagogical Course Project. The questionnaires for the trainees pointed to difficulties that seem to belong to a complex network of intricate elements. Interviews with teachers at internship schools indicate difficulties associated with the university - such as the brevity of the internship - and the quality of the interactions provided at this formative moment. The questionnaire aimed at the university professor mainly reflects the difficulties associated with the beliefs and conceptions that result in defensive attitudes on the part of the trainees. On the other hand, the questionnaire addressed to the graduates showed the persistent difficulties in the practice of the profession and also the contribution of the disciplines of teaching practices and internships to their confrontation. With this framework of data obtained and categories constructed, we established analyzes of the difficulties found in the stage, noting that it is not enough for the licensees to come into contact with the environment of which they were part for many years of their formation, without the necessary theoretical foundation to constitute a look Effectively scrutinizing and an ability to cope with the identified difficulties. It is also necessary to (re) consider the importance of the stage, especially in the articulation of initial formation to the continuous, since it is in this space / time that the licensing begins to form an ideal about what is effectively to be a teacher and initiates its entrance in the scope School, from a professional perspective.

Keywords: Supervised internship. Pedagogical difficulties. Initial teacher training. Continuing education of teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E AFINIDADE COM A DOCÊNCIA	15
1.2 EXPERIÊNCIA PESSOAL COM AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO.....	17
1.3 OBJETIVOS	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 PERCURSO HISTÓRICO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
2.2 O MOMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	27
2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	30
2.4 REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO PARA O INGRESSO NA CARREIRA.....	31
2.5 O PROFESSOR E OS DESAFIOS DO FAZER DOCENTE.....	33
3 METODOLOGIA	36
3.1 DELIMITANDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	36
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	39
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	40
4 RESULTADOS E ANÁLISES	44
4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	44
4.2 DISCIPLINAS DE ESTÁGIO	52
4.3 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS FECHADOS DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE AS DIFICULDADES.....	54
4.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DOS ESTAGIÁRIOS 2016.....	59
4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM PROFESSORAS CONCEDENTES.....	63
4.6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS REALIZADOS COM EGRESSOS/ TURMA 2013.....	66
4.7 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ABERTO REALIZADO COM O PROFESSOR DA UNIVERSIDADE	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A	89
APÊNDICE B.....	90
APÊNDICE C.....	91
APÊNDICE D.....	92
APÊNDICE E.....	93

INTRODUÇÃO

Promover uma educação de boa qualidade é um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, pois através desse processo formativo o indivíduo constrói conhecimentos, desenvolve sua criticidade, autonomia e tem perspectivas de uma vida melhor em sociedade. Para se compreender a amplitude desse desafio, faz-se necessário olhar para além dos processos de ensino e aprendizagem, envolve também a formação dos professores, enquanto fundamentais, mas não únicos, em uma rede intrincada de determinantes.

A educação constitui-se alvo de políticas públicas, investimentos e expectativas sociais, pois sua consolidação influi diretamente no progresso social e até mesmo econômico do país. O professor torna-se um profissional importante na vida e no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos de todas as idades. É imprescindível, portanto, que seu processo formativo também seja de boa qualidade para que possa atuar de forma criteriosa na formação do cidadão e promover novas possibilidades de saber e de praticar esse saber.

As pesquisas desenvolvidas na área da educação promovem novos conhecimentos e diversidade de recursos passíveis de serem utilizados para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Porém, para muitos professores, persiste uma grande dificuldade em planejar criteriosamente suas ações. Contudo, esse profissional segue na sua epistemologia da prática, constrói e reconstrói saberes e sua própria profissionalidade. A ação pedagógica refere-se também a uma ação reflexiva. Ao realizar suas reflexões quanto ao planejamento e desenvolvimento de suas aulas, o professor apropria-se de diversos conhecimentos provenientes de variados espaços formativos (CICILLINI, 2002).

O professor deve ter consciência dos desafios de sua profissão, dos conteúdos a serem ministrados, passar a constituir uma visão ampla, interdisciplinar, interligar o que é específico da sua área aos saberes socialmente construídos. É importante conectar-se com as mudanças que vão acontecendo e ter autonomia para buscar novos saberes, novas práticas, subsídios para enfrentar os obstáculos e deles extrair aprendizados que serão como alicerces para seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o docente sabe que para atingir seu objetivo maior, voltado à aprendizagem de seu aluno, tem à sua disposição variados métodos e estratégias que possibilitam a (re)construção do conhecimento por meio de aulas diversificadas. Porém, até atingir níveis de autonomia e maturidade profissional necessários, o professor, principalmente o iniciante, enfrenta muitas dificuldades, experimenta diversos recursos e, através dos sucessos

e insucessos, aprimora seu desenvolvimento profissional, fortalece sua identidade, avança para além de sua formação inicial através dos saberes conquistados com a prática.

Por esse motivo é importante que, em sua formação acadêmica, o licenciando tenha oportunidade, além de aprender o que ensinar, de aprender como ensinar em contextos distintos; que seja a ele viabilizado o máximo possível de contato com o ambiente escolar, com a sala de aula; observar criteriosamente e atuar de forma assistida, para que ao ingressar na carreira docente já possua bagagem que o habilite a caminhar autonomamente; buscar alternativas; refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la.

O estágio supervisionado é o momento privilegiado, no qual o licenciando passa por uma gama de novas sensações e é dele que podem surgir as principais dificuldades a serem enfrentadas no início da carreira. Muitos professores, nos primeiros anos de exercício, sentem-se perdidos e com dificuldades para conduzir suas atividades pedagógicas, o que gera insegurança, apreensão, desmotivação e até mesmo o abandono da profissão.

Para que esse processo se torne menos traumático e mais formativo, cabe aos sujeitos envolvidos nesse contexto trabalharem de forma colaborativa, proporcionarem um espaço propício à busca de soluções criteriosas para os conflitos e problemas que irão surgir.

O estágio nem sempre proporciona o contato suficiente com a sala de aula e o ambiente escolar como um todo, de modo que, ao iniciar na profissão, pode ocorrer um choque com a realidade associado ao ambiente novo de atuação, pois aquilo que foi idealizado durante o percorrer da graduação não costuma ser compatível com o que se depara e vivencia durante o efetivo exercício da docência.

Assim, o estágio supervisionado é o período de desenvolvimento pré-profissional, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDBN), e tem como finalidade possibilitar a integração teórica e prática, proporcionar ao estudante um instrumento prático essencial para o aperfeiçoamento de seu futuro exercício profissional. Para isso, é imprescindível o desenvolvimento do estágio de forma planejada e criteriosa, porque assim o futuro professor poderá ter clareza do que ele enfrentará a cada dia, com condições de compreender e enfrentar os desafios.

As experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado têm papel importante na formação inicial, pois são os estágios, na maioria das vezes, que iniciam o futuro professor no exercício da atividade docente, por isso, as formas de organização e de vivências do estágio são fundamentais para o desenvolvimento de teorias sobre o ensinar/aprender e sobre a profissão docente (MACIEL, 2012, p.3).

Dessa forma, compreender as dificuldades encontradas pelos discentes em formação implica em antever situações problemáticas que os mesmos encontrarão no início de seu percurso profissional e promover um exercício reflexivo com vistas à sua superação. Portanto, é necessário identificar o que ocasiona esses obstáculos encontrados no desenvolvimento do estágio.

O foco da pesquisa de que trata esta dissertação está nas principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, durante as intervenções realizadas nas escolas, por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso noturno de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para as discussões pertinentes ao desenvolvimento do estágio e inclusão do futuro professor de Ciências e Biologia no âmbito escolar, através das disciplinas de estágios em ambientes de ensino públicos. Compreendem-se as dificuldades ao interpelar diretamente os licenciandos, na expectativa de identificar também os motivos da persistência de muitas delas ao longo de sua profissão.

O estudo das dificuldades enfrentadas pelos estagiários assume uma dimensão bastante significativa que serve para orientar tanto as práticas formativas de docência quanto ações em formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional efetivo dos professores.

Analizamos dificuldades relatadas por estagiários a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado, cujos sujeitos fazem parte das 1ª e 7ª turmas de Ciências Biológicas – turno noturno, modalidade licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, respectivamente dos anos de 2013 e 2016. Houve também participação de professores da universidade, professores da escola concedente e egressos do curso. Os dados foram obtidos a partir de análises de documentos, questionários fechados, questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Chamamos os sujeitos envolvidos de “Professor da Universidade”, o professor que leciona as disciplinas de estágio; “Professor da Escola Concedente”, o professor que está recebendo o aluno no estágio da educação básica e de “Estagiário”, o aluno que está cursando as disciplinas de estágio.

Desta forma, esta dissertação engloba quatro seções, considerações finais, referências e apêndices. Na 1ª seção são indicados aspectos da trajetória pessoal com a docência e que levaram à escolha do tema de pesquisa, destaca a contribuição das disciplinas de Estágio Supervisionado cursadas na graduação.

A 2ª seção inicia-se com uma explanação sobre o percurso histórico da prática de ensino, seguida de aspectos teóricos sobre o estágio supervisionado, formação continuada, repercussões do estágio para o ingresso na carreira, o professor e os desafios do fazer docente. Ainda nessa

seção, apontamos algumas referências sobre dificuldades recorrentes na formação inicial do futuro professor.

A 3ª seção apresenta a metodologia aplicada e o modo como foram conduzidas as análises, descrevemos quem foram os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

A 4ª seção traz os resultados e as análises realizadas com o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, dos questionários (fechados e abertos), das entrevistas semiestruturadas. Assim, buscamos compreender de forma ampla quais as dificuldades encontradas pelos estagiários sob diferentes instrumentos de coleta de dados.

Nas Considerações Finais articulamos os principais aspectos levantados nesta pesquisa, relacionando-os com a formação inicial do professor através das disciplinas de Estágio Supervisionado e com possíveis ações de formação continuada.

1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E AFINIDADE COM A DOCÊNCIA

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola durante os estágios supervisionados são a porta de entrada e a ligação entre os licenciandos e seu futuro contexto profissional. Dessa forma, é importante que estejam associadas a uma visão coerente da função do professor frente ao sistema de ensino e o seu necessário reconhecimento profissional.

Essas práticas exigem muito mais aproximação do conteúdo ao cotidiano do aluno do que simples exposição teórica. Assim, os professores possuem como desafio a superação de rotinas tradicionais, o aprimoramento didático e metodológico que supra as necessidades de uma sociedade com forte apelo tecnológico e que traga à tona o indispensável aperfeiçoamento profissional continuado.

O desejo de ser professora iniciou-se na minha infância, quando a diversão principal era “brincar de escolinha” com familiares e amigos. Passávamos horas escrevendo no quadro negro e competindo para ver quem errava menos nos ditados. Sempre fui a “professora particular” do meu irmão mais novo, em cujas tarefas e trabalhos escolares auxiliava, pois queria que ele se dedicasse aos estudos, assim como eu. Outro ponto que me motivou para a escolha dessa profissão foi todo o meu percurso escolar, pois esse ambiente me agradava, o que se refletia no meu empenho e, como consequência, no meu êxito durante todo o processo de escolarização.

Em todo o período de escolarização básica, meu relacionamento com os professores estabeleceu-se em um ambiente de cordialidade e colaboração. Ajudava-os na distribuição de materiais, a passar as tarefas no quadro. Meus materiais eram organizados e completos e, quando os professores precisavam verificar o material, eu emprestava meus cadernos a eles e a meus colegas de classe, mantinha uma relação de trocas, de aprendizagem interpessoal e comportamental com colegas e professores. Porém, não foi só o fato de gostar de estudar, ser boa aluna e obter bons resultados que me motivou a optar pela carreira docente, fui também inspirada por muitos professores diferenciados que tive. Esses tinham práticas que iam além daquelas aulas expositivas tão comuns naquele tempo e não se limitavam à transmissão de conteúdo, mas se preocupavam com a formação humana mais ampla, estimulavam-nos a ter um pensamento crítico, à elaboração de ideais e pensamentos que nos constituiriam como seres não somente capazes de agir, mas de refletir sobre essas práticas. Essa forma diferenciada de agir me inspirava e despertava o desejo de ser professora.

Quando terminei o ensino médio, ainda não sabia ao certo qual curso de graduação iria escolher, tinha uma grande afinidade pelas áreas que envolviam a saúde e conteúdos da Biologia. A princípio decidi ingressar em um curso técnico, optei por “Análises Clínicas e Patologias”, a partir dessa formação confirmei minha predileção para as Ciências Biológicas. Assim, ao aliar essa afinidade ao desejo de aprender como ensinar, escolhi fazer a graduação em Ciências Biológicas, modalidade licenciatura e, concomitante à graduação, através de um concurso público realizado pela Prefeitura de Uberlândia, tive a oportunidade de ingressar na área da educação infantil, desempenhando a função de Educadora Infantil. Com essa vivência pude ter uma visão prática do fazer docente, bem como da estrutura organizacional da escola e das partes que a compõe.

Ao término da graduação, sem intervalo, logo quis aprimorar meus conhecimentos e, inserida no contexto da escola, decidi conhecer mais sobre a Educação, participei do processo seletivo para o mestrado na Faculdade de Educação e fui aprovada na linha de Educação em Ciências e Matemática. Essa experiência permitiu-me repensar a escola, ter uma visão mais crítica sobre o que está posto e suas possibilidades de transformação.

Ao mesmo tempo em que ampliava meus conhecimentos, pude enxergar a educação de outra forma, principalmente a Educação Infantil e a Formação de professores, por ser esse o contexto no qual estou inserida. Também me inquietou presenciar práticas tão distantes das que pude conhecer através de referenciais teóricos durante a formação inicial.

À medida que aprofundo meus estudos, sinto-me mais atraída por esses conhecimentos, que envolvem fatos da história da educação, sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo, formação de professores, dentre várias outras abrangências que o Mestrado me possibilitou descobrir e conhecer. Hoje, percebo que o caminho ideal para o desenvolvimento nessa profissão está intimamente ligado à nossa formação continuada, onde devemos ter caráter perscrutador e crítico, sempre em busca de mudanças de paradigmas e andando junto com as transformações da nossa época.

Ainda não vivenciei efetivamente a prática docente como regente, a experiência que tenho é pautada na observação da prática do outro, pois foram poucas as minhas oportunidades, as principais aconteceram na graduação, durante o estágio supervisionado, quando pude conduzir e ministrar aulas para o Ensino Médio e para modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e participei de monitorias de reforço e palestras para alunos na modalidade supletivo (Ensino Fundamental – Supletivo, Ensino Médio – Supletivo).

Como ocorreu durante o estágio, observo, confronto com a teoria que estou conhecendo e penso como fazer diferente. A sustentação teórica que pude estudar tem transformado a

maneira como trabalho, minhas concepções sobre a educação como um todo e a forma de me relacionar com os alunos.

Ao ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, hoje posso orientar minhas ações considerando o seu estágio de desenvolvimento, respeitando seus limites, mas sem deixar de estimulá-la a avançar, tendo sempre em vista a importância das interações sociais para o desenvolvimento e o respeito à cultura infantil. Assim, podemos permitir que a criança se relacione com seus pares sem restrição, conferir liberdade para ela trocar experiências, aprender e ensinar, enfim, produzir sua cultura.

A profissão docente não é fácil, pois são muitas as variáveis do trabalho. A necessidade de estar constantemente atualizada e a exigência por atividades que requerem mais do que domínio de conteúdos conceituais são desafiadoras, porém, aos meus olhos, não consigo enxergar atividade que seja mais gratificante do que (re)construir conhecimentos com os alunos, vê-los desenvolver suas potencialidades e saber que um pouco de mim segue adiante.

1.2 EXPERIÊNCIA PESSOAL COM AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO

Meu retorno à escola, enquanto licencianda, ocorreu efetivamente no 8º período da graduação em Ciências Biológicas, turno noturno, com a disciplina de Introdução ao Estágio. De volta ao ambiente em que se passaram anos de escolarização, era necessário enxergar tudo sob ângulos diferenciados, a fim de compreender como era desenvolvido o conteúdo e a relação professor/aluno/escola.

Agora o futuro professor irá à escola observar a aula não como um aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula e discutir qual a visão de ciências que o conteúdo ensinado transmite aos alunos. (CARVALHO, 2012, p. 11-12)

Nesse momento verifiquei quanto o impacto no ambiente escolar proporcionava situações inusitadas com relação a ser professora e sensações que confrontavam com a perspectiva de reger aulas, sensações essas que iam do medo à incerteza, se seria aquilo mesmo que queria. Por outro lado, desse contato surgiram questionamentos quanto à capacidade individual de superar esses desafios.

A partir dessas indagações e inquietações, percebi o quanto esse momento poderia ser mais proveitoso e com menos impactos negativos se fosse trabalhado e aprimorado o entendimento sobre o Estágio e as interações vivenciadas.

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p. 49).

No 9º e 10º períodos, iniciou-se o contato direto com a regência e a partir de então pude vivenciar realmente o que seria o trabalho docente. Surgiram as dúvidas sobre a escolha feita pela docência, se seria capaz de exercer essa função e se alcançaria a realização profissional nessa carreira que se mostrava tão assustadora nos primeiros contatos. Esses sentimentos conflituosos eram perceptíveis por todo o grupo de estagiários.

Com o início das regências ficou evidente a necessidade de uma boa formação para um melhor aproveitamento do estágio, pois o conteúdo aprendido durante os anos de graduação seria a bagagem que fundamentaria nossas práticas. Enfim, a partir das regências iniciais, despertou-me a vontade de entender o que era o estágio e o significado de formar-me professora. Afinal, a formação do professor, a maneira como é preparado, as influências das correntes pedagógicas e o próprio conhecimento disciplinar pesam muito quando esse professor vai para a sala de aula e começa a vivenciar o cotidiano da escola, buscando realizar um trabalho de boa qualidade (BARBOSA e AMARAL, 2009).

Devido às particularidades do curso, o estágio foi realizado à noite e daí decorreu a primeira dificuldade encontrada na disciplina de Estágio I: como proporcionar a experiência de ensino fundamental se as escolas públicas que oferecem essa modalidade de ensino só a disponibilizam no matutino e vespertino? Por esse motivo foi necessário adentrar nas escolas que possuíam as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo essa, também, uma modalidade de ensino, mas que não segue necessariamente os moldes do ensino regular, pode ser destinada à alfabetização ou à continuidade do ensino fundamental. Trata-se de ações específicas, com caráter compensatório e voltadas àqueles que por algum motivo não puderam frequentar a escola na idade certa (CARVALHO, 2010).

Nesse período de estágio, a orientação era para desenvolver o trabalho nas turmas em que estavam sendo ministrados conteúdos de ensino fundamental e outra dificuldade se instalou nesse momento: como trabalhar ao mesmo tempo com uma turma tão heterogênea em tão pouco tempo?

Para conseguir trabalhar nesse contexto, eu e os demais estagiários tivemos que moldar nossa prática e procurar desenvolver o conteúdo de forma compactada (em virtude do tempo

que a grade curricular do EJA limita para cada série) e através de aulas que envolvessem a turma toda.

Já no estágio II, também realizado no noturno, nosso contato foi com o ensino médio. Nesse período, meu estágio foi bastante proveitoso, fui muito bem recebida pela escola e pelo professor regente, porém, a sorte que tive não foi a mesma de muitos colegas. A escola e o professor regente me deram liberdade para desenvolver um trabalho de acordo com os parâmetros legais, mas de forma dinâmica e interativa. O que foi importante, pois a turma estava no último semestre do ensino médio e era imprescindível motivar e manter o interesse dos alunos naquele momento. Era uma turma constituída principalmente por alunos trabalhadores, que iam para a escola após o trabalho. Por esse motivo, além da indisciplina evidente havia o cansaço, que fazia com que muitos se dispersassem.

Para cada dia de regência foi proposta a escrita de um diário de bordo para descrever a experiência. Eram relatos enviados via e-mail à professora da universidade. Essa dinâmica foi adotada devido ao pouco tempo existente para o atendimento presencial, especialmente escasso no período de regência, quando era preciso estar em sala desenvolvendo as atividades inerentes ao estágio. A professora da universidade também enfrentava dificuldades para ir com maior frequência às escolas conversar e orientar, individualmente, devido ao número excessivo de estagiários e à diversidade de escolas.

Os encontros com a professora da universidade eram insuficientes para sanar todas as dúvidas e dificuldades que se interpunham diariamente e, como não havia uma ponte de ligação constante entre a escola e a Universidade, nosso apoio era o professor da escola concedente, quando o mesmo se dispunha ou tinha disponibilidade para isso.

A falta de vínculo entre a Universidade e as instituições concedentes de estágio é uma relação comum aos estagiários e que inviabiliza o melhor aproveitamento da experiência, pois se houvesse maior interação entre as instituições, ambas se beneficiariam. A Universidade, além de enviar os estagiários, que sem dúvida auxiliam nas atividades da escola, poderia propor outras formas de apoio pedagógico.

Creio que a falta de vínculo é um dos grandes problemas a ser corrigido pelos cursos de licenciaturas, assim como Zeichner (1993), a formação de professores deve manter um ponto de ligação contínuo entre faculdade e escola concedente do estágio, para tanto:

[...]é preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e as comunidades. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão às universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto. Talvez seja essa a maior mudança necessária. Para isso, os professores devem sair da universidade e passar

mais tempo nas escolas, as quais precisam estar conectadas com as comunidades. (ZEICHNER, 1993, p.14)

As disciplinas de práticas pedagógicas poderiam levar os alunos a campo e também desenvolver atividades no âmbito escolar, cumprindo assim a proposta curricular presente no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, que orienta para a inserção do licenciando ao ambiente escolar, desde o início e de forma contínua ao longo do curso.

A priorização do desenvolvimento do espírito crítico e a inserção dos alunos, o mais rapidamente possível, em atividades relacionadas à profissão objeto de sua formação, ainda durante o decorrer do curso, minimizam a ruptura entre a teoria e a prática. Diversas aulas de campo e atividades desenvolvidas em laboratório estão previstas para as diversas disciplinas, o que reforçará a contextualização dos conteúdos aprendidos. (UFU/PPC, INBIO, 2006, p.38)

Acredito também que “essa interação poderia ajudar na formação de um professor mais dinâmico, diferenciado no modo de agir e de pensar por conhecer a realidade do contexto escolar mais aprofundado. Compreendendo que aprendemos a ensinar na interação com os outros, com os nossos pares, nas escolas” (MEDEIROS, 2010, p.26).

Ao fim do último estágio desenvolvido, foi proposta a elaboração de um projeto de pesquisa sobre as situações vivenciadas, que considero ter sido uma experiência muito significativa, pois me permitiu perceber o quanto a pesquisa é importante no exercício da docência. Através dessa atividade, em especial, começou meu interesse em pesquisar sobre o tema. Dessa forma, não podia deixar minhas inquietações e questionamentos guardados e limitados ao que tinha realizado e decidi então escolher o tema das dificuldades vivenciadas nos estágios para compreendê-las de maneira mais consistente.

A partir desse contexto originou-se um interesse em compreender as principais dificuldades encontradas no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas. Apoiada agora pela inserção em nível de pós-graduação, esse tema desdobrou-se em questionamentos mais específicos: qual será a influência das disciplinas de Estágio e das disciplinas de práticas pedagógicas na permanência dos licenciandos na carreira de professor? Quais as contribuições para o enfrentamento das dificuldades da regência? Essas e muitas indagações são reflexos de que há muito a se pesquisar, estudar e compreender sobre os processos da formação de professores em nossas instituições de ensino.

1.3 OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo geral investigar as dificuldades encontradas pelos licenciandos durante as intervenções realizadas nas escolas por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Seus objetivos específicos são:

- Identificar as principais dificuldades relatadas pelos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado;
- compreender as implicações dessas dificuldades no início da carreira docente dos egressos do Curso; e
- articular as dificuldades identificadas com ações de enfrentamento das mesmas na formação inicial e continuada, visando contribuir para sua superação na continuidade da carreira docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERCURSO HISTÓRICO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, as práticas de ensino nos cursos de formação de professores possuem uma evolução tardia, pautada por discussões e impasses que retratam a educação brasileira e nos permitem refletir sobre seu percurso histórico. Caracterizaremos, através de referenciais da área, as principais alterações havidas ao longo desse caminho para melhor compreendermos a estruturação das práticas de ensino e situaremos, nesse trajeto, quando o estágio supervisionado configurou-se tal como se encontra atualmente nos cursos de licenciatura.

A gênese da educação no Brasil remonta ao período colonial, conhecido como Período Jesuítico, que teve início no século XVI. Foi quando a Companhia de Jesus, um grupo missionário que acompanhou os colonizadores portugueses e veio com o propósito de propagar a fé cristã por meio da catequização dos povos nativos, construiu escolas, contribuiu para estruturar a educação no país e assumiu grande responsabilidade pela educação na colônia. Esse sistema educacional jesuítico se estendeu até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal, sob as ordens da Coroa Portuguesa, determinou a expulsão dos jesuítas do reino e dos domínios de Portugal, tirou deles o comando da educação e transferiu a responsabilidade para o Estado Português, dando origem à educação pública no Brasil.

Com essa determinação, o país passou por um período de grave crise no sistema educacional, antes organizado e administrado pelos jesuítas, que “não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima” (SANGENIS, 2004, p.93).

Sob a responsabilidade do Estado português e sem profissionais para exercer o papel docente, a educação brasileira ficou desestruturada. Na tentativa de solucionar o problema foram criadas as “Aulas Régias”, que consistiam em aulas avulsas de Gramática Latina, Gramática Grega, Hebraico, Filosofia e Retórica, para as quais eram contratados professores por meio de concurso público, no qual

(...) não havia qualquer necessidade dos candidatos a professor régio ou ao ensino particular, apresentar qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido, bastando obter um bom desempenho nos exames e,

no caso de já lecionar, fornecer também informações sobre o próprio exercício profissional (CARDOSO, 1999, p. 115).

Esse sistema de ensino vigorou no Brasil até 15 de outubro de 1827, quando foi instaurada uma lei geral para a educação primária que determinou a adoção do Ensino Mútuo, também conhecido como Método Lancasteriano. Este, por sua vez, consistia em usar monitores, que eram treinados pelo professor, para que pudessem alfabetizar um grupo de aproximadamente dez alunos, ficando o professor no papel de supervisionar os monitores.

Ainda no texto da referida lei, no artigo 5º, consta que o professor, para atuar nesse sistema de ensino, deveria passar pelo processo de treinamento oferecido nas capitais, às suas próprias custas, estabelece a exigência de preparo didático, apesar de não se referir propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

Embora desde o fim do período jesuítico, em 1759, a educação tenha ficado sob a responsabilidade do Estado, foi em 1835 que surgiu a primeira escola de formação de professores, em Niterói. Porém, foi somente entre as décadas de 20 e 30 do século seguinte que a Prática de Ensino passou a ter alguma relevância no processo de formação de professores (BASTOS, 1998).

As instituições destinadas à formação de professores, então denominadas Escolas Normais, eram conduzidas por legislações específicas da província à qual pertenciam, pois o Ato Adicional de 1834 determinou que a tarefa de administrar a educação pública ficaria a cargo das assembleias provinciais. Foi a partir da implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que o currículo para todos os estados foi unificado.

Essa Lei subdividiu o Ensino Normal em dois ciclos. O primeiro, destinado à formação de professores para o ensino primário, tinha quatro anos de duração, sendo que nos três primeiros predominavam disciplinas sobre cultura geral e, somente no último ano, as disciplinas voltadas à questão pedagógica, como Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. Já o segundo ciclo tinha duração de três anos, possuía um currículo mais diversificado e especializado, e a Prática de Ensino estava presente também apenas no último ano (BARREIRO e GEBRAN, 2014).

Sobre como seria essa “Prática de ensino”, no artigo 14, item “d” da referida lei, fica determinado que:

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: [...]

d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; (BRASIL, 1946)

Contudo, o Ensino Normal não era uma formação de nível superior, pois “os primeiros cursos de formação de professores, em termos de licenciatura, surgiram no Brasil nos anos 30 (séc. XX) com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (GUEDES e FERREIRA, 2002, p. 01). Somente com a Lei nº 6.494, de 1977, o estágio supervisionado foi regulamentado. No seu art. 1, nos incisos 1º e 2º a lei determinava que:

§ 1º - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, 1977).

Tal Lei só foi regulamentada e complementada através do decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Na complementação, o documento conceituou estágio curricular como um conjunto de “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio” (BRASIL, 1982).

Contudo, da análise dos dois documentos (Lei 6494/77 e Decreto nº 87.497/82), podemos perceber que ambos, apesar de caracterizar e regulamentar o estágio curricular, nada dispõem sobre o papel da observação no campo de estágio e se voltam somente para o estágio enquanto forma de treinamento prático para o exercício de profissão futura. Só foi feita menção sobre a importância da observação no estágio supervisionado na Resolução CNE CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, no parágrafo 1º do artigo 13º, que determina que:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 65, define que para a formação docente deverá haver no mínimo

300 horas de prática de ensino, porém, o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, amplia essa carga horária para 400 horas, a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso.

Já no ano de 2008 foi aprovada a Lei 11788/2008, que regulamenta o estágio. Também conhecida como Lei de Estágio, o documento tem como enfoque estabelecer os parâmetros para o contrato de estágio. Entre os principais pontos de mudança estão a conceituação de estágio, a definição da jornada de trabalho, a fixação de recesso remunerado no estágio, a responsabilidade dos agentes de integração e a ampliação significativa dos direitos dos estagiários. Porém, não aborda, de forma específica, o estágio em licenciaturas e também não faz menção quanto à importância da observação no estágio.

Recentemente, o Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação e Conselho Pleno, publicou a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, homologando novas regras para licenciaturas. A Resolução destina-se à formação de professores e gestores que desenvolvem suas atividades na educação básica, de diversas modalidades e níveis escolares, em diferentes áreas do conhecimento.

Uma das mudanças propostas está descrita no Capítulo V, “da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo” e Artigo 13, mais especificamente:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Os incisos I e II do artigo 12, citados acima, são:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:
I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico,

o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; (...) (BRASIL, 2015).

Esse aumento de carga horária para os cursos que necessitam de atividades práticas para a formação de seus estudantes pode ser bastante interessante, visto que pode ser um diferencial para introduzir os alunos (futuros professores) no âmbito escolar. Porém só terá valor qualitativo se a instituição fomentar o exercício da prática e cumprir com tal resolução.

A Prática de Ensino só foi incluída recentemente na formação de professor e encontramos razões para esse fato no processo histórico em que a educação brasileira se configurou. Essa formalização das Práticas de Ensino e sua recente inclusão na formação do professor se devem à valorização das disciplinas didático-pedagógicas, que visam subsidiar a prática docente, para que ele, além de saber o que ensinar, também esteja provido de conhecimentos sobre como ensinar.

2.2 O MOMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para que possamos melhor compreender o estágio supervisionado, sua importância na formação de professores, podemos trazer sua definição formal:

Estágio s.m¹. Período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia; estágio pedagógico. Período probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa. Aprendizagem, experiência (FERREIRA, 1999).

Ao explorar o significado da palavra, destaca-se que é um período de estudos práticos para aprendizagem e conquista de experiência no campo da futura atuação profissional (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2009).

Esse momento é destinado a uma gama significativa de ações formativas:

O estágio curricular obrigatório é um componente fundamental no processo formativo, que oportuniza ao estudante o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar. Deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão (ANDRADE e RESENDE, 2010, p. 232).

A interação com um profissional experiente é uma das características enfatizadas ao período de estágio:

¹ A Abreviação s.m significa substantivo masculino.

(...) o Estágio Supervisionado é o momento em que o futuro profissional, nesse caso, o futuro professor, vivencia momentos práticos em sua área de formação sob a supervisão de um profissional já formado, e essencialmente no seu futuro ambiente de atuação, ou seja, nas unidades escolares. (BARBOSA e NORONHA, 2008, p.3)

O Estágio constitui-se como uma etapa formativa indispensável no processo de formação de professores (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015). Trata-se de um momento único para a formação profissional, antecede sua entrada no contexto de atuação futura e representa, muitas vezes, o encontro com uma realidade que contraria aquela idealizada durante sua formação (ALMEIDA, 2013). É importante destacar que:

(...) o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas [...] (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6).

Assim, o Estágio é tido como um dos períodos mais intensos e decisivos para a formação pessoal e profissional, pois é nele que as teorias estudadas e constituídas no percurso da graduação assumem uma perspectiva real e prática. “O objetivo do estágio é propiciar ao estudante uma aproximação com o cotidiano no qual irá atuar” (ZANCUL, 2011, p.24).

O estágio visa contemplar uma formação reflexiva, em que o futuro professor seja capaz de repensar sua prática. Alguns de seus principais objetivos podem ser formalizados da seguinte maneira:

- Compreender o contexto da realidade social da escola campo de estágio, de modo a permitir ao licenciando posicionar-se criticamente face a essa realidade e participar de sua transformação.
- Adotar comportamentos e tomar decisões pautadas na ética, na superação de preconceitos, na aceitação da diversidade física, intelectual, sensorial, cultural, social, racial, lingüística e sexual dos alunos, tendo como princípio básico que todos são capazes de aprender.
- Desenvolver habilidades e explorar concepções de ensino-aprendizagem na sua área de conhecimento.
- Organizar e vivenciar os processos de ensino-aprendizagem e repensar os conteúdos e práticas de ensino, levando em conta o contexto social, os objetivos da escola, as condições da instituição escolar e as motivações e experiências dos alunos.
- Criar, realizar, avaliar e melhorar propostas de ensino e aprendizagem, procurando integrar as áreas de conhecimento e estimular ações coletivas na escola, de modo a propor uma nova concepção de trabalho educativo.
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e refletir sobre a sua prática profissional e as práticas escolares, de modo a propor soluções para os problemas que se apresentem (BARBOSA e NORONHA, 2008, p.4).

Para atingir esses objetivos subte-se que a formação do professor não se restringe em seguir modelos pré-existentes, sem decisões próprias de atuação, mas que visa construir novos conhecimentos inerentes ao contexto escolar, numa perspectiva reflexiva. Portanto, “não é possível que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 25).

As interações constituem-se como essenciais ao objetivo do estágio, visto que o licenciando desenvolverá dinâmicas de trabalho em que irá interagir com outras pessoas. Essa interação tem como meta uma ação colaborativa e cooperativa entre os envolvidos, que são: alunos da escola concedente, professor da escola concedente, professor da universidade que leciona as disciplinas de estágio e os estagiários, licenciandos - alunos das disciplinas de estágios.

O estágio é responsável por “[...] possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional” (PIMENTA e LIMA, 2006, p.12.).

O estagiário, por sua vez, assume responsabilidades e deveres, seguindo regras e normas, interage de modo sempre harmônico com o campo escolar e, principalmente, com o Professor da escola concedente e Professor da universidade. Segundo o artigo 30 do Anexo da Resolução nº24/2012, do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, são obrigações dos estagiários:

- I – escolher o local do estágio;
- II – participar das atividades de orientação do estágio;
- III – observar sempre os regulamentos da parte concedente;
- IV – redigir, juntamente com o supervisor de estágio, seu plano de atividades;
- V – após deferimento do plano de atividades, entregar uma das vias ao coordenador de estágios do curso, outra ao Setor de Estágio e outra à parte concedente, fazendo o mesmo com o termo de compromisso assinado por todas as partes e guardando uma cópia para si;
- VI – desenvolver o trabalho previsto no plano de atividades, conforme o cronograma estabelecido;
- VII – enviar, em tempo hábil, os documentos solicitados pela parte concedente;
- VIII – zelar pelo nome da parte concedente e da UFU;
- IX – manter um clima harmonioso com a equipe de trabalho no âmbito da parte concedente e da UFU;
- X – quando necessário ou quando solicitado, dirigir-se ao seu professor orientador de estágio, mantendo sempre uma conduta condizente com sua formação profissional;
- XI – elaborar periodicamente, em prazo não superior a seis meses (ou dois meses, conforme Orientação Normativa nº 7, de 30 de outubro de 2008), os relatórios de atividades de estágio;

XII – encaminhar duas vias do relatório parcial de atividades de estágio para o coordenador de estágios do curso, após a assinatura do professor orientador e do supervisor de estágio; e

XIII – entregar ao coordenador de estágios do curso um relatório final de atividades de estágio, apresentando sugestões que contribuam para o aprimoramento das atividades formativas e atendendo, ainda, às normas complementares do curso (UFU, p. 14, 2013).

Para muitos graduandos, enfrentar o contexto do estágio supervisionado (obrigatório) pode ser o começo de uma fase bastante crítica, ápice da formação inicial e vias de entrada na atuação profissional que também representa o início da formação continuada.

2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

De modo geral, a formação inicial leva o indivíduo a novas formas de pensar e agir, oportuniza seu crescimento pessoal e profissional.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370).

Uma vez que o estágio supervisionado encerra um momento de formação inicial, torna-se importante refletir sobre sua articulação à formação continuada. A primeira reflexão que podemos destacar dentro desse contexto é: como o estágio supervisionado pode contribuir para uma formação continuada consistente?

A formação de professores é sempre processo contínuo em busca da consolidação da profissão, onde se ampara a formação continuada.

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370)

A perspectiva do inacabado está intimamente relacionada à definição de formação continuada, com o propósito de buscar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais. Entretanto, essa perspectiva costuma ser associada à superação de lacunas na formação inicial:

Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. [...]. Por outro lado, há também modelos que veem a importância da Formação Continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. (GATTI; DAVIS, NUNES E ALMEIDA, 2011, p. 13)

Por outro lado, o inacabamento também costuma ser associado à ideia de que o sujeito não terminou sua formação, que se trata de um semiprofissional.

Pensar a formação continuada a partir das demandas que surgem na atuação cotidiana do professor, de suas dificuldades e debilidades decorrentes de seu processo formativo, parece ser uma perspectiva mais promissora.

A formação é um investimento, a sua lógica é que o formando deverá poder determinar as suas necessidades, conhecer as suas expectativas e desejos de formação para investir o adquirido nas suas actividades da vida quotidiana (RODRIGUES, 1999, p.33).

2.4 REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO PARA O INGRESSO NA CARREIRA

A opção pelos cursos de licenciatura muitas vezes está associada a fatores sociais, econômicos, facilidade no ingresso das universidades, identificação e desejo de seguir a carreira e/ou incentivo ou influência de familiares, que limitam a escolha da graduação pelo estudante.

Desse modo, o processo de decisão profissional deve ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010, p. 447 e 448).

Pelo Censo da educação superior referente ao ano de 2010, constata-se um elevado índice de ingresso de estudantes em cursos de licenciatura - totaliza um quinto das matrículas totais das graduações em licenciatura – condensa cursos presenciais e abertos a distância (EAD), e representa 21,1% de matrículas (MEC, 2010).

Já no ano de 2014, o censo divulgou que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% nesse mesmo ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura (MEC, 2014)

Dessas matrículas nos cursos de licenciatura, um ponto relevante para se discutir é o contexto econômico dos ingressantes.

Os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida. A maioria dos estudantes é proveniente do ensino público que tem apresentado um baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. (OSHIO e ALMEIDA, 2011.

Devido às dificuldades que permeiam a profissão docente, tanto referentes ao exercício da função quanto ao reconhecimento econômico e social, acentua-se um desestímulo ao aluno que aspira ingressar na carreira. Por esse motivo, seria desejável que o professor que atua diretamente na formação de professores não seja mais um agente desmotivador, que transmite ao aluno uma impressão ingênua com relação aos desafios da carreira do magistério.

Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do professor (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

Cumpra também destacar que:

O pessimismo e a baixa auto-estima generalizados, quase impostos pelo contexto social e pela condição profissional vivida na docência, são realidades que afetam seriamente a formação do professor (GUIMARÃES, 2004, p. 90).

Embora muitos alunos sejam desestimulados a seguir a carreira docente e tenham ingressado no curso de licenciatura por falta de opção ou influência de seus familiares ou outros, existem aqueles que têm real interesse em seguir a profissão.

Certamente alguns elementos relacionados à escolha de licenciatura em Ciências Biológicas estão associados à influência de algumas áreas dispostas pelas Ciências (Medicina, Enfermagem, Biotecnologia, Biomedicina) ou por algum(ns) dos eixos de disciplinas que compõem a grade curricular (Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Pedagógica, Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Complementar).

A carreira de professor engloba processos distintos que se desenrolam desde a escolha pelo curso até as práticas formativas de saberes, atitudes e valores a serem mobilizadas durante a profissão. A contribuição desses processos à formação do licenciando mereceria melhor investigação quanto ao seu cumprimento, evitaria as evasões e destacaria as repercussões, principalmente do momento do estágio.

2.5 O PROFESSOR E OS DESAFIOS DO FAZER DOCENTE

Os primeiros anos de exercício da profissão para muitos professores são cheios de insegurança, intensos de novidades e alguns se sentem perdidos e com dificuldades para conduzir suas atividades pedagógicas, gerando apreensão e desmotivação profissional. Esse primeiro impacto expressa variados sentimentos, no qual o professor iniciante deixa de ser denominado aluno e passa a ser chamado professor.

É preciso considerar que “o impacto de transição da vida acadêmica para a atividade profissional pode ser diminuído através de experiências de trabalho sistematizado, crítico e participante” (PEQUIÁ e ROSA, 2010, p.157).

Dentro dos cursos de licenciatura, o estágio obrigatório configura-se como um caminho para diminuir tais impactos, procura promover processos para que os licenciandos reflitam sobre o que é ser professor e como tornar-se professor.

A universidade de hoje, que contempla, em seu interior, uma diversidade infinita de cursos e de atividades, requer um outro entendimento sobre o ato de exercer a docência. A demanda por uma formação mais “inteira”, ou seja, que identifica as reais necessidades do formando e da realidade para qual está sendo formado, solicita um posicionamento mais complexo por parte dos profissionais responsáveis pela formação dos que ingressam nela. (CICILLINI, 2010, p. 23)

Confrontar o conjunto de circunstâncias estabelecidas pelo estágio supervisionado (obrigatório) pode ser o início de uma fase bastante crítica, ponto crucial da formação inicial e porta de entrada da atuação profissional (intimamente ligada à formação continuada).

Segundo Tardif, as bases dos saberes profissionais são construídas nos primeiros anos de carreira, quando ocorre o confronto com um novo contexto de atuação:

Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2007, p. 226).

Para que esse processo se torne menos traumático e desmotivador, cabe ao professor da universidade, no momento do Estágio Supervisionado, instruir e interagir com seu licenciando, proporcionar um espaço livre para buscar resolver conflitos e

problemas que irão surgir. Nesse processo, busca-se promover a autorrealização do próprio sujeito:

É função do educador encaminhar o educando para a descoberta e a prática dos valores por intermédio dos quais a educação ganha sentido e o próprio educando se auto realiza o que se efetua por meio do processo ensino-aprendizagem (VALSECCHI e NOGUEIRA, 2002, p. 137).

É com o estágio que o licenciando se insere na profissão, convive com situações concretas, muitas vezes contrárias à realidade idealizada durante sua formação. Esse momento formativo enseja uma postura crítica e reflexiva, fundamental para o futuro professor (ALMEIDA, 2013).

Já no exercício da docência, o período inicial da carreira é um momento bastante crítico, pois os professores visam encontrar seus próprios modos de trabalho, experienciar situações semelhantes às aquelas que passaram enquanto estudantes na graduação e em períodos anteriores (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Por outro lado, é preciso que se reconheça também que a formação inicial nunca será suficiente para dar conta de todas as dificuldades:

Ao chegar à escola o professor principiante é confrontado com uma realidade desconhecida, deparando-se com múltiplas dificuldades pedagógicas e relacionais, para as quais não foi preparado, nem detém experiência suficiente que lhe traga um conhecimento empírico para enfrentar esse choque com a realidade (ROCHA, 2013, p. 42).

Por essa perspectiva, as dificuldades no exercício da prática pedagógica dos discentes nas disciplinas de estágio devem ser amenizadas nas instituições envolvidas, através do desenvolvimento de um trabalho seguro, sólido, de formação ampla, flexível e planejado no intuito de diminuir o choque de realidade e ser um canal de segurança para o discente e professor iniciante (KRUG, 2011).

Muitas vezes a formação inicial deixa a desejar para enfrentar a realidade e superar os obstáculos que são inevitáveis dentro da profissão docente, configurando um choque com a dura realidade: “O choque de realidade é algo presente nos professores em início de carreira, embora cada um o vivencie de uma maneira” (AZEVEDO e WILTEMBURG, 2013, p. 13).

Dentre os vários problemas que interferem na qualidade da educação, destacamos a indisciplina, que pode iniciar de modo não físico, num xingamento, e chegar à forma física, como socos e empurrões, dentro do espaço escolar. E esses confrontos não ficam

restritos aos alunos, mas atingem todos os participantes da comunidade escolar: professores e funcionários.

A indisciplina pode ser entendida como uma forma de manifestação contra exigências externas ou quebra de regras impostas. Diz respeito à resistência, ousadia e inconformismo por parte dos alunos. (CAMACHO, 2001).

A quebra de regras pode significar prejuízo ou danos apenas aparentemente e não necessariamente um rompimento do trabalho pedagógico. Surgem “falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores” (CALDEIRA E REGO, 2001, p. 59).

Quando surge a indisciplina, é importante analisar seus motivos para que seja possível vislumbrar a melhora da qualidade do processo educativo.

Os efeitos da indisciplina costumam estar associados a muita polêmica, pois as causas são inúmeras e dificilmente se chega a uma conclusão imediata. Nesse sentido, o primeiro passo a ser traçado é a realização de uma análise no ‘embrião’ do problema, ou seja, na origem da questão e é a partir daí que se conhece os motivos que levam os indivíduos a se comportar de forma indisciplinada.

Antes de julgar o comportamento de alguns, é preciso examinar a realidade da escola, da família, do psicológico, do social, além de muitos outros. E, não raro, a disciplina em sala de aula pode equivaler a atos simples da boa educação, como cumprimentar colegas e professores, pedir licença, desligar aparelhos eletrônicos e celulares, agradecer, jogar o lixo na lixeira, manter carteiras e a própria sala de aula limpas. Na escola, será suficiente respeitar os colegas, o ambiente e a si próprio, comportamento que gera um convívio pacífico no ambiente escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 DELIMITANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Uma vez delimitado o tema da pesquisa e os referenciais teóricos que dão sustentação ao nosso trabalho, foi necessário refletir sobre qual caminho optaríamos para alcançar o nosso objetivo, ou seja, percurso metodológico, dentre as diversas abordagens possíveis, viabilizando respostas aos nossos questionamentos iniciais.

Considerando a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 10) e um arcabouço teórico consistente, é importante observar que essa seção, mais “que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (DESLANDES, 2009, p. 46).

A metodologia de pesquisa:

[...] está estreitamente ligada aos objetivos do pesquisador e às formas pelas quais pensa sobre a realidade, sobre seu papel no interior da mesma. Está fortemente vinculada às escolhas do pesquisador, em termos dos autores com que irá trabalhar, do foco que irá escolher e de seu posicionamento em face dos problemas da realidade social, cultural e educacional mais amplo. (CANEN, 2003, p. 217)

Por esse motivo é conveniente afirmar que nenhuma metodologia, assim como nenhuma pesquisa é neutra, seja qual for o tipo de abordagem metodológica, pois esta tem uma ligação intrínseca com o pesquisador, seus valores, crenças, ideologias, seu olhar para a realidade e sua maneira peculiar de problematizá-la.

Ao refletirmos sobre o conceito de pesquisa, observa-se que ele possui muitos significados e devido a esse caráter polissêmico do termo, podemos delimitá-lo como:

[...] atividade que pressupõe um processo metodológico próprio e tem por finalidade a construção de novos conhecimentos ou a revisão de conhecimentos já existentes. Independentemente do lugar em que se coloque o pesquisador, toda sua produção buscará a reflexão crítica sobre a realidade. (DRUMOND, 2006, p. 01)

A pesquisa é elemento preponderante na produção do conhecimento científico, porém sua importância sobrepuja-se ao espaço acadêmico e podemos reconhecer sua importância evidente em todos os espaços educacionais, principalmente na formação de professores:

O que estamos querendo evidenciar é que o conceito de pesquisa é fértil no processo formativo de qualquer profissional, quanto mais no processo de formação daquele profissional que irá formar os outros profissionais. Isso nos indica que o profissional da educação deveria entender mais de pesquisa que todos os outros profissionais, mas a prática formativa, muitas vezes, nos revela e demonstra o contrário. (GHEDIN; OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 53)

Ainda com a finalidade de delimitar o conceito de pesquisa, faz-se necessário citar que existem várias classificações, sendo que “As classificações pelos objetivos, pelo enfoque, pelo caminho metodológico são mais comuns entre os teóricos da pesquisa, atualmente. (DRUMOND, 2006, p. 02)”.

Cabe aqui definir a modalidade de pesquisa que melhor nos atendeu de acordo com o problema abordado. Fomos conduzidos a uma abordagem qualitativa em busca da compreensão dos significados de uma realidade que vai além dos dados tabulados, obtidos através das ferramentas de que dispusemos para as coletas, mas que permite uma análise que carrega em si o rigor científico, sustentada pelos referenciais teóricos.

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, tem caráter subjetivo, nível de realidade não visível e que precisa ser interpretada pelos pesquisadores. (MINAYO, 2009, p.22)

Essa opção parece ser bastante adequada, pois buscamos compreender as principais dificuldades relacionadas à atuação docente nas disciplinas de Estágios, através da percepção dos próprios alunos do Curso de Ciências Biológicas/Noturno, modalidade licenciatura, da UFU, nos anos de 2013 e 2016.

Tratamos de um estudo de caso, o qual se constitui em uma boa estratégia quando estamos examinando acontecimentos contemporâneos, apesar de não permitir manipular comportamentos relevantes, fazemos então o uso de observação direta e entrevistas (YIN, 2001).

Desenvolvemos uma investigação pontual de duas turmas de estágio, 1^a e 7^a turmas respectivamente dos anos de 2013 e 2016, as quais se encontravam nos 9^o e 10^o períodos (semestres) do curso. A pesquisa foi desenvolvida em 2015 e 2016, contempla a coleta de dados com egressos, professores da escola concedente e professor da universidade que leciona as disciplinas de Estágio Supervisionado. Os professores da escola foram escolhidos com base em sua experiência no trabalho com estagiários em níveis diferentes do ensino básico, colaborando assim para uma visão mais ampla do contexto em que se desenvolve o estágio supervisionado.

Efetuamos uma Análise de Conteúdo dos dados coletados, estratégia escolhida devido ao tema abordado e à perspectiva da descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto na comunicação. Envolve as etapas de organização, na qual se elenca os documentos que serão submetidos à investigação; a codificação, que é a etapa em que os dados são tratados de modo que se tornem significativos e estejam prontos para o momento seguinte, que compreende a categorização, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

O processo de produção de uma pesquisa qualitativa envolve várias fases, que ordenaremos, para fins didáticos, em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2009).

A primeira etapa é a fase exploratória, quando o pesquisador produz o projeto de pesquisa e realiza todos os procedimentos que precedem a entrada em campo,

É o tempo dedicado - e que merece empenho e investimento - a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2009, p. 26)

Nessa fase foram utilizados dados obtidos junto ao estágio supervisionado em período anterior (2013), quando foi aplicado um questionário fechado aos estagiários, abordando suas principais dificuldades. Àqueles dados foram incorporados outros, obtidos posteriormente no desenvolvimento do trabalho.

Na segunda etapa ocorre o aprofundamento teórico do tema:

Que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. (MINAYO, 2002, p. 26)

Nessa etapa fizemos o uso de instrumentos como análise documental, utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso, as fichas das disciplinas de formação pedagógica, questionários fechados, semiabertos e abertos, entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico, para dar sustentação teórica à pesquisa.

A terceira etapa é a fase de análise e tratamento do material recolhido no campo e “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras” (MINAYO, 2002, p.26).

O tratamento do material é o momento em que confrontamos os dados com o referencial teórico, e à luz do que já foi produzido sobre o tema abordado, buscamos compreender o problema levantado na pesquisa, que no nosso caso refere-se às dificuldades encontradas no momento do estágio supervisionado.

Por meio da análise de conteúdo, estabelecemos as principais categorias analíticas, considerando o conjunto de todas as respostas. Assim, foi possível tecer um panorama descritivo que permita contemplar os objetivos da pesquisa.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos desta pesquisa deu-se a partir de experiências próprias, particularmente associadas às queixas frequentes de colegas de turma (uma das principais motivações da pesquisa) e em virtude do período em que contatamos as turmas de estagiários (já no desenvolvimento do mestrado). Assim, os primeiros sujeitos desta pesquisa são da 1ª turma noturna do Curso de Ciências Biológicas, com um total de 17 alunos (4 homens e 13 mulheres), discentes nas disciplinas Estágio I, desenvolvida no 9º período (semestre) do ano de 2013, e Estágio II, cursada no 10º e último período do curso do ano de 2013 e início de 2014, devido à regulação do calendário acadêmico em virtude de greve ocorrida. Uma parte desse mesmo grupo voltou a participar como egressos do curso (total de 13 egressos da 1ª turma). Também foram envolvidos alunos (total de 4 egressos) de turmas e turnos diferentes. Para uma maior significância de dados e poder comparar as queixas em turmas diferentes e assim observar se as dificuldades são comuns a todos os estagiários, fizemos também a pesquisa com outra turma, denominada “7ª Turma”, que possui um total de 21 alunos (8 homens e 13 mulheres), cujos estágios ocorreram no ano de 2016.

Foram envolvidas duas professoras de escolas concedentes do estágio com experiência no trabalho com estagiários e uma professora da universidade, que atua nas disciplinas de Estágios.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário fechado (Apêndice A), instrumento este que já possui uma série de itens pré-estabelecidos, respondidos com ou sem a presença do entrevistador, tratando-se de um instrumento de fácil coleta de dados que pode alcançar um número grande de sujeitos participantes e abrangência de área, porém o questionário fechado pode ser um recurso limitante, no qual direciona o entrevistado a uma dada resposta.

O questionário do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. (AMARO, PÓVOA e MACEDO, 2005, p.6)

Enviado por e-mail, no ano de 2013, começo de 2014, no final do 10º período, direcionado somente para alunos da 1º Turma de Ciências Biológicas - Noturno (estagiários), o mesmo possuía 18 itens (dificuldades selecionadas previamente, de acordo com queixas pessoais dos colegas das disciplinas de estágios, discutidas em encontros presenciais e através de referências bibliográficas que abordam o tema dando ênfase a algumas dificuldades) e duas colunas, uma destinada à disciplina Estágio I e a outra, à disciplina Estágio II, onde os estagiários enumeravam de 1 a 5 através de suas percepções, e o grau de dificuldade era mensurado pela enumeração, em ordem crescente. A participação dos respondentes foi de abrangência considerável, dos 17 estagiários que receberam o questionário, 14 responderam.

Os itens que compuseram as tabelas foram: a indisciplina dos alunos; falta de estrutura e espaço físico para as aulas; falta de controle/domínio da turma pelo acadêmico; falta de material para as aulas; falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; falta de conhecimento do acadêmico sobre o conteúdo a ser ministrado; infrequência dos alunos nas aulas; dificuldade do acadêmico no planejamento das aulas; choque do acadêmico com a realidade da escola; insegurança do acadêmico no âmbito escolar; alunos em diferentes níveis de aprendizagem; número elevado de alunos nas aulas; falta de sequência das aulas; presença de pessoas estranhas no local da aula; falta de conhecimento dos alunos ao conteúdo a ser ministrado; turno em que foram ministradas as aulas “período noturno”; Pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente.

Já para a 7ª Turma de Ciências Biológicas, o mesmo questionário foi aplicado com algumas alterações, reformulamos os itens pré-estabelecidos e a forma de aplicação e, ao final, colocamos 3 perguntas abertas para ampliar nossa busca de informações (Apêndice B). Essas perguntas buscavam esclarecer causas, superações e sugestões propostas, atribuídas às dificuldades encontradas no percurso dos estágios.

O questionário foi aplicado pessoalmente, quando adentramos na aula de estágio em um momento de atendimento com a professora da universidade, no final do 10º período, do ano de 2016, direcionado somente para alunos da 7ª Turma de Ciências Biológicas (estagiários). O mesmo possuía 17 itens (dificuldades selecionadas previamente) e duas colunas, uma destinada à disciplina Estágio I e a outra à disciplina Estágio II, nas quais os estagiários enumeravam de 1 a 3, segundo suas percepções, e o grau de dificuldade era mensurado pela enumeração, em ordem crescente. A participação dos respondentes foi de abrangência considerável, dos 21 estagiários que receberam o questionário, 16 responderam.

Os itens que compuseram as tabelas foram: indisciplina dos alunos; falta de estrutura e espaço físico para as aulas; dificuldade de controle da turma pelo estagiário; falta de material para as aulas; falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário; falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo específico a ser trabalhado; infrequência dos alunos nas aulas; dificuldade do estagiário em planejar suas aulas; choque do estagiário com a realidade da escola; insegurança do estagiário nas rotinas escolares; alunos em diferentes níveis de conhecimento; número elevado de alunos nas aulas; falta de sequência (interrupção) das aulas; presença de pessoas estranhas no local da aula; falta de conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado; aulas ministradas no período noturno; pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente.

As questões abertas contidas nos questionários foram:

- 1- Que causas você atribui a essas dificuldades?
- 2- Como você procurou superar essas dificuldades?
- 3- Que sugestões você proporia para superar essas dificuldades no âmbito do curso de formação inicial?

Esse tipo de questionário é adequado por possibilitar aos sujeitos formas mistas de respostas, com ênfase maior ao que já foi respondido na parte fechada do questionário, na qual se deseja obter as justificativas para dar maior credibilidade às respostas, pois os

sujeitos na parte aberta podem desenvolver suas reflexões já estabelecidas na parte fechada, surgindo respostas mais variadas.

Os questionários abertos (Apêndice C) foram aplicados para os egressos que faziam parte da 1ª turma e para conhecidos licenciados de outras turmas em Ciências Biológicas. Enviado por e-mail, ano de 2016, o mesmo possuía 8 questões abertas. A participação dos respondentes foi de abrangência considerável, dos 24 egressos que receberam o questionário, 17 responderam. As respostas abertas abrangem uma maior descrição de fatos e conhecimentos, articulações e reflexões sobre o tema proposto, sem que haja um direcionamento determinado das respostas.

O último questionário (Apêndice D) utilizado foi direcionado à professora da Universidade, enviado por e-mail, ano de 2017, o mesmo possuía 10 questões abertas, permitia coletar dados para constituir uma visão geral e direta sobre as principais dificuldades, suas causas e superações, relatadas pelos estagiários, no momento da execução da disciplina.

Outro instrumento utilizado consistiu nas entrevistas semiestruturadas, contendo 5 questões (Apêndice E), aplicadas para professoras de escolas concedentes, colaboradores do estágio, coletamos informações sobre como seriam suas impressões a respeito do trabalho direto com estagiários em sala de aula e as principais dificuldades percebidas, suas causas e encaminhamentos.

“Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p.109)

Assim, essas entrevistas foram realizadas da seguinte maneira:

- No intuito de preservar a identidade das professoras de escolas concedentes, nomearemos aqui as professoras concedentes por PC1 e PC2, de escolas de níveis escolares fundamental e médio, respectivamente, onde nomearemos as escolas por EEF e EEM, respectivamente.

- A primeira entrevista ocorreu com a professora PC1 da escola EEF, no seu local de trabalho, no horário destinado a trabalhos pedagógicos, liberado pela supervisora da escola, em uma sala de aula desativada, ambiente calmo e propício. A entrevistada foi bastante receptiva.

- A segunda entrevistada foi a professora PC2, da escola EEM, a entrevista ocorreu em um espaço da universidade, em horário oposto ao que a professora PC2 ministra suas aulas, a entrevistada também foi bastante receptiva e participativa.

- A escolha por essas professoras está ligada pelo nível (fundamental e médio) de atuação no qual exercem suas práticas diárias de trabalho correlacionado à formação que a graduação em Ciências Biológicas propicia ao licenciando, obter habilitação para a docência na disciplina de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio, podendo atuar também em atividades afins, ligadas à área. Onde queríamos verificar contrapontos diferentes entre as percepções das professoras em níveis diferentes de ensino. Vale ressaltar também que a escolha não está ligada à questão de gênero por serem professoras mulheres e a quantidade de entrevistas não era fator pré-estabelecido. As entrevistas foram gravadas e transcritas na sequência, procedendo-se a análise.

Utilizamos também o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, nas versões 2006 e 2012, como fonte de dados, através de uma análise documental, buscando elementos para compreendermos as implicações da proposta de implementação dos estágios.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que busca organizar o trabalho pedagógico, ações e projetos que a instituição planeja executar no desenvolvimento do curso. Apesar do seu caráter burocrático e obrigatório, também se caracteriza por definir a identidade do curso e, por esse motivo, o processo de elaboração deve ser democrático, ou seja, deve contar com a participação de toda a comunidade acadêmica. Desde a instituição da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que determina no Artigo 12 que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, esse documento passou a ser obrigatório. É um documento-guia que caracteriza os princípios e fundamentos do currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a sistematização entre teoria e prática. Destaca também a interdisciplinaridade e a flexibilidade metodológica, dispostas em abrangentes áreas do conhecimento, caracteriza ainda o perfil dos egressos e corpo docente (HAAS, 2010).

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFU, com oferta na cidade de Uberlândia, foi aprovado em 2006 e modificado em 2012. Essas duas versões foram objetos de análise. Implantados seguindo as exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas na resolução CNE/CP 11, de 18/02/2002, e CNE/CP22, de 19/02/2002, e respectivos Pareceres, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (CNE/CES 73 de 11/03/2002 e respectivos Pareceres) e nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura. Os tópicos analisados foram referentes ao turno noturno na modalidade licenciatura. O Projeto Pedagógico do Curso de 2012 entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2013, já o Projeto Pedagógico do Curso de 2006 se extinguirá em 2017, sendo a 7ª Turma, a última do noturno a utilizá-lo. (UFU, 2006/2012).

As disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de 2006 integralizam 10 períodos, contemplando três núcleos: I - Núcleo de Formação Específica com carga horária de 1800 horas; II - Núcleo de Formação pedagógica de 1020 horas; e o III - Núcleo de Formação

Acadêmico - Científico - Complementar com 200 horas previstas. Com carga horária total de 3020 horas.

Na atualização do Projeto Pedagógico do Curso em 2012, a carga horária foi elevada para 3245 horas sendo: I - Núcleo de Formação Específica com carga horária de 1815 horas; II - Núcleo de Formação pedagógica de 1170 horas; e o III - Núcleo de Formação Acadêmico - Científico - Complementar com 200 horas previstas e 60 horas de disciplina optativa.

As disciplinas são direcionadas para a realização de atividades que contemplam fundamentos teóricos sobre os temas fundamentais específicos da Biologia, aspectos de pesquisa, ensino e extensão e, também, atividades supervisionadas de estágio, possibilita assim o reforço da contextualização e dos conteúdos aprendidos além de sua transposição didática.

No Núcleo de Formação Específica, observam-se algumas mudanças relacionadas à organização dos eixos articuladores; o PPC de 2012 distribuiu as disciplinas específicas em 5 eixos: Biologia celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; - Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; e Fundamentos Filosóficos e Sociais. Assim, verificou-se o acréscimo de 15 horas no PPC de 2012, na carga horária destinada a tal núcleo, em relação ao PPC de 2006.

O Núcleo de Formação Pedagógica do PPC 2006 compreende as seguintes disciplinas:

Quadro 1- Disciplinas de Formação Pedagógica PPC 2006

Disciplinas obrigatórias	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Política e Gestão Educacional	60	0	60
Didática	60	0	60
Metodologia de Ensino	60	0	60
Psicologia da Educação	60	0	60
Metodologia de Pesquisa	60	0	60
Educação Ambiental	30	30	60
Total (6 disciplinas)	330	30	360

Fonte: Quadro extraído do PPC/2006

Os conteúdos das disciplinas desse eixo de formação pedagógica são voltados para o futuro exercício profissional. Destacam-se as disciplinas: Didática, Metodologia de Ensino e Metodologia de Pesquisa.

A Didática possui como objetivos:

Refletir sobre o papel sócio-político da educação e da escola e suas múltiplas relações. • Analisar as principais concepções referentes à educação e à formação do educador. • Compreender os elementos que constituem a organização do processo de ensino aprendizagem: planejamento, ensino, avaliação, seus significados e práticas. (UFU/PPC/FICHAS DE DISCIPLINAS, 2006).

E sua ementa:

Concepções de educação e teorias pedagógicas. A Didática e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e na formação do educador. Relações fundamentais do processo de ensino: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. Transmissão e Transposição Didática. Procedimentos, recursos, técnicas de ensino. Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo para a atuação docente. Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações no ensino. (UFU/ PPC/ FICHAS DE DISCIPLINAS, 2006).

A Didática é importante para a formação docente, pois dá subsídios para que o futuro professor consiga executar sua função de forma satisfatória, sendo capaz de compreender e intervir criteriosamente na sua prática.

É ao mesmo tempo, a matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 52).

A Disciplina Metodologia de Ensino possui como objetivo:

Compreender o que é Ciência, sua produção, sua natureza, sua evolução, suas implicações com a sociedade, para que ele possa visualizar estratégias de ensino consoantes com as novas epistemologias (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006).

E possui como ementa:

Estudo e discussão do ensino de Ciências e Biologia a partir da contribuição da Filosofia e da História da Ciência. Abordagens metodológicas para o ensino tendo como perspectiva modalidades didáticas de ensino concernentes com as novas epistemologias (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006).

A Metodologia de Ensino está voltada para o estudo de métodos de ensino. O futuro professor, tendo conhecimento das diversas metodologias que poderão nortear seu trabalho, terá condições para planejar de forma mais criteriosa sua ação pedagógica.

Já a disciplina Metodologia de Pesquisa possui como objetivo:

Reconhecer os diferentes Métodos e Técnicas de Pesquisa e saber como proceder no trabalho sistemático de produção científica. • Compreender as especificidades e diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, capacitando-o para a pesquisa tanto nas áreas técnicas quanto na área educacional. • Desenvolver de projetos de pesquisas em todas as etapas, desde a pesquisa bibliográfica, até a redação final do trabalho, ressaltando o uso das normas técnicas atuais de acordo com a ABNT. • Compreender as regras das monografias de bacharelado da instituição (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006).

E sua ementa:

Considerações gerais sobre pesquisa, etapas lógicas e metodológicas. Tipos de pesquisas e contexto de sua aplicação. Elaboração de pesquisa bibliográfica, desenvolvimento de técnicas para organização do referencial teórico utilizado para posterior utilização na montagem de projetos de pesquisa e apresentações orais. Pesquisas na área da educação. Técnicas para montagem de currículos. (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006).

Trata-se de uma disciplina considerada importante para a formação do professor, pois aborda os processos que permeiam a pesquisa, e pode transformar-se numa ferramenta relevante para sua atuação profissional.

No novo PPC 2012, o Núcleo de Formação Pedagógica está descrito da seguinte forma:

Quadro 2- Disciplinas de Formação Pedagógica PPC 2012

(continua)

Disciplinas obrigatórias	CH Teórico	CH Prático	CH Total
Política e Gestão Educacional	60	0	60
Didática Geral	60	0	60
Metodologia de Ensino	60	0	60
Psicologia da Educação	60	0	60
Educação Ambiental	30	30	60
Língua Brasileira de Sinais – Libras I	30	30	60

Total (6 disciplinas)	300	60	360
------------------------------	------------	-----------	------------

Fonte: Quadro extraído PPC/ 2012

(conclusão)

Observa-se a Retirada da disciplina Metodologia de Pesquisa e a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais-Libras I que, no PPC/ 2006, era disciplina optativa. A carga horária não foi modificada.

Quando constatamos a carga horária destinada às disciplinas optativas, das quais o estudante deveria cursar no mínimo uma, contemplando 45 h, houve uma mudança da carga horária total exigida para esse aspecto, aumentando para 60 horas no PPC 2012. No PPC 2006 eram ofertadas três disciplinas de 45 h: Instrumentalização; Educação, Saúde e Sexualidade; e Ética.

As disciplinas optativas (algumas com 45h e outras com 60h) propostas no PPC 2012, são: Anatomia Ecológica; Bem Estar Animal; Biologia Marinha; Biologia Reprodutiva de Plantas; Biossegurança, Higiene e Segurança do Trabalho; Biossistemática Vegetal; Botânica Econômica; Darwin e a Origem das Espécies; Divulgação Científica; Ecofisiologia Vegetal; Ecologia de Bentos; Entomologia; Fotografia; Fotografia para Biologia; Fundamentos em Sistemática Vegetal; Genética Quantitativa; Georreferenciamento; Introdução à Biotecnologia; Mastozoologia; Métodos em Estudos Florísticos; Métodos em Zoologia de Campo; Morfofisiologia Vegetal; Morfologia dos Órgãos Reprodutivos das Plantas; Noções de Manejo e Conservação do Solo e Água; Ornitologia; Paleontologia de Vertebrados; Planejamento e Gestão Ambiental; Planejamento e Gestão Urbana; Preservação do Meio Ambiente; Recursos Naturais; Tecnologia de Alimentos; Biologia e Cultura; Ciências e Mídias; Corpo e Educação; Didática Geral; Educação e Sexualidade; Educação e Sociedade; Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia; Introdução à Programação usando *Python*; Leitura Instrumental em Língua Inglesa a Distância I; Língua Brasileira de Sinais - Libras I; Metodologia do Ensino; Pesquisa em Ensino de Ciências; Política e Gestão da Educação; Psicologia da Educação. Essas disciplinas são ofertadas nos semestres, de acordo com a disponibilidade de docentes, e a maioria, somente no turno da manhã e vespertino.

No PPC 2006 as práticas como componente curricular estão alocadas no núcleo de formação pedagógica, conforme o Quadro 3.

Quadro 3- Disciplinas de Formação Pedagógica: práticas como componente curricular do PPC 2006

Práticas Específicas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
PIPE I (Introdução à Biologia e à Educação)	0	30	30
PIPE II (Ciências Físicas e Químicas)	0	30	30
PIPE III (Biologia Celular e desenvolvimento)	0	30	30
PIPE IV (Genética e Ciências do ambiente)	0	30	30
PIPE V (Zoologia)	0	30	30
PIPE VI (Botânica)	0	30	30
PIPE VII (Seminário)	0	30	30
Total (7 disciplinas)	0	210	210

Fonte: Quadro extraído PPC/2006

Esta organização, pelo menos em termos da estrutura apresentada, está prevista na Resolução N° 03/2005, do Conselho Universitário e descreve que:

O Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE buscará desenvolver ao longo do curso, atividades teórico-práticas que articulem as Disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar. (UFU, p.10, 2005)

No PPC de 2012 esse núcleo traz outra organização, ficando da seguinte forma:

Quadro 4- Disciplinas de Formação Pedagógica: práticas como componente curricular PPC 2012 (continua)

Práticas Específicas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Biologia e Cultura	0	60	60
Ciências e Mídias	0	60	60
Educação e Sociedade	0	45	45
Profissão Biólogo	0	60	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	0	60	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	0	105	105

Trabalho de Conclusão de Curso III	0	15	15
Total (7 disciplinas)	0	405	405

Fonte: Quadro extraído PPC/2012

(conclusão)

Verifica-se a remodelação das disciplinas que passam a ter outro enfoque, como é o caso das disciplinas de TCC I, II e III. A carga horária nesse eixo se modifica bastante, passando de 210 h para 405 CH, visando atender às determinações presentes na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Capítulo V, que define em seu inciso I do Artigo 12, um mínimo de 400 horas destinadas às práticas curriculares distribuídas ao longo do processo formativo. Esta remodelação deixa de contemplar a Resolução 03/2005 do Conselho Universitário.

Na formação pedagógica, os estágios supervisionados do PPC 2006 começam a ser ministrados no 8º período com a disciplina de Introdução ao Estágio. No PPC 2012, os estágios são desenvolvidos a partir do 7º período, mas pula o 8º período. A carga horária total é a mesma nos dois PPC, conforme pode ser conferido nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Estágios supervisionados no PPC 2006

Estágios Supervisionados	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Introdução ao Estágio	0	45	45
Estágio 1 (Prática de Ensino de Ciências)	0	180	180
Estágio 2 (Prática de Ensino de Biologia)	0	180	180
Total (3 estágios)	0	405	405

Fonte: Quadro extraído do PPC/ 2006

No novo currículo, podemos ver mudanças quanto à disposição de carga horária das disciplinas, porém não foi alterada a carga total de horário do conjunto de disciplinas supervisionadas. Abaixo, um quadro com a disposição das mesmas no currículo 2012:

Quadro 6- Estágios supervisionados no PPC 2012

(continua)

Estágios Supervisionados	CH Teórica	CH Prática	CH Total	Semestre
Estágio Supervisionado I	0	105	105	7º
Estágio Supervisionado II	0	150	150	9º
Estágio Supervisionado III	0	150	150	10º

Total (3 estágios)	0	405	405	-
---------------------------	----------	------------	------------	----------

Fonte: Quadro extraído PPC/2012

(conclusão)

A carga horária do Curso se completa com o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (200 h/a), o qual inclui a participação de alunos em eventos de natureza social, cultural, artística, científica e tecnológica, tanto no âmbito das Ciências de modo geral quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística. No novo PPC (2012), a carga horária continua a mesma, porém, nesse item foi incluída uma disciplina optativa.

Comparando as duas versões do PPC, pode-se concluir que a carga horária adicionada está mais voltada para a formação específica do que para formação pedagógica. Para dar conta desse acréscimo, passou-se a ofertar disciplinas aos sábados. Dentro da distribuição de horários, dois períodos do noturno (6^o e 8^o) contam com inclusão de aulas aos sábados para o cumprimento da carga horária.

Outro ponto importante a ser comentado é a retirada da disciplina de Metodologia de Pesquisa no eixo de disciplinas pedagógicas obrigatórias, em que a disciplina “Pesquisa em ensino de Ciências”, com carga horária total de 60 horas, aparece somente no fluxograma da licenciatura do período noturno, como disciplina optativa, sem horário pré-estabelecido. Pelo seu caráter optativo, sua oferta não fica garantida, perdendo assim um componente formativo, o qual o futuro professor tinha a possibilidade de cursar visando uma formação crítica, reflexiva e autônoma.

Nos PPC os eixos são previstos como integrados, porém a execução das disciplinas é de responsabilidade de departamentos distintos (Instituto de Biologia-INBIO, Instituto de Ciências Biomédicas-ICBIM, Faculdade de Matemática- FAMAT, Instituto de Genética e Bioquímica-INGEB, Faculdade de Educação-FACED, Instituto de Filosofia-IFILO, Instituto de Artes-IARTE, Instituto de Geografia-IGUFU, Instituto de Ciências Agrárias-ICIAG, Faculdade de Computação-FACOM, Faculdade de Direito-FADIR, Instituto de Letras e Linguística-ILEEL, Faculdade de Engenharia Química-FEQUI, Instituto de Psicologia-IPUFU, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design-FAUeD, Instituto de Química-IQUFU). Essa distribuição pode ser fonte de dificuldade para uma integração entre as disciplinas ofertadas, considerando-se mesmo o afastamento físico dos institutos.

4.2 DISCIPLINAS DE ESTÁGIO

O Curso de Ciências Biológicas - Noturno, iniciou suas atividades no ano de 2009 (estava em vigor o PPC 2006, portanto) e sua primeira experiência com estágio supervisionado ocorreu nos anos de 2013/2014, com as disciplinas de Introdução ao Estágio, Estágio I e Estágio II. As disciplinas Estágio I e Estágio II contemplaram o momento específico da regência de aulas pelo estagiário.

A disciplina Estágio I está alocada no 9º período (semestre), para sua realização o aluno obrigatoriamente deverá ter cursado as disciplinas de: Metodologia de Ensino, Política e Gestão da Educação, Psicologia da Educação e Introdução ao Estágio, possui como ementa:

Aplicação de uma prática docente reflexiva, interventiva e formadora no campo do Estágio em Ciências no Ensino Fundamental visando a construção própria de um modelo didático em sintonia com as demandas educacionais-políticas, sociais e culturais vigentes. (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS/2006)

E seus objetivos são:

Preparar-se para além da Regência de classe, incluindo as demais dimensões da atuação profissional como sua participação no Projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade.

Buscar na escola uma parceria para o desenvolvimento de um Projeto de Estágio Docente Supervisionado planejado e avaliado, conjuntamente, pela Universidade e Escolas - campo de Estágio, com objetivos, tarefas e responsabilidades claras e auxílio mútuo, visando competência metodológica, comprometimento de classe representativa do professor(a) e autocrítica pelo aperfeiçoamento profissional e autonomia intelectual para promover mudanças curriculares que forem necessárias para uma Educação melhor e para todos.

Desempenhar o papel de Professor como Mediador-Guia no reconhecimento e construção de significados biológicos e sociais do sujeito-aluno no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma 'visão do mundo' a partir da visão de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social. (UFU/PPC/ FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006).

Assim, a disciplina de Estágio II possui como pré-requisito a disciplina de Estágio I. E na qual sua ementa é:

Aplicação de uma prática docente reflexiva, interventiva e formadora no campo do Estágio em Biologia no Ensino Médio visando a construção própria de um modelo didático em sintonia com as demandas educacionais-políticas-sociais e culturais vigentes. (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006)

E seus objetivos são:

Atuar na regência de classe, incluindo as demais dimensões da atuação profissional como sua participação no Projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade.

Buscar na escola uma parceria para o desenvolvimento de um Projeto de Estágio Docente Supervisionado planejado e avaliado, conjuntamente, pela Universidade e Escolas- campo de Estágio, com objetivos, tarefas e responsabilidades claras e auxílio mútuo, visando competência metodológica, comprometimento de classe representativa do professor/a e autocrítica pelo aperfeiçoamento profissional e autonomia intelectual para promover mudanças curriculares que forem necessárias para uma Educação melhor e para todos.

Desempenhar o papel de Professor como Mediador-Guia no reconhecimento e construção de significados biológicos e sociais do sujeito-aluno no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma 'visão do mundo' a partir da visão de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social. (UFU/PPC/FICHAS DAS DISCIPLINAS, 2006)

A disciplina prevê, na sua ementa, que a regência deve ser desenvolvida no campo de trabalho correspondente ao Ensino Médio. No acompanhamento desta disciplina a mesma foi realizada conforme estabelecido e compreendeu aproximadamente um mês de regência, totalizando as cento e oitenta horas práticas, contadas todas as horas de atividades desenvolvidas durante a disciplina.

No período acompanhado em 2013, as disciplinas de Estágio supervisionado ocorreram de forma bastante diversificada: os alunos tiveram aulas com o professor da universidade, ministraram e organizaram palestras, realizaram monitorias com alunos de escolas públicas e ao final realizou-se o momento de regência.

Conforme a ementa da disciplina, o estágio deveria ocorrer em Ciências no Ensino Fundamental, devido à realização no período noturno, optou-se por se efetivar de acordo com a disponibilidade das escolas, onde cada aluno teve experiências com níveis escolares diferentes, incluindo EJA e Ensino Médio. Na disciplina de Estágio I, o período de observação e regência compreendeu aproximadamente dois meses, totalizando as cento e oitenta horas práticas, considerando todas as horas de atividades propostas (palestras e monitorias). A disciplina Estágio II foi realizada no ano de 2013 e início de 2014 (segundo semestre letivo de 2013, atrasado em função da greve na Universidade, no 10º e último período do curso).

Os estágios realizados no período acompanhado de 2016 também ocorreram de formas variadas: os alunos desenvolveram planejamentos individuais e em conjunto, o período de regência compreendeu aproximadamente mais de um mês em regência e nesse período iam regularmente à escola. Quando as escolas foram ocupadas pelos estudantes em protesto contra reformas propostas pelo Governo Federal, faltava uma semana para concluir o período de regência, portanto, as ocupações não foram um problema.

Mesmo porque alguns estagiários se envolveram com o movimento e alguns planejaram e deram “aulões”. O estágio foi desenvolvido de forma flexível, com alguns estagiários trabalhando em duplas e outros, individualmente. Eles frequentavam a escola geralmente duas vezes por semana, durante 5 a 6 semanas.

4.3 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS FECHADOS DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE AS DIFICULDADES

A turma de estagiários do período 2013/2014 era constituída por 17 estudantes, dos quais 14 responderam ao questionário no final da disciplina de Estágio II. Na tabela 1 apresentamos as dificuldades indicadas na oportunidade. Já a turma de estagiários do período 2016 é constituída por 21 estudantes, dos quais 16 responderam ao questionário no transcorrer da disciplina Estágio II. Para que pudéssemos obter um grau de correspondência das respostas obtidas em ambas as turmas, a tabulação dos dados foi realizada apenas com as 3 primeiras respostas marcadas nos questionários (1 a 3 em ordem crescente).

Tabela 1: Principais dificuldades indicadas na disciplina Estágio I, turmas 2013 e 2016 (continua)

Dificuldades	2013 Frequência total*	2016 Frequência total*
Infrequência dos alunos nas aulas.	9	7
Alunos em diferentes níveis de conhecimento.	6	9
Falta de estrutura e espaço físico para as aulas.	6	6
Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário.	5	7
Indisciplina dos alunos.	2	6
Falta de conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado.	4	3
Falta de sequência (interrupção) das aulas.	1	4
Choque do estagiário com a realidade da escola.	2	2
Pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente	4	0
Dificuldade de controle da turma pelo estagiário.	0	3

Insegurança do estagiário nas rotinas escolares.	2	0
Falta de material para as aulas.	2	0
Número elevado de alunos nas aulas.	0	1
Aulas ministradas no período noturno.	0	0
Falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo específico a ser trabalhado.	0	0
Dificuldade do estagiário em planejar suas aulas.	0	0
Presença de pessoas estranhas no local da aula.	0	0

Fonte: A Autora

(conclusão)

*Frequência Total, representa a frequência com que a dificuldade foi citada, independente da sua posição (Grau de dificuldade 1 a 3 em ambas as turmas).

Os dados indicam uma diversidade de dificuldades encontradas pelos acadêmicos durante a disciplina Estágio I. Em especial destaca-se a **infrequência dos alunos nas aulas**, a qual pode estar associada a vários outros fatores, como: o turno no qual o aluno estuda, outras atividades desenvolvidas ao longo do dia do estudante, o cansaço provocado pelo dia de trabalho ou outras atividades, a falta de interesse do aluno ao conteúdo a ser ministrado, falta de planejamentos específicos do conteúdo. Esses e vários outros fatores se interligam e desencadeiam tal situação.

Quanto aos **alunos em diferentes níveis de conhecimento**, os estagiários podem expressar dificuldade relativamente à diversidade típica de uma sala de aula, pois uma sala mesclada de diferentes níveis de compreensão requer estratégias didáticas que integrem todos os alunos, para não tornar a aula desmotivadora para alguns, que querem uma abordagem mais aprofundada e desinteressante para aqueles que têm menos conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido.

A **falta de estrutura e espaço físico para as aulas** constitui-se num dos principais dilemas em diversos setores da educação, representando um forte limitador de recursos e práticas pedagógicas.

As dificuldades associadas à **falta de interesse ou de conhecimento dos alunos quanto ao conteúdo a ser ministrado** estão relacionadas com o conhecimento prévio que o aluno já possui, e com a forma como o conhecimento novo é aplicado e utilizado para a aquisição de novos conteúdos. “Diante de um novo conteúdo de aprendizagem, os alunos podem apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados, coerentes ou

pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados em relação a esse conteúdo” (BIONDO e CALSA, 2003, p.149).

As outras dificuldades apresentadas foram bem variadas de acordo com as circunstâncias vividas pelo estagiário. As dificuldades com **a indisciplina** e o **choque da realidade** estão associadas com o ambiente novo de atuação, ou seja, aquilo que foi idealizado durante o percorrer da graduação pode não ser compatível com o que se depara e vivencia durante a execução dos estágios. Esse choque de realidade enfrentado pelos estagiários retrata um período de tentativa de sobrevivência contrapondo com a realidade idealizada (ROMANOWSKI e MARTINS, 2012).

A **interrupção da sequência de aulas** e a **insegurança no âmbito escolar** estão provavelmente associadas à falta de experiência do licenciando em lidar com situações novas.

É comum profissional em início de carreira apresentar certa insegurança, mas no caso do professor esta insegurança traz consequências que muitas vezes são irreversíveis (PAGANINI, 2012, p. 2).

Existem fatores diversos para tal dificuldade, porém não podemos esquecer que o conhecimento é norteado pelo professor e cabe a ele introduzir estratégias que favoreçam seus alunos a ir além do conhecimento produzido nas aulas, a trazerem para sala de aula conhecimentos presentes em leituras complementares, experiências vividas e estudos interdisciplinares em que a aprendizagem se tornará mais eficaz.

O **pouco tempo de observação** das aulas ministradas pelo professor regente da escola implica em uma dificuldade imposta por algo novo, situações inéditas, quando a segurança advém através do convívio com quem já possui experiência e domínio na área, o que permitiria que os professores em formação se familiarizem com o ambiente, com as pessoas, com as técnicas e metodologias já empregadas no local. O principal objetivo das observações é garantir ao estagiário vislumbrar como o professor regente conduz seus alunos e como os alunos se comportam em situações diversas.

É importante considerar que a observação é o ato de olhar alguém ou alguma coisa cuidadosamente, a partir de critérios negociados, com o propósito de entender e fundamentar os aspectos observados, de modo a possibilitar mudanças factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais dos envolvidos. (NININ, 2009, p. 356)

Por outro lado, as dificuldades que não foram citadas pelos licenciados no Estágio I foram: dificuldade do graduando em planejar suas aulas; número elevado de alunos nas aulas; e presença de pessoas estranhas no local da aula.

Na disciplina de Estágio II, as dificuldades indicadas estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: Principais dificuldades indicadas na disciplina Estágio II, turmas 2013 e 2016

Dificuldades	2013 Frequência total*	2016 Frequência total*
Indisciplina dos alunos.	9	7
Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário.	6	7
Alunos em diferentes níveis de conhecimento.	4	8
Falta de conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado.	6	6
Infrequência dos alunos nas aulas.	2	6
Pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente	3	3
Dificuldade de controle da turma pelo estagiário.	5	0
Choque do estagiário com a realidade da escola.	3	2
Aulas ministradas no período noturno.	0	5
Falta de sequência (interrupção) das aulas.	0	4
Insegurança do estagiário nas rotinas escolares.	1	0
Número elevado de alunos nas aulas.	1	0
Falta de material para as aulas.	1	1
Falta de estrutura e espaço físico para as aulas.	1	0
Dificuldade do estagiário em planejar suas aulas.	0	0
Falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo específico a ser trabalhado.	0	0
Presença de pessoas estranhas no local da aula.	0	0

Fonte: A Autora.

*Frequência Total, representa a frequência com que a dificuldade foi citada, independente da sua posição (Grau de dificuldade de 1 a 3).

Pode-se constatar que as dificuldades encontradas pelos acadêmicos com relação ao Estágio II foram mais condensadas em comparação ao Estágio I, indicando mais dificuldades em comum.

Em especial, destaca-se a **indisciplina dos alunos** como a principal dificuldade encontrada por um número maior de graduandos. Sobre essa questão, cumpre que se diga que é bastante generalizada, pois a indisciplina em sala de aula é um dos principais problemas enfrentados atualmente pela escola.

De fato, a indisciplina é uma das principais razões para a desmotivação dos graduandos em seguir na profissão de professor, um problema que muitas vezes não é trabalhado ou desmistificado no decorrer das disciplinas da licenciatura e dos estágios obrigatórios. Outro ponto crucial para a indisciplina pode ser a falta de um planejamento criterioso pelo futuro professor, que efetivamente insira o aluno na aula ministrada e proponha sempre estratégias que incentivem aluno e professor a trabalharem em conjunto. Em muitas situações, a indisciplina começa com a falta de interesse do professor pelo aluno e vice-versa, e faz com que ambos sejam protagonista e antagonista da mesma história.

É importante considerar que:

As dificuldades encontradas no desenvolvimento do planejamento, pelos estagiários, são típicas de: professores iniciantes, indisciplina e falta de motivação dos alunos (mais sérias) - a primeira pela falta de procedimentos estruturados para lidar com a classe, e a segunda advém das diferenças individuais dos alunos. (USTRA e HERNANDES, 2010, p. 731)

O principal grupo de dificuldades que se destacou na percepção dos demais estagiários está relacionado à **falta de interesse/conhecimento prévio e diferentes níveis de conhecimento** discente em relação ao conteúdo a ser ministrado. Tal dificuldade foi perceptível também no Estágio I, constituindo-se numa dificuldade persistente, ao passo que possíveis soluções poderiam ter sido propostas para minimizar esse problema durante as outras disciplinas da graduação como, por exemplo, as atividades de monitorias e as práticas interdisciplinares que poderiam dar subsídios para estratégias didáticas que contemplassem conhecimentos prévios, em que tanto o aluno da escola quanto o futuro professor se beneficiariam.

Outra dificuldade bastante assinalada pelos estagiários, **pouco tempo de observação** das aulas ministradas pelo professor regente, foi também destacada no período anterior.

Na disciplina de Estágio II, as dificuldades que não tiveram nenhuma referência foram: falta de conhecimento do graduando sobre o conteúdo a ser trabalhado; dificuldade do graduando em planejar suas aulas; e presença de pessoas estranhas no local da aula.

Os dados indicam uma multiplicidade de dificuldades apontadas pelos acadêmicos durante as disciplinas de estágio, com uma variação sensível no foco, partindo (no Estágio I/ 2013) de uma atenção mais direcionada a aspectos estruturais do ambiente onde as aulas ocorrem - envolve a frequência dos alunos, sua suscetibilidade ao ensino e à estrutura física, condições mais associadas ao desempenho do ensino - para uma preocupação mais associada à indisciplina e à falta de motivação em sala de aula, ou seja, mais voltadas à aprendizagem do aluno (no Estágio II /2013).

As dificuldades apontadas pelos acadêmicos parecem pertencer a uma rede complexa de elementos intrincados, na qual um está associado ao outro. Os dados revelam uma variedade maior nas dificuldades encontradas no Estágio I, no qual ocorre uma tendência em apontar dificuldades em fatores externos às suas próprias ações pedagógicas, organização do espaço físico e do enfrentamento de uma realidade diferente da desenvolvida no espaço acadêmico. No Estágio II, verificou-se uma diminuição dessa variedade de dificuldades, notaram-se dificuldades mais relacionadas às ações pedagógicas, do conhecimento e voltadas para o aluno.

Sobre a indisciplina, cumpre que se diga que é bastante generalizada, constituindo-se em um dos principais problemas enfrentados, atualmente, pela escola. A própria “falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo graduando” pode estar associada com a falta de planejamento de atividades que tragam interação, raciocínio e que motivem os alunos a participarem.

4.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DOS ESTAGIÁRIOS 2016

Conforme mencionado anteriormente, concomitante ao questionário fechado aplicado à 7ª turma, foram inseridas 3 questões abertas, nas quais inquirimos aos nossos colaboradores com o intuito de compreendermos as dificuldades encontradas por eles no estágio supervisionado. As questões são:

1. Que causas você atribui a essas dificuldades?
2. Como você procurou superar essas dificuldades?

3. Que sugestões você proporia para superar essas dificuldades no âmbito do curso de formação inicial?

Obtidas as respostas, estabelecemos um agrupamento de acordo com as características comuns, construindo as categorias de análise. No intuito de facilitar a identificação e preservar a identidade dos Estagiários, nomearemos os mesmos por siglas consecutivas. Exemplos: “EST1, EST2, EST3 ... EST16”.

A primeira questão proposta está relacionada às causas das dificuldades vivenciadas. Com as respostas citadas construímos duas categorias: Estrutura escolar e Receptividade. A *Estrutura escolar* engloba a estrutura física da escola, grade horária, salas superlotadas, além de problemas ligados a fatores sociais, desmotivação dos alunos, indisciplina e valor social. Esses aspectos estiveram presentes em 14 respostas. A *Receptividade* abrange desde a forma como a escola recebe os estagiários até o acolhimento dos mesmos pelos alunos; contou com 3 respostas.

A segunda questão está relacionada às medidas adotadas pelos estagiários para superar as dificuldades descritas, para a qual constituímos duas categorias: Materiais externos e Atividades dinâmicas ou diversificação metodológica. Em *Materiais externos* os estagiários indicaram a utilização de recursos pessoais e principalmente recursos da universidade a partir do Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (como coleções secas, úmidas, de penas, crânios, de insetos, de lâminas, de livros didáticos e modelos de protozoários, esponjas, cnidários, ciclo de vida vegetais, jogos didáticos e os modelos Anatômicos em resina do corpo humano e também de célula vegetal, microscópios, lupas, equipamentos audiovisuais, computadores, acervo didático, material de papelaria, dentre outros materiais). Em *Atividades dinâmicas ou Diversificação metodológica*, os licenciandos relataram que, para superar as dificuldades com que se depararam no estágio, optaram por aulas mais criativas, em um modelo mais interativo, que exigia maior participação dos alunos, utilizando recursos que vão além dos tradicionais. Do total, 13 respostas se enquadraram nessa categoria.

A última questão se referia às sugestões propostas pelos estagiários para sanar as dificuldades enfrentadas durante o estágio. Constituímos cinco categorias, as quais denominamos: Observação, Práticas metodológicas, Suporte de material, Apoio institucional e Conjuntura da educação.

A primeira, *Observação*, está relacionada a uma queixa recorrente quanto ao tempo que os estagiários têm para se ambientar no contexto escolar, conhecer a rotina e

familiarizar-se com a escola, o qual é insuficiente para se sentirem seguros, bem como para estabelecer vínculos com os alunos, considerado necessário para o desenvolvimento do estágio. Quatro respostas se encaixaram nessa categoria. Para exemplificar essa categoria, citamos a resposta da licencianda EST1:

Acredito que, talvez, a entrada na escola mais cedo ajudaria muito, nós vamos para a escola e já começamos a dar aula, nós não temos tempo para conhecer bem a estrutura de uma sala de aula (EST 1).

A segunda diz respeito à *Diversificação de práticas metodológicas*, avançando para além das aulas tradicionais. Sete respostas se enquadram nesse grupo. É exemplificada pela estagiária EST2:

Acredito que aulas fora da sala de aula, nesse caso, poderiam ser úteis (não necessariamente em todas as aulas), além de práticas com experimentos e dinâmicas que façam com que todos os alunos se envolvam em grupo para realizar e chegar a um objetivo (EST2).

A terceira enfatiza o *Suporte de material*, uma série de recursos pedagógicos que tendem a facilitar o processo de ensino e aprendizagem e proporcionam ao estagiário mais opções na hora de desenvolver aulas mais criativas e com metodologias diferenciadas. A estagiária EST3 expressou essa sugestão e afirmou que:

Como são questões relacionadas à estrutura das instituições, vejo que o apoio do LEN, com materiais, modelos e livros é de fundamental importância (EST3).

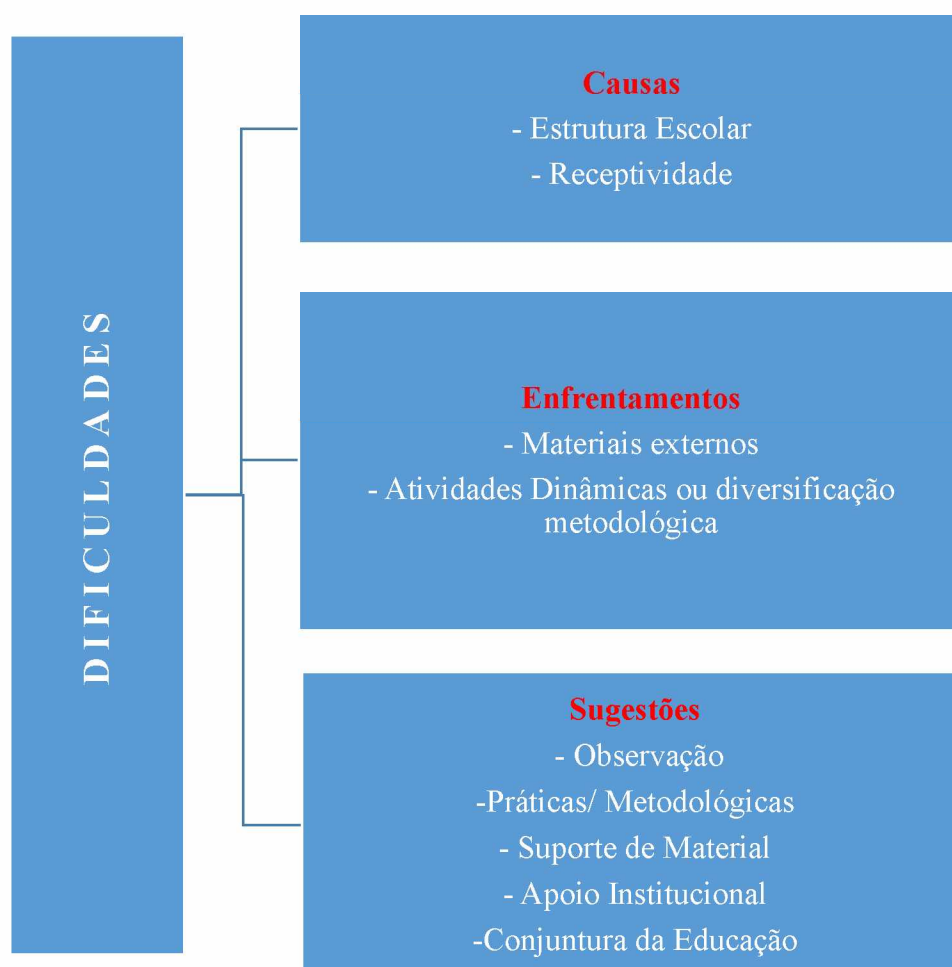
A quarta corresponde ao *Apoio institucional* em que um estagiário cita o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual é destinado a inserir o licenciando no ambiente escolar, evidenciando que se fossem ofertados mais programas de formação como esse e que abrangesse mais alunos, provavelmente reduziria dificuldades. O estagiário EST4, na resposta a essa questão diz que, graças à sua experiência no PIBID, não enfrentou dificuldades durante o estágio.

A última diz respeito à *Conjuntura da educação*. Enfatiza que maiores investimentos no setor da educação atenuaria tais dificuldades, pois com mais recursos as escolas desempenhariam sua função com maior qualidade, garantiria melhores estruturas físicas e motivação profissional. Essa solução foi sugerida em duas respostas.

Em síntese, as respostas dos estagiários podem ser resumidas no esquema da Figura 1.

Nesse esquema estão agrupadas as categorias construídas, as quais estão associadas às causas, enfrentamentos e sugestões sobre as dificuldades. Apenas as categorias relacionadas à unidade de contexto enfrentamento dizem respeito ao estagiário, as demais se referem à escola ou ao desenvolvimento do estágio, este sob responsabilidade da universidade. Desta forma, os estagiários caracterizam uma atitude de transferência de responsabilidade, quer seja pelas causas que seja pela solução das dificuldades presentes no contexto de formação.

Figura 1: Categorias para causas, enfrentamentos e sugestões para superação das dificuldades encontradas no estágio supervisionado



4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM PROFESSORAS CONCEDENTES DA ESCOLA

Foram desenvolvidas entrevistas com duas professoras atuantes na área de Ciências Biológicas e que recebem estagiários frequentemente em suas turmas.

A primeira entrevista foi realizada com a professora PC1, Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia, com especialização em Metodologia no Ensino de Ciências pela UNICLAR, tem 53 anos, exerce a profissão docente há aproximadamente 23 anos, atua no Ensino Fundamental (anos finais) e possui ampla experiência no trato com estagiários. Foi escolhida por se dispor a participar, ser experiente e estar atuante nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela é funcionária efetiva da rede Municipal de Ensino de Uberlândia, atua na disciplina de Ciências, na escola EEF. PC1 concordou em participar da pesquisa e não fez nenhuma objeção quanto às análises de suas respostas. Firmamos o compromisso de manter o anonimato e dar retorno ao final da pesquisa.

PC1 relata que normalmente os estagiários, ao se depararem com a realidade da escola, demonstram não ter noção alguma sobre a atuação docente: *“eles ficam bem perdidos”*. As principais dificuldades levantadas dizem respeito ao planejamento das aulas e insegurança para assumir a turma, visto que não assumem efetivamente a rotina da escola, denominada de *“sentir na pele a realidade de uma sala de aula”*.

As dificuldades encontradas pelos estagiários, segundo a professora, são decorrentes da falta de uma presença mais efetiva dos professores da Universidade no campo e cita como exemplo sua experiência enquanto estagiária, quando teve acompanhamento presente de sua orientadora e a mesma, além de auxiliá-la no planejamento, ajudava ainda no acompanhamento de sua regência em sala, incentivava ou corrigia quando assim se fazia necessário.

Para tentar amenizar essas dificuldades, PC1 diz que sempre oferece ajuda aos estagiários, mas salienta que não considera o suficiente e ressalta que é importante que os professores da universidade estejam mais presentes na escola, para melhor fluência do estágio e, em consequência, seu melhor aproveitamento. Ressalta, porém, que se preocupa em interferir sem *“prejudicar os futuros profissionais”*, referindo-se à avaliação de estágio.

A segunda entrevistada foi a professora PC2, bióloga, Mestre em Educação, atua no ensino médio na Escola EEM, está em vias de se aposentar, foi escolhida pela facilidade de acesso, por ter se disposto a participar, ser experiente e estar atuante no ensino médio. PC1 concordou em participar da pesquisa e não fez nenhuma objeção quanto às análises de suas respostas. Firmamos o compromisso de manter o anonimato e dar retorno ao final da pesquisa. Segundo PC2, a principal dificuldade apontada diz respeito à brevidade do estágio. Nesse sentido, o contato com a escola, professores e principalmente com os estudantes fica restrito a um tempo que não permite uma interação adequada e o estabelecimento de uma relação de confiança.

Ela considera que essas dificuldades estão relacionadas ao regime semestral dos cursos de licenciatura, que acaba determinando certa urgência no desenvolvimento das atividades acadêmicas, inclusive o estágio. Seria necessário um *“Contato mais próximo entre professor de educação básica, o estagiário e o professor supervisor do estágio, isso oportunizaria o trabalho em equipe, de fato.”*. Essa situação pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos não têm tempo para se conhecerem, trocarem questionamentos, saberes e inquietações. A educação torna-se um processo técnico, mecanizado, com prazos muito estreitos a serem cumpridos e sem tempo para a atenção a situações inusitadas que possam ocorrer.

Quando questionada sobre a solução dessa dificuldade, a mesma disse que o problema não poderia ser solucionado dentro da escola, uma vez que as horas do estagiário na escola já estão previamente determinadas. Mas, com certo empenho das partes envolvidas seria possível minimizá-lo. Como alternativa a ser buscada, sugere a extensão da carga horária destinada ao estágio supervisionado.

Na primeira entrevista a professora PC1 é enfática quando direciona as dificuldades do estagiário à falta de acompanhamento por parte do orientador e ao distanciamento do estagiário da rotina de sala de aula. Nesse sentido, ponderamos que, mesmo sendo possível ao professor da universidade acompanhar todos os seus estagiários, as dificuldades do estagiário não seriam sanadas completamente, pois a realidade de sala de aula vai muito além das possibilidades de intervenção ou controle do professor da universidade e proporcionam aprendizado justamente pelo seu caráter desafiador, colocando-o em situações que possibilitam sua conquista de experiência, ainda que pouca e limitada, sobre o cotidiano escolar.

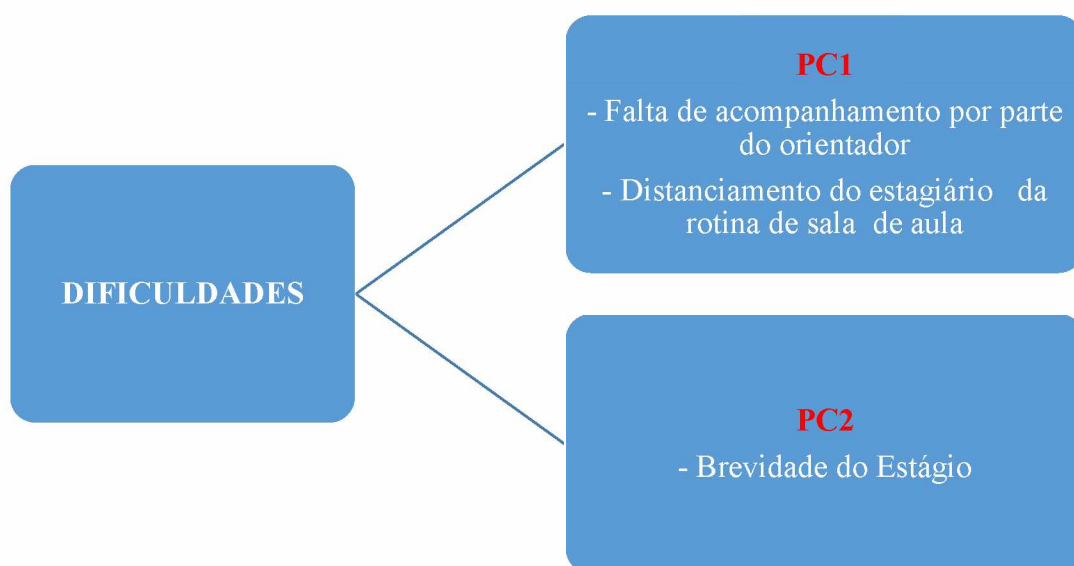
Já a professora PC2 enfatiza o curto período para realização da regência como principal dificuldade, associada ao necessário investimento adicional nas interações entre

os sujeitos envolvidos. Uma possibilidade indicada para sanar esse problema seria o aumento das horas de estágio, atrelado também a uma reflexão quanto à qualidade do tempo destinado às interações no contexto escolar. Nessa perspectiva, lembramos a experiência da proposta inicial do PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa, que previa esse contato com a escola desde os primeiros períodos, mas que efetivamente não se concretizou e acabou perdendo seu sentido inicial, associado ao vínculo entre teoria e prática.

Ambas as entrevistadas observaram problemas que estão associados ao papel desempenhado pela universidade e que, para serem superados, requerem mudanças tanto na organização curricular – modificação da organização das disciplinas, para que sejam inseridas mais horas de prática de ensino (componente curricular) - quanto na aproximação entre universidades e escolas, proporcionando maior integração entre elas para que as instituições possam se beneficiar mutuamente com as atividades desenvolvidas nessa parceria.

Em síntese, as entrevistas concedidas pelas professoras concedentes da escola, podem ser resumidas na Figura 2:

Figura 2: Dificuldades apontadas pelas professoras concedentes de estágio



4.6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS REALIZADOS COM EGRESSOS/TURMA 2013

Dos 24 questionários enviados por e-mail aos egressos da turma 2013 do Curso de Ciências Biológicas, obtivemos 17 retornos. O objetivo principal desses questionários era compreender como as dificuldades enfrentadas no estágio foram superadas pelos egressos que estavam atuando na docência e como as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado contribuíram para diminuir os impactos iniciais no ambiente escolar. No intuito de preservar a identidade dos egressos, nomeamos os mesmos por siglas consecutivas: EG1, EG2... EG17.

A partir da análise das respostas à 1ª questão, cuja pergunta é se atuam como professores, verificamos que dos 17 licenciados que responderam ao questionário, 7 afirmaram exercer a profissão.

Na 2ª questão perguntamos aos que ainda não exercem a função o que determinou esse afastamento, as justificativas foram as seguintes: Pós-graduação – 4 respostas, Desinteresse pela profissão – 5 respostas; e falta de oportunidade – 1 resposta. O desinteresse pela profissão reúne respostas que justificam o porquê de alguns licenciados não se motivarem a trabalhar na área. Encontramos como principais fatores: a desvalorização da profissão, insegurança e despreparo para atuar, falta de afinidade e, ainda, que o curso não despertou interesse pela docência.

A 3ª questão, sobre o que influenciou a escolha da profissão, agrupamos as respostas em cinco categorias, sendo elas: Afinidade, Empregabilidade, Influências, Importância social e Não responderam. Na *Afinidade* enquadrámos 13 respostas, cujos conteúdos indicam que a escolha do curso foi motivada por admiração pelo fazer docente, afinidade pela área de Ciências e pela profissão de professor. Na *Empregabilidade*, 3 respostas indicaram que o fator determinante para optar por ser professor tem relação com a ampla oferta de empregos no mercado para a profissão. Na *Importância social*, 3 respostas fizeram menção ao papel do professor na formação do indivíduo e sua importância na educação, quando considerado o papel da mesma enquanto promotora de melhores condições socioeconômicas. Na última, *Influências*, 1 resposta indicou a influência da família como fator decisivo na opção por ser professor. Dois respondentes abstiveram-se de preencher a questão.

A 4ª questão indagou sobre as influências que as disciplinas de práticas de ensino e estágio exerceram para a relação do licenciado com a docência, seja para aproximar ou afastá-lo da profissão. A partir da análise dos dados obtidos reunimos as respostas em cinco categorias: Nenhuma influência, Influência positiva do estágio, Influência negativa do estágio, Influência positiva das práticas de ensino e Influência negativa das práticas de ensino.

Na *Influência positiva do estágio*, 11 respostas indicaram que o estágio colaborou para a aproximação com a docência. A licenciada EG1, por exemplo, afirma que:

[...] foi no estágio que vivenciei a realidade de estar na sala de aula e ter de enfrentar os desafios, a responsabilidade e a sobrecarga de trabalho (EG1).

Em *Nenhuma influência*, 4 respostas foram agrupadas com conteúdos semelhantes, destacamos como exemplo a resposta da licenciada EG2:

Tais disciplinas não tiveram influência alguma na minha decisão de exercer ou não a profissão docente, talvez por esse fato senti que elas deixaram a desejar nessa importante decisão (EG2).

Na *Influência negativa do estágio*, 3 respostas indicaram que a experiência de estágio foi responsável por desestimular o então licenciando em seguir a carreira docente, como o caso da resposta da licenciada EG3, que mencionou ter sido durante o estágio que percebeu não ter vocação para a profissão de professor.

Na *Influência positiva das práticas de ensino*, em 8 respostas observamos que as disciplinas de prática de ensino foram importantes para a formação do professor, colaborando assim para sua aproximação com a docência, por exemplo a licenciada EG3:

Essas disciplinas de suma importância para a minha decisão por escolher a docência. Os professores (a maioria deles) souberam despertar a vontade pela docência, criando uma imagem de que é possível mudar a realidade pela educação, apesar dos imensos obstáculos que o sistema educacional brasileiro constrói ao tentar impor metodologias/ didáticas/ políticas/ pedagógicas arcaicas (EG3).

E na *Influência negativa das práticas de ensino*, 3 respostas condizem com essa categoria. Dentre elas, podemos citar:

Sim, principalmente meu afastamento. As disciplinas de práticas de ensino não são tão práticas como o nome diz, foram poucas as vezes que foram oportunizadas práticas voltadas para a formação de professores e vivência de como ensinar... (EG4)

A 5ª questão inquiriu ao respondente sobre os requisitos necessários para ser professor. Obtivemos dentro de uma mesma resposta uma grande variedade de predicados que, a priori, foram agrupados por semelhança e, posteriormente, agrupados em quatro categorias, que são: Atributos inerentes ao professor (a priori) – 27 respostas, relacionados à Prática cotidiana do professor – 7 respostas, ao Contexto do aluno – 4 respostas e à Formação inicial – 2 respostas.

A categoria *Atributos inerentes ao professor* abarcou respostas que remetem a características pessoais que os egressos consideram que o docente precisa possuir para o exercício da profissão nos dias atuais, como persistência, paciência, disposição, coragem, ter compromisso, encantamento, zelo, ser autêntico e ter vocação. As respostas abaixo são exemplares:

[...]em primeiro lugar, penso que temos que ser muito pacientes, porque a todo instante nos deparamos com situações que poderiam nos fazer perder a calma (EG5).

Muita vocação, força de vontade, paciência (EG7).

É preciso um encantamento pelo educar, não digo nascer com o dom, mas gostar de educar e se relacionar com outros seres humanos, que o resto vem mais naturalmente (EG8).

A categoria relacionada à *Prática cotidiana do professor* resultou em um agrupamento de respostas nas quais os egressos consideram que, para ser professor, é necessário ter características profissionais como ser pesquisador, investir em formação continuada, ser inovador, criativo, saber interligar disciplinas e conteúdos. Essa categoria pode ser exemplificada a partir dos exemplos abaixo:

[...] o professor deve, além de tudo, ter em mente que sua formação não pode ser estagnada, ele deve sempre passar por formações continuadas, a fim de sempre renovar informações e aprender metodologias e técnicas novas de ensinar (EG4).

[...]Vontade de aprender e se atualizar que se relaciona em saber o conteúdo e também metodologias (EG8).

[...]correr atrás de formações continuadas, pois a faculdade não prepara o licenciado para as situações cotidianas, e nem tem como. Somente com a prática, vamos percebendo as limitações de nossa formação e do sistema educacional como um todo, para a partir daí buscar cursos e formações que nos deem condições melhores para lidarmos com o cotidiano docente (EG11).

A categoria *Contexto do aluno* abrange respostas alusivas à relação professor-aluno, em que destacam que o professor precisa saber considerar o contexto do aluno, ter sensibilidade e ser motivador. Associada a essas características descritas, destacamos a resposta seguinte:

Gostar de influenciar positivamente na vida de pessoas que estão em processo de formação intelectual e moral, o que requer paciência, saber lidar com os conflitos do próximo, ter maior compreensão da vivência do outro, saber cativar os alunos e estar disposto a aprender também (EG6).

A categoria *Formação inicial* é referente à qualidade da formação adquirida à nível de graduação. Os respondentes, cujas respostas se enquadram nesse grupo, consideram que para ser professor é importante ter boa formação. Exemplificando essa categoria, o licenciado EG4 descreve que:

Em primeiro lugar, para que a pessoa seja professor (a), é necessário que sua formação tenha sido eficaz, pautada de construções contínuas de conhecimentos e práticas... (EG4)

Em síntese, a questão 5 compreende os seguintes requisitos:

Tabela 03: Requisitos necessários para SER PROFESSOR

Categorias		Frequência	
Inerente ao Professor	Persistência/paciência/disposição/coragem	15	27
	Ter compromisso/encantamento/zelo	9	
	Ser autêntico/vocação	3	
Prática do professor	Ser pesquisador/formação continuada	3	7
	Ser inovador/criativo	3	
	Saber interligar disciplinas e conteúdos	1	
Contexto do aluno	Considerar o contexto do aluno/sensibilidade/motivador	4	4
Formação inicial	Boa formação	2	2

Fonte: A autora

A 6ª pergunta aborda as principais dificuldades enfrentadas no contexto de atuação profissional. Nessa questão optamos por analisar apenas as respostas dos egressos que atuam no contexto escolar, ou seja, dos sete (dentre os 17) que exercem a profissão.

Assim, em um primeiro momento, agrupamos as dificuldades detalhadas em macro categorias devido à grande diversidade de respostas obtidas, visto que havia dificuldades apresentadas pelos egressos que pertenciam ao mesmo conjunto, remetendo significados semelhantes. Dessa análise formulamos quatro categorias, que são: Dificuldades associadas ao sistema de educação/escola – 15 respostas, Dificuldades associadas ao aluno – 12 respostas, Dificuldades associadas ao professor – 6 respostas, Dificuldades associadas ao currículo – 4 respostas.

A categoria *Dificuldades associadas ao sistema de educação/escolar* engloba as dificuldades enfrentadas no exercício institucionalizado da profissão, na qual foram mencionadas as principais dificuldades: Falta de infraestrutura, Má remuneração, Burocracia. Dentre essas dificuldades citamos o exemplo descrito pela licenciando EG10:

Na escola privada onde atuo, o mais difícil é a parte burocrática, que limita a prática docente. O fato de ter que seguir apostila, ter que tabular notas e dados para apresentar para a coordenação, papéis para preencher, enfim, a criatividade e a liberdade de desenvolver novas metodologias não existe, pois não sobra tempo (EG10).

Na categoria *Dificuldades associadas ao aluno* agrupamos respostas onde os respondentes citaram dificuldades como: Indisciplina, Falta de apoio da família, Falta de domínio por parte dos alunos e Desinteresse dos estudantes. Assim, exemplificamos com o que foi descrito pela licenciada EG9.

Desinteresse por parte de pais e alunos que acarretam a falta de comprometimento, a indisciplina, entre outros (EG9).

Na categoria *Dificuldades associadas ao professor* foram citadas dificuldades como: Curto tempo para planejar, Falta de união entre todos os profissionais que trabalham na escola, Despreparo profissional, Preparo de aulas diferentes, com prática. Assim, a licenciada EG11 destaca que:

Pouco tempo para preparar melhor minhas aulas, de acordo com o perfil de cada turma. Em consequência da baixa remuneração eu preciso trabalhar em dois turnos e faço mestrado, para melhorar a renda salarial, sobrando-me pouco tempo para preparar aulas elaboradas e levando em consideração o perfil de cada turma (EG11).

E a categoria *Dificuldades associadas ao currículo* é composta pelas respostas que relatam serem as principais dificuldades enfrentadas no contexto profissional docente: Falta de autonomia e Excesso de conteúdo para a carga horária estabelecida. A licenciada EG3 destaca em sua resposta:

[...]As escolas onde já lecionei são “engessadas” e dão pouca liberdade ao profissional em como avaliar os alunos, exigindo provas sempre do mesmo modelo. Os recursos disponíveis também afetam negativamente a atuação dos professores, ainda mais em se tratando de conteúdos que necessitam de imagens, modelos, esquemas, animações, como são os conteúdos de Ciências Naturais, que devem ser ilustrativos e possuem carga excessiva de informações para uma grade horária limitada nas escolas (EG3).

Em síntese, a 6ª questão compreende:

Tabela 04: Principais DIFICULDADES DE ATUAÇÃO

Categorias		Frequência	
Sistema educacional/escola	Falta de infraestrutura	11	15
	Má remuneração	3	
	Burocracia	1	
Aluno	Indisciplina	4	12
	Falta de apoio da família	4	
	Falta de domínio, por parte dos alunos	2	
	Desinteresse dos estudantes	2	
Professor	Curto tempo para planejar	2	6
	Preparar aulas diferentes, com prática	2	
	Despreparo profissional	1	
	Falta de união entre todos os profissionais que trabalham na escola	1	
Currículo	Falta de autonomia	3	4
	Excesso de conteúdo para a carga horária	1	

Na 7ª questão analisamos as causas atribuídas às dificuldades citadas na questão anterior. Obtivemos uma grande variedade de respostas, assim separamos em micro e macro categorias. Criamos seis macrocategorias: Sistema de ensino – 14 respostas, Professor – 5 respondentes, Família – 5 respostas, Currículo – 2 respostas, Graduação – 3 respostas, Aluno – 3 respostas.

A categoria *Sistema de ensino* obteve maior número de respostas, na qual os egressos relatam que as causas atribuídas às dificuldades na atuação profissional são: Falta de investimento, Falta de apoio da supervisão, Burocracias, Gestão escolar, Políticas públicas. Exemplificando essa categoria o licenciado EG12 relata:

[...]São as diversas burocracias que muitas vezes nos impedem e nos desmotivam a ir além do mesmo modelo de educação que estamos inseridos. Desde o salário, que é ridículo para sobreviver, à distribuição de horários para atuar na sala de aula, que não dá tempo para quase nada, o modo como os estudantes ficam trancafiados por horas em sala de aula e como o professor é cobrado para despejar muitas informações em 50 minutos, cumprir diários, falta de estrutura na escola e etc. (EG12).

A categoria *Professor* é composta por causas como: Falta de experiência, Falta de formação continuada, Dificuldade com os conteúdos. O licenciado EG14 comenta que:

A falta de vivência durante a faculdade, porque acredito que teríamos que ter essa desde o primeiro período, pois ganharíamos bagagem para enfrentarmos o mercado de trabalho (EG14).

A categoria *Família* corresponde a uma causa principal atribuída às dificuldades na atuação profissional, é a transferência da responsabilidade familiar para a escola. Para exemplificar esse grupo a licenciada EG11 afirma que:

A desestruturação e falta de valores dos alunos eu atribuo à família (nossa sociedade) que não sabe ou não quer saber, que a Constituição brasileira define que a educação básica de nossas crianças e jovens é dever de todos. Ou seja, a responsabilidade de educar não é só da escola (pública e/ou particular) e sim da escola, dos pais e da sociedade (EG11).

As categorias *Currículo e Graduação* abrangem respostas que correspondem respectivamente à ineficiência do currículo e à formação profissional precária. Dentre as respostas que se enquadram nessa categoria, destaca-se a da licenciada EG6:

Poucas pessoas estão realmente preparadas para enfrentar os desafios de suas profissões. Essa falta de preparo pode advir de uma má formação profissional e também de questões pessoais (EG6).

A categoria *Aluno* é composta por uma das principais dificuldades encontradas pelos professores que responderam a este questionário e que se destaca nos dias atuais como uma das principais queixas dentro do âmbito escolar, a indisciplina, sendo aqui descrita como uma das causas atribuída às dificuldades na atuação profissional. Exemplificada pela licenciada EG13:

[...]os alunos rebeldes são, na maioria, o resultado de pais pouco presentes. Seja por trabalho em excesso ou falta de paciência com o filho. Em contrapartida a falta de experiência em conduzir e ministrar as aulas também pode ser um fator limitante da indisciplina (EG13).

Em síntese, a 7ª questão compreende:

Tabela 05: CAUSAS das dificuldades

Categorias		Frequência	
Sistema educacional/escola	Falta de investimento	8	14
	Políticas públicas	3	
	Falta de apoio da supervisão	1	
	Burocracias	1	
	Gestão escolar	1	
Professor	Falta de experiência	3	5
	Dificuldade com os conteúdos	1	
	Falta de formação continuada	1	
Família	Família que transfere sua responsabilidade para a escola	5	5
Aluno	Indisciplina	3	3
Graduação	Má formação profissional	3	3
Currículo	Ineficiência do currículo	2	2

Fonte: A Autora

Na 8ª questão perguntamos quais eram as sugestões que os egressos dariam para superar as dificuldades encontradas. Obtivemos dentro de uma mesma resposta uma série de sugestões e organizamos as mesmas em conjuntos e, posteriormente, reagrupamos em quatro categorias, englobando toda a diversidade de respostas obtidas, sendo elas associadas ao Sistema educacional – 17 respostas, ao Professor – 13 respostas, ao Currículo – 4 respostas e à Família – 2 respostas.

A categoria associada ao *Sistema educacional* compreende respostas nas quais os egressos consideram que para superar tais dificuldades é preciso: Aumentar os investimentos/melhorar infraestrutura/valorizar o professor, ter punições mais severas para alunos indisciplinados, mudanças nas políticas educacionais, aumento de profissionais especializados em educação de alunos com necessidades especiais, escola integral, redução da quantidade de alunos por sala, aumentar a autonomia do professor e aumentar a interdisciplinaridade. A licenciada EG5 afirma:

Reduzir a quantidade de alunos nas salas de aula, o professor deveria de ter mais autonomia e não só se ver submisso aos alunos em que esses podem fazer tudo e o professor dependendo não pode nem lhe chamar a atenção. Se os alunos fossem realmente obrigados a respeitar os seus professores, a situação do ensino brasileiro seria diferente (EG5).

A categoria *Professor* reúne sugestões como: formação continuada, mobilização da classe docente, vínculo com uma única escola e criatividade para driblar as dificuldades. Segundo as licenciadas EG3 e EG11:

[...]tentar mobilizar seus pares a exigir mais dos governantes para a melhoria da educação, como a reforma política e do sistema educacional do Brasil, sugerindo estudiosos e pesquisadores que possam contribuir para a melhoria da educação (EG3).

[..]quem deseja ser professor precisa, além do diploma de licenciado, um diploma de mestre em educação; pagar um salário digno para que os professores não tivessem que fazer jornadas duplas ou triplas de trabalho, e exigir dos professores dedicação exclusiva, como já acontece nas Universidades e Institutos Federais do país... (EG11).

Na categoria *Currículo* estão inclusas respostas dos egressos que sugerem alterações vinculadas a problemas com o currículo, nessa ramificação incluem: reformulação curricular da licenciatura e aumento da interdisciplinaridade. Destacamos como exemplo a resposta da licenciada EG6:

O Ensino de uma forma geral deve passar por um processo de mudanças, desde os anos iniciais até a pós-graduação. É muito difícil citar pontos específicos que devem ser mudados, visto que, tudo está interligado e consequentemente forma efeito “cascata” nos mais diversos aspectos da Educação (E6).

A categoria *Família* abarca respostas pertencentes ao grupo de sugestões referentes à parceria escola/família e à necessidade dos pais de alunos serem mais presentes na vida escolar de seus filhos. A licenciada EG9 exemplifica:

Mais responsabilidade para as famílias, que estas encontrassem mais espaço em suas vidas (filhos) e no ambiente escolar (EG9).

Em síntese, a 8ª questão compreende:

Tabela 06: SUGESTÕES para superar as dificuldades (continua)

Categorias		Frequência	
Sistema educacional	Aumentar os investimentos/melhorar infra/valorizar o professor	8	17
	Punições mais severas para alunos indisciplinados	3	
	Mudanças nas políticas educacionais	2	
	Aumento do número de profissionais especializados para alunos com necessidades especiais	1	
	Escola integral	1	
	Redução da quantidade de alunos por sala	1	
	Aumentar a autonomia do professor	1	

Professor	Formação continuada	6	13
	Mobilização da classe	4	
	Vínculo com uma única escola	2	
	Criatividade para driblar as dificuldades	1	
Currículo	Reformulação curricular da licenciatura	3	4
	Aumentar a interdisciplinaridade	1	
Família	Parceria escola/família	2	2

Fonte: A autora

(conclusão)

4.7 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ABERTO REALIZADO COM A PROFESSORA DA UNIVERSIDADE

Foi desenvolvido um questionário contemplando 10 perguntas, sendo que para preservar a identidade da respondente nomearemos com a sigla “PR1”. PR1 é Mestre em Genética e Bioquímica e Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Possui experiência como professora em prática de Ensino em Ciências e Biologia e também como professora da rede estadual. Tem experiência na área de Genética e Bioquímica, principalmente Bioquímica, e Educação (Ensino e Pesquisa), com ênfase em Licenciaturas. Atualmente é docente da Universidade Federal de Uberlândia e ministra aulas de Estágio Supervisionado.

A primeira questão sobre quais as principais dificuldades ela tem observado que os alunos enfrentam no desenvolvimento do estágio, a professora diz que percebe que um dos empecilhos a serem superados pelos estagiários são os conceitos prévios formados ao longo da trajetória escolar sobre o papel de professor, aluno e escola. A professora diz ainda que:

Muitas vezes, por pensarem a profissão docente de forma muito superficial, adotam atitudes defensivas que dificultam sua própria aprendizagem. (PR1)

Outro ponto abordado pela professora respondente foi a dificuldade dos alunos estagiários com a administração da grade horária, que o fato de deixarem outras disciplinas para fazer concomitante ao estágio atrapalha na execução do mesmo pelo tempo que o aluno precisa despendar para o estágio, e que há ainda outro agravante para os alunos do curso noturno, que é a oferta de ensino fundamental nesse período, pois o mesmo é encontrado apenas na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos e são poucas escolas concedentes.

Na 2ª questão, quando interrogamos se os estagiários relatam essas dificuldades ou mesmo outras que enfrentam, a professora respondeu afirmativamente, que é mais comum isso acontecer ao final do período, e que graças às reflexões proporcionadas pela experiência do estágio, esses alunos acabam por rever seus antigos conceitos e crenças. É também uma dificuldade recorrente mencionada pelos alunos e enfrentada nas relações interpessoais, tanto professor-aluno quanto entre os profissionais da escola.

Na 3ª questão perguntamos à professora quais seriam, na sua opinião, as causas dessas dificuldades. Segundo ela, esse estranhamento que ocorre no início da prática docente é comum, e entende esse “choque inicial” como algo positivo, pois assim o licenciando experiencia e aprende a contornar dificuldades com as quais precisará lidar no exercício da profissão.

Na 4ª questão, quando indagamos sobre como essas dificuldades afetam no desenvolvimento do estágio, a professora disse que as considera muito importantes, pois:

(...) são matéria-prima para reflexões e mudanças de atitudes que visam desconstruí-las ou contorná-las. (PR1)

A professora disse ainda que são essas dificuldades que propulsionam o aprendizado e enriquecem a experiência vivenciada no estágio.

Na 5ª questão, a pergunta foi sobre como essas dificuldades foram sanadas. A professora disse que a reflexão é a melhor forma de avaliar o problema e discutir a melhor forma para solucionar.

Por exemplo, ao nos depararmos com problemas de relacionamento com alunos ou professores da escola, procuramos várias formas de lidar com os problemas, testando algumas soluções e refletindo sobre elas. (PR1)

Ainda respondendo à questão a professora informou que nem sempre é possível resolver essas dificuldades, mas que ainda assim a experiência é positiva.

A 6ª questão foi sobre quais seriam as sugestões para superar essas dificuldades. A respondente argumentou que um planejamento mais minucioso sobre todas as esferas que envolvem o estágio, a supervisão de forma mais efetiva, sempre incitando à reflexão com o objetivo de desconstruir crenças e reformular conceitos prévios e uma investigação sobre a escola concedente, para verificar se essa possui condições mínimas para o estagiário desenvolver suas atividades.

A 7ª questão foi referente ao desenvolvimento do estágio com uma das turmas participantes da coleta de dados, ela relata todo o percurso do estágio a partir do contato com a escola concedente, a construção dos relatórios até o período de regência, ressaltou que o estágio foi democrático, no qual o estagiário pôde escolher se queria trabalhar sozinho ou em dupla e que considerou a experiência bastante proveitosa.

Na 8ª questão interrogamos sobre qual o critério para a escolha das escolas concedentes, ela disse que o principal fator que influencia na escolha é um local tranquilo, onde o estagiário possa se sentir seguro para desenvolver seu trabalho.

Na 9ª questão perguntamos se houve a realização de projeto de estágio. A professora respondeu que sim, mas que nem sempre é possível desenvolvê-lo como planejado.

Na 10ª questão, indagamos se as dificuldades enfrentadas pelos estagiários de diferentes turmas eram semelhantes, a professora disse que sim, mas que a forma como cada um vivenciou faz com que a experiência seja diferente, pois mesmo que as escolas e professores sejam os mesmos, cada um enfrenta as dificuldades com base na bagagem que possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa de mestrado foi compreender as principais dificuldades dos licenciandos durante as disciplinas de Estágio I e Estágio II, cursadas respectivamente no 9º e 10º períodos dos 1º e 2º semestres letivos de 2013 e no ano de 2016, do Curso de Ciências Biológicas/Noturno da UFU.

Neste contexto, nossos objetivos eram identificar estas dificuldades, compreender suas implicações no início da carreira docente dos egressos e associá-las a ações de enfrentamento na formação inicial e continuada, visando contribuir para sua superação na continuidade da carreira docente.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso identificamos mudanças no currículo oferecido, associadas a uma redução na oferta de disciplinas que poderiam contribuir para uma formação docente mais voltada para a reflexão, constituição da autonomia e desenvolvimento de uma perspectiva mais voltada para a pesquisa. A própria mudança no formato das disciplinas de formação pedagógica, especialmente nas disciplinas de PIPE (Projeto Integrado de Práticas Educativas) contribui para essa diminuição da ênfase pedagógica. No formato estabelecido no PPC de 2012 as disciplinas possuem um caráter mais voltado à formação específica. Consideramos que essa alteração pode ser um elemento amplificador das dificuldades vivenciadas pelos licenciandos, pois por ser esse um curso voltado para a formação do professor, seria importante garantir um contato mais criterioso com o ambiente escolar, permitindo reduzir os impactos durante o estágio, assim como as dificuldades vivenciadas durante esse período.

Através da análise das respostas ao questionário voltado aos licenciandos do Estágio 1, identificamos que, dentre as diversas dificuldades relatadas, as que mais se destacaram foram: infrequência dos alunos, alunos em diferentes níveis de conhecimento, falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário e pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente, dificuldade esta relatada somente pela turma de 2013 neste primeiro momento.

As dificuldades indicadas com maior frequência pelos alunos do Estágio 2 foram: indisciplina dos alunos, falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelos estagiários, alunos em diferentes níveis de conhecimento, falta de conhecimento prévio dos alunos e pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente, esta dificuldade mais incidente na turma de 2013.

Ao refletirmos sobre as principais dificuldades presentes nos dados coletados, constatamos uma convergência com questões relacionadas ao aluno, seja pela heterogeneidade característica de turmas de estágio, falta de interesse, indisciplina ou falta de conhecimentos prévios, ou seja, situações normalmente presentes no contexto da sala de aula, mas que pela inexperiência do estagiário, o que é plausível por estar em momento de aprendizado da profissão, tornam-se mais latentes.

O pouco tempo de observação das aulas do professor regente, outro ponto que foi bastante citado pelos respondentes, é aspecto que merece reflexão especial, pois certamente é um dos fatores que agravam as dificuldades manifestadas pelos estagiários para desempenhar a docência. A presença do licenciando em sala de aula por um tempo mais prolongado, assistindo e refletindo sobre a atuação do professor e as interações que ocorrem com/na turma contribuiria positivamente no momento em que o estagiário fosse ministrar aulas. Mesmo o contato prévio com a turma constitui-se uma oportunidade significativa tanto de aprender como se ensina, quanto de criar vínculos com a turma.

Ainda é importante destacar que a dificuldade enfrentada pelos estagiários em lidar com a indisciplina dos alunos é em parte decorrente desse tempo, considerado insuficiente, de observação das aulas do professor regente, pois ao observar a desenvoltura do professor para contornar situações cotidianas e mesmo problemáticas, o licenciando pode aprender mecanismos para instrumentalizar sua ação.

Nas questões abertas dispostas no questionário da 7ª turma, quanto às causas das dificuldades, foram citadas desde elementos voltados à infraestrutura da escola, recursos didáticos, salas superlotadas, carga horária insuficiente, além de problemas associados a um panorama mais amplo de ordem social.

Percebemos, ao analisar esses questionários, que esses problemas que afetam diretamente o trabalho do professor em sala de aula têm raízes mais profundas e escapam à possibilidade dele de solucioná-los isoladamente. Porém, ao analisarmos as alternativas utilizadas pelos estagiários para driblar essas dificuldades, comparecem estratégias bastante promissoras, como variar recursos pedagógicos e metodologias, a fim de despertar o interesse do aluno e promover o aprendizado.

Quando comparamos as respostas das duas turmas aos questionários, observamos que a turma de 2013 apresentou mais queixas quanto ao tempo de observação das aulas do que a de 2016. Identificamos também que, de modo geral, a primeira turma apresentou mais dificuldades no estágio do que a sétima. Podemos, portanto, inferir que as

experiências institucionais vivenciadas contribuem para a consolidação de estratégias efetivas para enfrentamento das dificuldades.

Ao analisarmos as entrevistas das duas professoras sobre suas experiências enquanto concedentes de estágio, destacamos que ambas observaram problemas que estão associados ao papel desempenhado pela universidade e que, para serem superados, requerem mudanças tanto na organização curricular, modificando a organização das disciplinas, para que mais horas de prática de ensino sejam inseridas, quanto na aproximação entre universidade e escolas, proporcionando maior integração entre elas e, assim ambas as instituições possam se beneficiar mutuamente com as atividades desenvolvidas.

Através das respostas obtidas junto aos egressos, identificamos as principais razões para seu afastamento do exercício da profissão, as quais residem principalmente no desinteresse pela mesma. Segundo os relatos dos respondentes também pudemos perceber que a experiência negativa vivenciada no estágio foi um dos desmotivadores para o exercício da docência, e associados a ela estão as condições de trabalho, baixos salários, entre outros.

Com relação aos egressos que exercem o magistério, quando perguntamos sobre as dificuldades que enfrentam na atuação profissional, constatamos que as dificuldades associadas aos alunos e ao sistema como um todo são muito destacadas, evidenciam a necessidade e a importância da formação continuada.

Quanto ao questionário respondido pela professora da universidade a respeito das dificuldades evidenciadas pelos alunos de estágio, ela considera como um dos principais fatores desencadeadores de dificuldades as crenças e as concepções que os alunos trazem consigo para o campo de estágio e que atrapalham o desenvolvimento do mesmo. Outro ponto citado pela professora foi quanto à administração da grade horária pelos alunos, que segundo ela, deixam muitas disciplinas para o final e isso prejudica a flexibilização dos horários para a atuação no estágio. Porém, analisando o fluxograma das disciplinas do curso de licenciatura noturno, observamos uma grade densa e fechada, que inviabiliza o adiantamento de disciplinas para aliviar no período de realização do estágio. Outro fator mencionado pela professora foi quanto à dificuldade de conseguir escolas que têm ensino fundamental no período noturno, não deixando outra opção para realização a não ser na EJA. Torna-se necessário destacar que no currículo do curso não consta nenhuma disciplina que oriente aos alunos como trabalhar com educação de jovens e adultos, como

por exemplo, metodologias diferenciadas que facilitem o trabalho do professor e promovam o aprendizado.

Nossas análises apontaram para um conjunto de necessidades formativas que está relacionado às dificuldades efetivamente encontradas pelos licenciandos. Desconsiderá-las poderia levar a uma postura dogmática, em que os conteúdos são meramente conceituais, deixando de lado atuações criativas e reflexivas quanto a realidade que vão enfrentar.

Por outro lado, é necessário ponderar quanto à perspectiva da reprodução presente nas práticas docentes, conforme Pimenta e Lima (2011) alertam, ao notar que: “a formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado”.

Ressaltamos a importância de se instrumentalizar os licenciandos para as observações no âmbito escolar. Entretanto, não basta que os licenciandos entrem em contato com o ambiente do qual fizeram parte por, pelo menos, doze anos de sua formação, sem a necessária fundamentação teórica e teorias de aprendizagens para constituir um olhar efetivamente perscrutador, crítico e investigativo. Assim, Ghedin e Franco, descrevem que:

(...) o olhar há de ser crítico, e a crítica surge com a dúvida, que questiona o modo pelo qual as coisas se apresentam. Por isso, deve-se educar o olhar, pois, sem o olhar crítico, há o risco de reproduzir apenas as representações do mundo, suas ilusões, e não o mundo em sua concretude, transformado pela arte de fazê-lo humano. Para instaurar um processo de transformação, convém educar o olhar noutras direções (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 80).

Cicillini (2010) ressalta a indispensabilidade de se refletir de forma crítica sobre os processos de formação docente.

Sabe-se hoje que o processo de aprender a educar e ensinar não se restringe à formação escolar/titulação do docente, pois, a prática docente pode reduzir-se à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, ao longo da história de vida escolar do professor, se não estiver submetida a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva que examine questões relativas a por quê, para quem, o quê e como se ensina e se aprende (CICILLINI, 2010, p.32, grifos da autora).

Outro aspecto a ser ressaltado é um deslocamento da atenção dos estagiários de seus próprios atributos (tempo de observação, choque com a realidade, insegurança e falta de conhecimento) para alguns atributos dos alunos das turmas de regência (indisciplina e falta de conhecimento desses). Apesar desse sensível deslocamento, o foco constitui-se

especialmente no próprio desempenho em sala de aula, conformando dificuldades comuns em outras pesquisas da área. Essas dificuldades precisam ser compreendidas e enfrentadas, pois geram intensos conflitos e ansiedades na busca do controle e de modos de se relacionar com a classe.

Nessa perspectiva, as instâncias de formação poderiam promover e incentivar seus alunos a irem ao encontro da sala de aula, a vivenciarem o ambiente escolar, pois, como indicado, as observações no âmbito escolar são de extrema importância. Esse olhar implica em percepção e interpretação do “objeto” (nesses casos de natureza social), para que o mesmo possa ser compreendido. Afinal, o olhar de que tratamos presume uma aproximação com a pesquisa e:

(...) a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 72).

O que importa nos fatos humanos não é a causa, mas sua significação, objetivos e valor. Nesse contexto, o sentido que se quer compreender só existe quando algo é significativo a ponto de se lhe atribuir sentido e significado.

O licenciando, ao passar pela experiência de estágio supervisionado, vivencia o primeiro passo para a iniciação de sua trajetória através das atribuições próprias da função do professor, num momento decisivo para seu desenvolvimento profissional futuro.

Portanto, para que se criem vínculos com o âmbito escolar e sejam enfrentados conflitos futuros e dificuldades nas regências iniciais, torna-se necessário que as instituições formadoras de futuros professores promovam atividades que integrem seus alunos desde os anos iniciais de graduação até os estágios obrigatórios, além teoria e prática, busquem estímulos para a construção de saberes aplicados às exigências curriculares, e motivem seus acadêmicos a seguirem na profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. T. S. A importância do estágio supervisionado na formação profissional do assistente social. In: **III Simpósio mineiro de assistentes sociais**, CRESS, Belo Horizonte, p. 01-16, 2013.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, M. **A arte de fazer questionários**, 2005. Disponível em: < <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/A-arte-de-fazer-question%C3%A1rios.pdf> > Acesso em 03 março de 2016.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010.

AZEVEDO, A. A.; WILTEMBURG, V. A. Professores iniciantes e o 'choque de realidade' - o que nos revelam algumas pesquisas. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Curitiba, 2013.

BARBOSA, A. M.; AMARAL, T. A Contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 9, 2009. **Anais...** Curitiba: Champagnat, p. 3672-3685, 2009.

BARBOSA, T. M. N.; NORONHA, C. A. **O Estágio Supervisionado para Formação de Professores**: orientações para o estagiário, Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: < http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Livros%20em%20Arquivo%20Unico/ESTAGIO%20SUPERVISIONADO/estagio%20supervisionado.pdf > Acesso em: 10 abr.2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO I. M. F.; GEBRAN R. A. **Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo. Editora Avercamp, 2014.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. (ORG) **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFpel, Pelotas, p. 95-119, 1998.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de Orientação-Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cengage, 2009.

BIONDO, F. P., CALSA, G. C. A influência dos conhecimentos prévios na conceituação de gênero gramatical. In: **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPp-PR**, p. 147-157, 2003.

BRASIL. **Decreto nº. 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm> Acesso em: 25 maio.2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre Lei Orgânica do Ensino Normal, dos programas e da orientação geral do ensino**, capítulo IV, art 14, item d.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 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. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 25 maio.2016.

CALDEIRA, S. N.; REGO, I. E. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. In: **Estudos da Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 76-96, 2001.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CANEN, A. Metodologia da pesquisa: Abordagem qualitativa. In: Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação. **Veredas-Formação superior de professores: módulo 4**. SEE/MG: Belo Horizonte, 2003.

CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. In: **História da Educação** (UFPel), v. 3, n.6, Pelotas, p. 105-130, 1999.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios no curso de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, C. H. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, S. M.; OLIVEIRA, M. V. **EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia, p. 29, 2010.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, p. 37-66. 2002.

CICILLINI, G. A. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DRUMOND, J. C. **Modalidades de Pesquisa: estudo introdutório**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GATTI, B. A. et al. (coords.). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Victor Civita. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisas Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. **História e construção da profissionalização nos cursos de licenciatura**, 2002.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores**. Campinas: Editora Papirus, 2004.

HAAS, C. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, 2010.

KRUG, H. N. **Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos estágios curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.** In: Revista Digital, n. 158, Santa Maria, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MACIEL, M. E. O estágio supervisionado na formação docente: espaço de desafios, possibilidades e aprendizagens de futuros professores. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012.

MEC. **Censo educação superior, 2001-2010.**

MEC. **Censo educação superior, 2014.**

MEDEIROS, C. M. **O estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.(org.). **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NININ, M. O. G. **A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica.** In: **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 347-400, 2009.

OSHIO M. S.; ALMEIDA P. C. A. **Estudantes de Licenciatura: Quem são? O que esperam da formação inicial e da docência como profissão?** 2011. Universidade Presbiteriana Mackenzie. VII Jornada de Iniciação Científica – 2011. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/ped/mar_y_oshio.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2016.

PAGANINI, L. E. Superando (in)seguranças no início de carreira docente. In: **IX ANPEDSul**, p 1-13. 2012.

PEQUIÁ, R. S. S.; ROSA, G. R. Pelos caminhos do estágio supervisionado em Serviço Social: uma análise à luz das novas diretrizes curriculares. In: **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 153-172, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, T. M. J. R. **A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios.** Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa. Dissertação de Mestrado. Lisboa, 2013.

RODRIGUES, M. A. **Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores.** Universidade de Lisboa. Lisboa, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Elementos da organização do trabalho docente no desenvolvimento profissional de professores iniciantes. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, p 1-9, 2012.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – v. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, p 93-107, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p.143-155, 2009.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, S. E. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: **Revista pensar a prática**, v. 12, n. 3, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.

UFU, **Resolução N° 03/2005**, do conselho Universitário, Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2005-3.pdf>> Acesso em: 28/06/2017.

UFU. **Normas Gerais de Estágio de Graduação. Anexo da Resolução nº24/2012, do Conselho de Graduação**. Uberlândia, 2013. p. 14.

UFU. **Portal IB, INBIO**. Laboratórios. Disponível em: <<http://www.portal.ib.ufu.br/node/239>>. Acesso em: 04 jan.2017

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_09_EstagioI.pdf>. Acesso 08 dez.2015.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_010EstagioI.pdf>. Acesso em: 08 dez.2015.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Projeto%20Pol%C3>

[%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Curr%C3%ADculo%202006-1.pdf>.](#)
Acesso em: 07 dez.2015.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Fichas de Disciplinas Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_07_Didatica.pdf> Acesso em: 07 dez.2015

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Fichas de Disciplinas Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_02_MetodologiaadeEnsino.pdf>. Acesso em: 07 dez.2015.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Fichas de Disciplinas Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_07_ProjetoIntegradoPraticasEducativasIV.pdf> Acesso em: 20 fev.2107.

UFU. **Projeto Político Pedagógico**. Fichas de Disciplinas Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/BI_FD_07_MetadologiaadePesquisa.pdf>. Acesso em: 07 dez.2015.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência e Educação**, v. 16, p. 723-733, 2010.

VALSECCHI S. A. E.; NOGUEIRA S. M. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. In: **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 137-143, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.27.

ZANCUL S. M. O estágio supervisionado em ensino segundo a percepção de licenciandos em Ciências Biológicas. In: **Revista Simbio-Logias**, v.4, n. 6, p. 24-35, 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - Questionário aplicado à turma de 2013

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Aponte 5 principais dificuldades encontradas durante a disciplina Estágio I enumerando de acordo com o grau de dificuldade em ordem crescente de 1 a 5: (Sendo 1 para a principal dificuldade encontrada)	Aponte 5 principais dificuldades encontradas durante a disciplina Estágio II enumerando de acordo com o grau de dificuldade em ordem crescente de 1 a 5:
<input type="checkbox"/> A indisciplina dos alunos. <input type="checkbox"/> A falta de espaço físico para as aulas. <input type="checkbox"/> A falta de controle/domínio da turma pelo acadêmico. <input type="checkbox"/> A falta de material para as aulas. <input type="checkbox"/> A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas. <input type="checkbox"/> A falta de conhecimento do acadêmico sobre o conteúdo a ser ministrado. <input type="checkbox"/> A infrequência dos alunos nas aulas. <input type="checkbox"/> A dificuldade do acadêmico no planejamento das aulas. <input type="checkbox"/> O choque do acadêmico com a realidade escolar. <input type="checkbox"/> A insegurança do acadêmico na docência. <input type="checkbox"/> A falta de planejamento. <input type="checkbox"/> Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. <input type="checkbox"/> O número elevado de alunos nas aulas. <input type="checkbox"/> A falta de sequência das aulas. <input type="checkbox"/> A presença de pessoas estranhas no local da aula. <input type="checkbox"/> A falta de conhecimento dos alunos ao conteúdo a ser ministrado. <input type="checkbox"/> O turno que foi ministrada a aula “período noturno”. <input type="checkbox"/> Pouco tempo de Observação das aulas ministradas pelo professor regente.	<input type="checkbox"/> A indisciplina dos alunos. <input type="checkbox"/> A falta de espaço físico para as aulas. <input type="checkbox"/> A falta de controle/domínio da turma pelo acadêmico. <input type="checkbox"/> A falta de material para as aulas. <input type="checkbox"/> A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas. <input type="checkbox"/> A falta de conhecimento do acadêmico sobre o conteúdo a ser ministrado. <input type="checkbox"/> A infrequência dos alunos nas aulas. <input type="checkbox"/> A dificuldade do acadêmico no planejamento das aulas. <input type="checkbox"/> O choque do acadêmico com a realidade escolar. <input type="checkbox"/> A insegurança do acadêmico na docência. <input type="checkbox"/> A falta de planejamento. <input type="checkbox"/> Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. <input type="checkbox"/> O número elevado de alunos nas aulas. <input type="checkbox"/> A falta de sequência das aulas. <input type="checkbox"/> A presença de pessoas estranhas no local da aula. <input type="checkbox"/> A falta de conhecimento dos alunos ao conteúdo a ser ministrado. <input type="checkbox"/> O turno que foi ministrada a aula “período noturno”. <input type="checkbox"/> Pouco tempo de Observação das aulas ministradas pelo professor regente.

APÊNDICE B - Questionário aplicado à turma de 2016

Questionário sobre as principais dificuldades encontradas no estágio supervisionado

Disciplina Estágio I	Disciplina Estágio II
<p>Aponte 3* principais dificuldades encontradas durante o estágio, enumerando de acordo com o grau de dificuldade em ordem crescente de 1 a 3:</p> <p>(*Sendo 1 a principal dificuldade encontrada.)</p>	<p>Aponte 3* principais dificuldades encontradas durante o estágio, enumerando de acordo com o grau de dificuldade em ordem crescente de 1 a 3:</p> <p>(*Sendo 1 a principal dificuldade encontrada.)</p>
<p><input type="checkbox"/> Indisciplina dos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de estrutura e espaço físico para as aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade de controle da turma pelo estagiário.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de material para as aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo específico a ser trabalhado.</p> <p><input type="checkbox"/> Infrequência dos alunos nas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade do estagiário em planejar suas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Choque do estagiário com a realidade da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Insegurança do estagiário nas rotinas escolares.</p> <p><input type="checkbox"/> Alunos em diferentes níveis de conhecimento.</p> <p><input type="checkbox"/> Número elevado de alunos nas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de sequência (interrupção) das aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Presença de pessoas estranhas no local da aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Aulas ministradas no período noturno.</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente.</p>	<p><input type="checkbox"/> Indisciplina dos alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de estrutura e espaço físico para as aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade de controle da turma pelo estagiário.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de material para as aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo estagiário.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo específico a ser trabalhado.</p> <p><input type="checkbox"/> Infrequência dos alunos nas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade do estagiário em planejar suas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Choque do estagiário com a realidade da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Insegurança do estagiário nas rotinas escolares.</p> <p><input type="checkbox"/> Alunos em diferentes níveis de conhecimento.</p> <p><input type="checkbox"/> Número elevado de alunos nas aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de sequência (interrupção) das aulas.</p> <p><input type="checkbox"/> Presença de pessoas estranhas no local da aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo a ser ministrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Aulas ministradas no período noturno.</p> <p><input type="checkbox"/> Pouco tempo de observação das aulas ministradas pelo professor regente.</p>

Resposta:

1-Que causas você atribui a essas dificuldades?

2-Como você procurou superar essas dificuldades?

3-Que sugestões você proporia para superar essas dificuldades no âmbito do curso de formação inicial?

APÊNDICE C - Questionário aos Egressos

Questionário para os Licenciados em Ciências Biológicas

- 1) Você está atuando na docência?
- 2) Se você não está atuando na docência, o que determinou esse afastamento?
- 3) O que influenciou sua escolha para ser professor?
- 4) As disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado tiveram influência para sua relação com a docência (exercício ou afastamento)?
- 5) Para você, o que é necessário para ser professor nos dias atuais?
- 6) Quais as principais dificuldades que você enfrenta no seu contexto de atuação profissional?
- 7) Que causas você atribuiria a essas dificuldades?
- 8) Que sugestões você daria para superar essas dificuldades?

APÊNDICE D - Questionário aplicado à professora da universidade

QUESTIONÁRIO

- 1) Quais as principais dificuldades dos estagiários que você tem observado no desenvolvimento do estágio?
- 2) Os estagiários têm comentado com você essas ou outras dificuldades?
- 3) Que causas você atribui a essas dificuldades?
- 4) Como essas dificuldades repercutiram no desenvolvimento do estágio?
- 5) Como essas dificuldades foram resolvidas?
- 6) Que sugestões você proporia para superar essas dificuldades no âmbito do curso de formação inicial? E na escola?
- 7) Como se caracterizou o Estágio da 7ª Turma/2016 (atividades desenvolvidas, procedimentos junto à escola concedente)? Quantos meses durou o estágio na escola concedente? Como foi a interação dos estagiários junto à escola concedente? Quantos estagiários entravam na mesma sala de aula?
- 8) Como foi o critério de escolha das escolas concedentes?
- 9) Como foi realizado projeto de Estágio?
- 10) Comparando as turmas de estágio regidas por você, as dificuldades foram semelhantes?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado às professoras da escola concedente

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 01) Você observou relatos sobre dificuldades encontradas no andamento do estágio?
- 02) Que causas você atribui a essas dificuldades?
- 03) Como essas dificuldades repercutiram no desenvolvimento do estágio?
- 04) Como essas dificuldades foram resolvidas?
- 05) Que sugestões você proporia para superar essas dificuldades no âmbito do curso de formação inicial e da escola?