

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

ANNA KAROLINE LIMA DE PAULA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REGISTRADAS NOS ESTÁGIOS  
CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Maceió - AL

2021

ANNA KAROLINE LIMA DE PAULA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REGISTRADAS NOS ESTÁGIOS  
CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção de grau de licenciada em Ciências Biológicas.  
**Orientadora:** Prof. Dra. Lilian Carmen Lima dos Santos

Maceió - AL

2021

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

P324p Paula, Anna Karoline Lima de.  
Práticas pedagógicas registradas nos estágios curriculares supervisionados no curso de licenciatura em ciências biológicas / Anna Karoline Lima de Paula. – Maceió, 2021.  
46 f. : il.

Orientadora: Lilian Carmen Lima dos Santos.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 41-46.

1. Formação de professores. 2. Prática educativa. 3. Estágio Supervisionado Obrigatório. 4. Licenciatura. I. Título.

CDU: 372.857

*Dedico este trabalho a Deus, por ser a  
força da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ser o motivo da minha existência.

Aos meus pais pelo empenho à minha educação, em especial, a minha mãe Claudinete que não desistiu de mim. “Se eu cheguei até aqui foi graças a senhora, Mainha”.

A minha irmã Ana Karine que desde muito cedo me incentivou a trilhar o caminho dos estudos.

Ao Israel Shalom por tudo que já fez por mim e para mim.

Ao meu irmão de graduação Lucas Henrique Santos Barbosa que sempre esteve comigo, desde o primeiro dia de aula até hoje.

Ao meu eterno amigo professor Cristiano Lopes do IFAL – Campus Marechal que é o meu referencial de docente.

A minha querida professora e orientadora Lilian Carmen que depositou total confiança em mim, auxiliando durante todo o trabalho com muita paciência e carinho. Minha eterna gratidão, profa.!

A todos os professores do ICBS, em especial, Saulo Nicácio, Lilian Carmen e Danielle Mota pela orientação e partilha durante os Estágios Supervisionados. Sem nenhuma dúvida, a experiência com vocês foi enriquecedora!

A todos os amigos que a Biologia me presenteou e que seria injusto nomear correndo o risco de esquecer alguém. Então, a todos vocês que contribuíram com uma palavra amiga, um abraço apertado ou compartilhando sorrisos antes das aulas, meu muito obrigada.

Ao meu psicólogo e amigo José Adielson, que é a voz compreensiva que me fala para continuar e me ajuda a enxergar novos horizontes. Sem você nada disso seria possível, pois eu teria desisto.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REGISTRADAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

## RESUMO

A prática de Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9.394/96 e na Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que trata sobre os Estágios Supervisionados. No ano de 2019, por meio da resolução CNE/CP nº 2/2019 foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais de Magistério para a Educação Básica e este documento estabelece o Estágio Supervisionado Obrigatório como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas. Dada a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação docente buscou-se com este trabalho verificar as práticas pedagógicas registradas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado Obrigatório 4, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFAL. A presente pesquisa é de natureza qualitativa descritiva e foi organizada em quatro (4) etapas, onde na 1ª etapa houve o planejamento da pesquisa, na 2ª etapa a fundamentação teórica, na 3ª etapa o levantamento de dados dos relatórios finais e a 4ª etapa a análise e discussão dos resultados. Observou-se a categoria 1 e 2, correspondente respectivamente a concepção de instrumentalização técnica e a de imitação de modelos, nas práticas pedagógicas dos estagiários de ESO 4. Conclui-se com isso que os Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL são oportunidades que permitem a construção da identidade profissional e a ampliação da visão do futuro professor de Ciências e Biologia a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem para melhoria do desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

**Palavra-chave:** formação de professores; prática educativa; Estágio Supervisionado Obrigatório; licenciatura.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
ICBS	Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
IES	Instituição de Ensino Superior
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
RG	Registro Geral
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO</b> .....	11
<b>2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS</b> .....	19
<b>2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	21
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	26
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	29
<b>4.1 Caracterização dos ESO no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IBCS- UFAL</b> .....	29
<b>4.2 Descrição das práticas pedagógicas registradas pelos estagiários de ESO 4</b> .....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9.394/96 constituindo-se como essencial ao desenvolvimento profissional futuro. Assim como na Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre a definição, classificação e relações de estágio.

A partir dessa obrigatoriedade da legislação as Instituições de Ensino Superior - (IES) tiveram de organizar as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura de modo a contemplar práticas de ensino durante a graduação, possibilitando entre outros ganhos, a integralização dos saberes dos componentes curriculares e a aproximação de discussões acadêmicas à realidade sociocultural.

No entanto, sabe-se que a oferta destas práticas de ensino não garante por si só o efetivo desenvolvimento de competências e habilidades da profissão docente se não estiverem organizadas em atividades propiciadoras de uma formação humana para além da instrumentalização das técnicas, compreendendo e assumindo a importância da prática docente no impacto social.

Assim, buscando conhecer as práticas pedagógicas registradas pelos licenciandos durante o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – (ICBS) da Universidade Federal de Alagoas – (UFAL), bem como, suas contribuições para discussões posteriores na universidade e grupos de estudo de práticas de ensino e aprendizagem, a presente pesquisa parte da seguinte questão: **Quais as práticas pedagógicas registradas pelos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas durante os Estágios Supervisionados?**

Para responder essa pergunta foi traçado o seguinte objetivo geral: conhecer as práticas pedagógicas registradas pelos estudantes de Estágio Supervisionado Obrigatório 4 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL, e como objetivos específicos tem-se: 1) caracterizar os Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL e, 2) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL.

A presente pesquisa é de grande relevância, visto que, segundo Rosa e Schnetzle (2003), uma grande quantidade de professores possui uma visão muito simplista de sua

prática pedagógica, e ao mesmo tempo estudantes de licenciatura e licenciados que se sentem inseguros para exercer a docência por inúmeros motivos relacionados aos conhecimentos específicos da área ou dos saberes didáticos da profissão (PIMENTA; LIMA, 2004).

Dias-da-Silva (2005) e Schnetzler (2002) discutem por meio de observações próprias a ineficiência de alguns cursos de Licenciatura, principalmente no que se refere à etapa de efetivação das práticas dos licenciados no exercício docente, “que ainda formam seus professores baseados na racionalidade técnica, que se caracteriza pela separação entre teoria e prática”.

Diante do exposto, é importante conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários durante os Estágios Supervisionados, para que, ainda em formação inicial sejam realizadas medidas de intervenção junto a eles, preparando-os adequadamente para o ofício da profissão.

Essa pesquisa, no primeiro momento, trata da fundamentação teórica apresentando a legislação e as concepções de estágio, em seguida, apresenta a estrutura metodológica utilizada para a coleta e análise dos dados e, por fim, apresenta-se os resultados encontrados.

## 2 LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado Obrigatório de estudantes é regido pela Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre a definição, classificação e relações de estágio, além das obrigações das partes envolvidas, bem como de dispositivos gerais e da fiscalização.

De acordo com a legislação, o mesmo se configura como parte da jornada pedagógica essencial para a formação integral dos discentes regularmente matriculados nas Instituições de Ensino Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - (EJAI), que visa o preparo para a vida cidadã e para o trabalho através de situações cotidianas diversas.

A Constituição Federal de 1988 contribui para a afirmação da importância da atividade de Estágio Supervisionado Obrigatório, ganhando essa atividade maior visibilidade por se tratar de uma prerrogativa legal para assegurar o direito à educação que consta em seu artigo 205.

O Estágio Supervisionado Obrigatório é, portanto, o momento em que o educando possui a oportunidade de aprender em um ambiente profissional, ou seja, diferente do ambiente familiar e escolar em que convive, podendo desenvolver habilidades relacionadas a vida pessoal, social, profissional e cultural e dele não se pode tirar esse direito, que é subjetivo.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB), a formação de profissionais da educação tem como um dos fundamentos a atividade de estágio, a qual permite à aproximação das discussões acadêmicas da realidade escolar.

A partir dos anos 2000, com a Resolução da CNE/CP 01/2002 e a CNE/CP 2/2002 que as discussões acerca do Estágio Supervisionado Obrigatório se intensificaram. Segundo Andrade (2019) “Estas resoluções consistem num conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser adotados na organização institucional e curricular das IES que apresentam cursos de licenciatura para Educação Básica” (Andrade, 2019, p.25).

No ano de 2015, por meio da Resolução da CNE/CP nº 2/2015 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

Profissionais de Magistério para a Educação Básica onde foi distribuída, no art. 13 § 1, a seguinte carga horária:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório**<sup>1</sup>, 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.

Observa-se no texto dessa resolução a mesma carga horária definida anteriormente na Resolução da CNE/CP nº 02/2002, que estabeleceu no art. 1º, parágrafo III, em 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

No § 6 do art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, estabelece, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2020b, p.11-12).

No ano de 2019, o Conselho Nacional de Educação, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC – Formação). Ela trata sobre Estágio Supervisionado Obrigatório a respeito da carga horária, permanecendo a mesma que as das resoluções anteriores, entretanto acrescentou-se que a carga horária esteja distribuída em atividades de “situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019b, p.6).

No art. 15 da Resolução CNE/CP 2/2019 considera-se que:

---

<sup>1</sup> Grifo nosso

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º **A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando<sup>2</sup>**, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao Estágio Supervisionado Obrigatório, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

Desta forma, o Estágio Supervisionado Obrigatório passa a compor a parte fixa da matriz curricular dos cursos de licenciatura, com carga horária definida, sendo esta prática de ensino indispensável à conclusão da graduação. Frente à obrigatoriedade dos Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura surgem questionamentos como: Quais são as concepções de estágio? Qual a importância do estágio na formação inicial?

Segundo Pimenta (2006) as concepções de estágio são: a prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Tais concepções se observam direta e indiretamente nas práticas dos estagiários e é fundamental o diagnóstico delas para a discussão no âmbito acadêmico.

Entende-se erroneamente por estágio como componente curricular destinado à atuação do profissional em formação para a aprendizagem por meio da observação e execução de técnicas próprias do ofício. Conforme Pimenta (2006), o estágio se constitui como campo de conhecimento, e como tal, se realiza na interação entre os cursos de formação e o campo de estágio, permitindo aos estudantes aproximar o que se lê e discute na graduação com as vivências pedagógicas do estágio, de modo que desenvolva seu próprio fazer docente através da legitimidade de seus aprendizados e teorias estudadas.

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

Dada a importância de se “aprender a fazer” por meio da observação de profissionais atuantes, o exercício da profissão de professor, por meio da atividade de estágio, é mais amplo e não se restringe à “imitação de modelos escolares”, como discute Pimenta (2006).

Essa concepção de estágio assume duas perspectivas: a primeira quando o estagiário realiza atividades de observação, imitação e reprodução literal das práticas docentes, e a segunda quando os estagiários reelaboram os modelos existentes observados segundo sua análise crítica, levando em consideração toda a sua formação acadêmica.

A primeira perspectiva de conceber o estágio como prática de imitação de modelos apresenta alguns limites, principalmente no que se refere à formação intelectual deficiente, conservadora de padrões institucionalizados e que ignora o seu papel na sociedade, desconsiderando que a “[...] Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

A implicação dessa concepção de estágio enquanto prática por imitação é a formação de reprodutores de perfis consagrados de educadores, que seguem determinada linha metodológica e não refletem sobre sua prática docente, só põe em ação o que se tem estabelecido, como um roteiro preestabelecido. Nesta perspectiva, de acordo com Pimenta (2006), a realidade do ensino e da aprendizagem é imutável, bem como os alunos e a escola.

Entretanto desconsiderar as transformações históricas, econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e científicas que interferem no processo de aprendizagem é um equívoco, inclusive, por não perceber que a realidade do ensino sofre interferência direta do que ocorre na sociedade.

Libâneo (2010) considera que essas transformações “levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e na qualificação dos trabalhadores, afetando o sistema de ensino”. A complexidade da atividade de ensinar e aprender perpassa por sua volatilidade aos aspectos da vida humana, portanto, tem de compreendê-la sob a ótica da interferência e da mudança.

Percebe-se uma confusão generalizada entre os licenciandos na etapa de estágio, questionando a respeito de sua natureza. Isso tem levado ao exercício docente como prática de instrumentalização técnica, como ressalta Pimenta (2006). Os estagiários entendem essa atividade docente como período de aplicação de técnicas apresentados na Universidade e o desenvolvimento de habilidades, como por exemplo, o preenchimento

de cadernetas, o domínio de sala, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), entre outros.

Quando se trata da profissão docente, a simples execução de métodos e procedimentos não garante a efetivação do trabalho, ou seja, da aprendizagem dos alunos, se não houver uma reflexão anterior e posterior a ação educativa, o docente pode acabar no ciclo perigoso de “prática pela prática”, segundo Pimenta (2006), desviando-se do objetivo geral.

Consequentemente é comum ouvir entre os acadêmicos de licenciatura que “é no estágio que se aprende a ensinar”, demonstrando expectativas futuras para a “prática” no ambiente formal de ensino, tomada a concepção de “prática como instrumentalização técnica”. Porém,

[...] a prática de ensino e o estágio não garantem uma preparação completa para o magistério, mas possibilita que o futuro educador tenha noções básicas do que é ser professor nos dias atuais, como é a realidade dos alunos que frequentam a escola, entre outros aspectos (PELOZO, 2007, p. 2).

Por esses e outros motivos o estudante/estagiário deve iniciar seu estágio nos espaços escolares, conhecendo a sua organização física, as relações entre a gestão, alunos, professores, pais e comunidade, o projeto político pedagógico (que reflete a identidade da escola), além de atuação na sociedade.

As ações de observar, registrar (diário de formação), analisar, interpretar, discutir à luz das teorias pedagógicas e científicas e propor soluções para a problemática observada em forma de plano de intervenção, refletem a associação entre teoria e prática, superando a visão dicotômica do estágio como prática ou teoria.

Pimenta (2006) introduz a discussão sobre a concepção de pesquisa no estágio para além do aprofundamento e análise do espaço escolar e de suas relações, como citado anteriormente. Para a autora a pesquisa no estágio oportuniza, durante a formação inicial, o desenvolvimento de ‘habilidades de pesquisador’, pois, como notado, talvez por conta do formato dos cursos de graduação em licenciatura, a postura dos licenciandos enquanto a docência e a pesquisa deixa a desejar na formação para a realização de pesquisas científicas, o que torna esta proposta de pesquisa no estágio interessante, para que se incorpore técnicas, métodos e habilidades para a elaboração e desenvolvimento de projetos, leitura e escrita científica, ao futuro professor-pesquisador, pois a docência e a pesquisa são indissociáveis.

A estrutura do componente curricular ganharia novo formato a partir da perspectiva de ‘pesquisa no Estágio Supervisionado Obrigatório’, como estratégia e método de formação docente, privilegiando a autonomia dos discentes quanto à elaboração do projeto e desenvolvimento da pesquisa, como também o andamento do estágio, em razão da pesquisa.

Faz-se necessária a discussão junto ao colegiado do curso e o centro acadêmico das IES acerca dessa concepção para o estágio, pois, a mesma apresenta pontos fortes, como a objetividade e intencionalidade características da natureza da ciência e possibilitaria ganhos incontáveis para a formação docente.

Segundo Pimenta (2006), a perspectiva do Estágio como pesquisa, “se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio” e por isso carece de mais discussões literárias. Assim, para que haja a possibilidade dos licenciandos realizarem desde o ingresso na graduação de licenciatura, favorecendo a reflexão das leituras acadêmicas e das atividades desenvolvidas na escola-campo durante toda a formação acadêmica.

Outros pesquisadores concebe o estágio como instrumento de formação docente que necessita ser mais explorado na universidade, para a compreensão do ambiente escolar (futuro campo de atuação) por parte dos licenciandos, a exemplo de Kulcsar (1994), que diz: “a escola mudou e a sua realidade exige um quadro teórico de reflexão mais dinâmico, pois ela pode ser vista como reprodutora das desigualdades como também capaz de modificar as relações”.

Pimenta (2006) dialoga com esse pensamento ao referir-se a profissão docente como prática social, ou seja, aquela que intervém na realidade social, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino.

Observa-se que o Estágio Supervisionado Obrigatório é mais do que propõem as concepções instrumentais e reprodutivas de modelos. Atualmente, em virtude de pesquisas na área de práticas de ensino, a função dos estágios é atualizada, Pimenta e Gonçalves (1990) “consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”, para além da ficha descritiva dos diários de formação, da construção do relatório final ou qualquer outra produção para a obtenção de nota classificatória.

Diz-se no sentido de se apropriar das vivências da escola-campo e compreender a vida que é vivida, em cada espaço, sem se preocupar somente em cumprir e contabilizar a carga horária realizada no estágio.

A formação para além dos conhecimentos curriculares, fala-se em compreender a escola como um organismo vivo e da formação do “eu professor” em interação com ela, enquanto vive a oportunidade de aprender com a gestão, com os estudantes, com os funcionários, com os pais e com a comunidade, construindo sua identidade docente. Freire (1979) compartilha dessa visão ao citar que “o homem não é uma ilha, é uma comunicação”.

Para Maturana (1999) a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o convívio em sociedade e ressaltando seus efeitos de longa duração, suas características, como a de via de mão dupla, de que quem educa é, ao mesmo tempo, educado, se aproximando do que acredita Freire (1979, p. 55),

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando, educando-educador, vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação (Freire, 1979, p. 55).

Dessa forma, espera-se que os licenciandos vivam o estágio em suas múltiplas dimensões, para que não passem por ele preocupados apenas com a burocracia dos documentos (preenchimento de termos de compromisso, elaboração do plano de estágio, escrita do diário de formação, produção do relatório final, elaboração do plano de intervenção, leituras bibliográficas, preenchimento de frequências e etc.), e desperdicem a oportunidade de aprofundamento e diálogo das questões, vendo-se posteriormente formados e despreparados no mercado de trabalho, como quem caiu de paraquedas em uma sala de aula de 6º ano lotada de alunos frenéticos.

O Estágio Supervisionado Obrigatório/ESO nos cursos de licenciatura se constitui, segundo a literatura específica das ciências da educação, como oportunidade, etapa e prática, capaz de promover a maior associação entre a aprendizagem acadêmica e a dinâmica das escolas e do ensino, proporcionar o desenvolvimento de habilidades de enfrentar os desafios da docência, por meio do domínio de instrumentos teóricos e práticos, com maior segurança e visão crítica, além de ampliar o universo cultural dos acadêmicos na integração com o professor regente e a escola.

Tardif (2002), ao se referir ao ESO como etapa mais importante na vida acadêmica dos licenciandos, por oportunizar a observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas.

Carvalho *et. al* (2003) consideram o estágio como momento singular na formação inicial dos licenciandos, por permitir ampliar a compreensão da realidade educacional e do ensino, através da prática no contexto escolar.

Oliveira e Cunha (2006) compreendem a importância do Estágio Curricular Supervisionado na aplicação de conhecimentos teóricos na prática profissional cotidiana, com a promoção de habilidades técnicas - instrumentais e atitudinais, enquanto Maciel e Mendes (2010) discutem a relevância dele como “espaço de contribuição para formação que privilegie a reflexão crítica da articulação entre teoria e pesquisa; e da produção de saberes para ensinar.”

A experiência do estágio, como afirmada por Mafuani (2011) é “essencial para a formação integral do aluno”, principalmente, no que diz respeito à preparação para o mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais exigente em razão da crise econômica e das transformações na sociedade e, a formação superior já não é suficiente.

Oliveira e Cunha (2006), citam que a atividade de estágio propicia ao aluno adquirir a experiência inicial que é relativamente importante para a inserção no mercado de trabalho, promovendo segurança e autoconfiança em sua bagagem acadêmica. O estágio é o primeiro contato com o campo de trabalho e deve ser explorado em sua totalidade.

Bianchi *et. al* valorizam a experiência na formação inicial para que o licenciando desenvolva sua criatividade, independência e caráter, além de reafirmar ou refutar sua escolha profissional, visto que a escolha da profissão não é algo simples de se fazer.

Pode-se então dizer que o estágio é o ponto-chave da formação inicial e por isso, como diz Alarcão (1996), “ele deve ser considerado tão importante como os outros componentes curriculares do curso.”

Entretanto, é notável que a prática de formação do professor ainda não é tão explorada como deveria ser na graduação e nas escolas alcançando o objetivo geral para que foi proposto, pois “tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor.” (FILHO, 2010).

Percebe-se a importância do estágio para a formação inicial, principalmente por desenvolver o que Tardif (2002) chama de quatro pilares da profissão docente que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano.

## 2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

De acordo com Gatti (2010) a formação de professores no Brasil revela fragilidades, principalmente no que se refere à fragmentação formativa. Ele analisou os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura evidenciando a problemática. Isso decorre, provavelmente, do cenário que foi criada a licenciatura na década de 30, cuja estruturação seguia o que os pesquisadores da área chamam de fórmula “3+1”, ou seja, era prevista a duração de um ano de estudo das disciplinas de natureza pedagógica e três anos de duração de disciplinas de conteúdo, o que cunhou de modelo da racionalidade técnica.

Nesse contexto acreditava-se que para a formação inicial docente era necessário um conjunto de disciplinas científicas e um conjunto de disciplinas pedagógicas, porém essas eram tratadas de maneiras opostas, onde o profissional deveria apenas utilizar dos conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas para aplicação de técnicas, visando “ensinar” por meio deles, os conteúdos vistos nas disciplinas científicas.

Segundo Pereira 1999, as disciplinas de natureza científica e as de natureza pedagógica eram distintas nesse modelo de racionalidade técnica, e em resumo, elas assumiam respectivamente o caráter teórico nas primeiras e o caráter prático nas segundas.

Para contrapor esse modelo de formação docente, tem-se o modelo de racionalidade técnica e, Pereira (1999) considera que nesse novo modelo a visão sobre o professor é ressignificada. Ele afirma que a partir do que se acreditava, o professor era nesse modelo, “um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua prática pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo” (PEREIRA, 1999, p. 113).

A partir desse momento, novos horizontes começam a ser enxergados para as práticas docentes, sendo lugar de reflexão e não aplicação de técnicas para o desenvolvimento de conhecimentos curriculares.

Segundo Azevedo *et al* (2012), a concepção de professor assumiu diferentes vertentes aos longos anos, como transmissor de conhecimentos (década de 60), técnico da educação (década de 70), educador (década de 80), professor-pesquisador (década de 90) e professor-reflexivo (2000).

Percebe-se com o passar dos anos e do aprofundamento das questões que as práticas desenvolvidas pelos docentes, passaram a ser enxergadas de maneira ampla, modificando a visão reducionista, que até então era considerada.

Nóvoa (2012) considera que para melhor aprofundamento das questões de formação de professor é importante “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2012, p.11), onde inicia-se as discussões sobre as práticas de estágio, como lugar de aprendizado e desenvolvimento no local adequado – escola.

Lima (2009) ao tratar dos desafios referentes aos professores dos cursos de formação docente na atividade de rever o que está fluindo bem, resultando em uma formação humanizada, considera “os limites e as possibilidades da universidade, dos alunos, do PPC do curso à aplicabilidade da legislação, defendendo uma consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência e a pesquisa”. (LIMA,2009, p. 1).

Lima (2009) propõe para o melhor entendimento das práticas de estágio a metáfora da árvore, que considera “as raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários”.

Ela explica que o referencial teórico assim como as raízes das árvores tem a função de sustentação e a absorção de nutrientes, o que ela chama de “alimento”. Assim, “alimentando o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, constituindo as bases do Estágio, como parte do PPC do curso”. (LIMA, 2009).

Já sobre o tronco da árvore que ela faz analogia a pesquisa, ela considera o estágio como campo de conhecimento, e como tal, tem a pesquisa como eixo. “A pesquisa representa o tronco da árvore que conduz aos estudos e à concretização das ideias, transformando-as em atividades, posturas metodológicas e ações pedagógicas ligadas ao ensinar e ao aprender” (LIMA, 2009).

No espaço escolar os estagiários realizam diversas atividades, que constam, inicialmente de observar as relações estabelecidas na escola-campo, e são consideradas por Lima (2009) como galhos e folhas e seus registros são os frutos.

Em relação aos cursos de formação, Felício (2008) afirma sobre a importância de uma transformação nos currículos dos cursos de licenciatura, para que fique claro, por meio da estruturação e organização das atividades, que o estágio não constitui uma disciplina e sim uma prática de componente curricular.

Semelhantemente ao que propõe Lima (2009), por meio da metáfora da árvore, pontuando a pesquisa como tronco da árvore e suas implicações para a formação de professores, Stahl e Santos (2012), consideram que “entender a formação inicial e o

processo formativo no viés da pesquisa é entender que nada está isolado, tudo faz parte de um todo e esta perspectiva talvez pudesse diminuir a lacuna que existe nos cursos de formação quanto à relevância que se dá a certas disciplinas em detrimento de outras” (STAHL e SANTOS, 2012, p. 6).

Pimenta e Lima (2008) consideram que o estágio na licenciatura oferta novas possibilidades no ensinar e no aprender a profissão docente, incluindo os professores formadores, demonstrando que é importante revisitar suas concepções sobre ensinar e aprender.

Segundo Buriolla (1999), o estágio é o local onde a identidade profissional do licenciando é construída, a partir das relações entre suas experiências individuais e as institucionais no espaço de trabalho e de formação que é a escola. Ele fala sobre “uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar” (BURIOLLA, 1999, p. 13).

No espaço e tempo do estágio, já que o Estágio Supervisionado Obrigatório assume tanto a definição de lugar e período/momento, onde são reveladas as inquietações, descobertas, certeza e incertezas da escolha profissional, pois vivencia-se de perto o momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (SHÖN, 2000).

Para atender as ideias dos pesquisadores sobre os estágios, faz-se necessária a organização da carga horária de prática de estágio nos cursos de licenciatura para que oportunize momentos de reflexão, tanto nas atividades de observação quanto as que antecedem e sucedem a regência de salas de aulas, demonstrando a relação indissociável entre a teoria e a prática na profissão docente reflexiva.

## **2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Percebe-se que as práticas pedagógicas dos professores de muitas escolas brasileiras têm sido bastante parecidas com àquelas de seus antigos mestres, dando a impressão de reprodução durante o ensino na Educação Básica. Isso leva a refletir acerca da formação inicial deles e dos estágios enquanto prática de reflexão dos aprendizados na graduação, quando devem ser estimulados a valorizar a construção do conhecimento científico durante suas aulas, desde o planejamento até o momento de regência de aulas.

A BNCC surge como documento normativo do ensino no Brasil, para diminuição das desigualdades escolares e a busca pelo padrão de educação de qualidade, sendo referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino, no entanto, ela divide opiniões: pesquisadores que defendem sua utilização como referência para a construção dos currículos e os que são contra.

Cunha e Lopes (2017) discutem em seus textos argumentativos a respeito da BNCC, que demonstram um posicionamento mais crítico, e que se assemelha ao de muitas associações de natureza acadêmica, ao passo que, se distancia e diferencia do posicionamento de setores empresariais e governamentais que se colocam favoravelmente à sua utilização.

O trabalho de Lugli *et al* (2015), relata que antes da divulgação do documento da BNCC, eles ouviram professores da Educação Básica e os gestores, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, além dos professores universitários, consultores e sindicalistas ligados a sistemas de ensino, sem esquecer dos secretários de Educação municipais, estaduais e do Ministério da Educação - (MEC).

O posicionamento dos entrevistados variou em: completamente favorável a completamente contra. Os apoiadores defendiam que a BNCC desenvolveria o mínimo acessível a todos, e os contra denunciavam a homogeneização e imposição de identidades.

Ainda em sua pesquisa, Luigli *et. al* (2015), chamam atenção para o fato de que ambos, apoiadores e contra, demonstraram preocupação de como a proposta da BNCC iria lidar com as diversidades locais no Brasil.

Para efeito, a elaboração da BNCC foi pensada de forma a assegurar o ensino dos saberes, a todos os estudantes, garantindo seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, por meio do que ela chama de aprendizagens essenciais ao longo da vida escolar. Indo além da garantia do direito à educação, presente no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e do acesso e permanência a escola, no artigo 206 da mesma, trazendo uma importante contribuição a respeito dos conteúdos curriculares que têm sido ensinados nas escolas, das grandes metrópoles às dos lugares mais longínquos do Brasil, ressaltando a importância da garantia à todos os alunos, sem exceção, das aprendizagens essenciais definidas em seu conjunto.

As tensões a respeito da implementação da BNCC nos currículos escolares da Educação Básica, tem refletido o que Moreira (2009), Lessard; Carpenter (2016) dizem ser um movimento que ocorre há anos nas políticas públicas da educação.

Nessa conjuntura, surge o questionamento: Qual a importância dessas discussões na prática pedagógica dos estagiários? Essas discussões são importantes no âmbito da formação inicial docente, porque incita a reflexão do licenciando sobre tais argumentos, positivos e negativos.

O estagiário pode considerar, por meio da constatação da realidade educacional das escolas públicas brasileiras, que se perpetua um ciclo de desigualdade escolar e a implementação da BNCC surge como luz no fim do túnel, trazendo esperança para os “esquecidos” neste Brasil tão vasto. Assumindo um posicionamento positivo a respeito da utilização dela como referência curricular.

Boscatto, Impolceltto e Darido (2016) discutem, por exemplo, a importância da implementação da Base nas instituições de ensino, afirmando a sua finalidade principal e inicial, de garantir de forma efetiva a qualidade do ensino aos brasileiros, tendo suas propostas partindo desde a educação infantil, servindo então como balizadora do currículo escolar no cunho de elemento administrativo na escola. Eles acreditam que:

A BNCC visa uma “educação formal”, no intuito de assegurar uma educação que forneça subsídios para o preparo do sujeito na sociedade, desempenhando funções que capacitem uma leitura crítica do mundo social e a inserção no mundo do trabalho a partir da sistematização dos conteúdos. (BOSCATTO; IMPOLCELITTO; DARIDO, 2016)

Por outro lado, o licenciando pode a partir das leituras bibliográficas de autores que se posicionam contra a BNCC, verificar que este documento serve para a manipulação da população, cuja proposta demonstra ser baseada em um discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, legitimando as perspectivas de uniformização e de controle, do que a de combate à desigualdade social, como discutem (LESSARD; CARPENTIER, 2016.)

Arroyo (2016) faz um alerta a respeito da BNCC como documento orientador, para que não se torne balizador de “todo o currículo brasileiro” e não se atente para as diversas locais, desconsiderando as condições das escolas e dos discentes. Veiga (2001, p. 27) afirma que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Assim, em meio a todas essas discussões que está longe de se encerrar, reafirma-se o posicionamento dos licenciandos sobre as questões e, não somente, mas também é importante destacar que isso só é possível a partir de uma visão crítica-reflexiva dos contextos educacionais, exigindo deles maturidade profissional para entender suas

práticas e qual o impacto nelas, pois segundo Pertuzatti, Dickmann (2016), a educação está em um patamar onde a briga por interesse se torna a cada dia mais evidente e o objetivo da educação nem sequer é lembrado.

Diante do cenário apresentado e do que orienta a BNCC, os professores terão de organizar os conteúdos curriculares de suas disciplinas, preocupando-se em desenvolver a formação integral dos estudantes, por meio das aprendizagens essenciais e das competências, visto que as redes de ensino já estão organizando seus currículos com referência na Base Nacional.

A BNCC define, nestas circunstâncias, a competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores nas situações do cotidiano, seja na vida pessoal, profissional ou em sociedade e é pensada como direito de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, se organizando ao torno em 10 competências gerais.

A respeito delas, observa-se a importância de: valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos; exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens para se expressar; compreender, utilizar e criar TIC; valorizar a diversidade de saberes e vivências; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação e, por último, agir pessoal e coletivamente com autonomia levando em consideração os princípios éticos e solidários.

Tais competências, assim como dispõe a BNCC, concorrem para o pleno desenvolvimento do indivíduo, pensando-o enquanto sujeito que vive em sociedade e, que necessita responder a inúmeras demandas e buscar realizar seus projetos pessoais, sendo guiado pelos valores trabalhados, especialmente, na escola.

Diante disso, surge mais um desafio na vida do profissional de educação que é pensar suas práticas educativas para o ensino das aprendizagens essenciais a partir de diferentes metodologias de ensino, de modo a promover o desenvolvimento das dez competências. Fala-se em desafio por conta da automatização que a profissão vem sofrendo, por inúmeras razões, e por causa disso, a proposta atual dos currículos à luz da BNCC torna a atividade de ensinar desafiadora para alguns professores.

Entretanto esses terão de se adaptar, pois, desde o final do século XX e início do século XXI que estados e municípios brasileiros têm construído seus currículos com foco

nesta proposta da BNCC e isso significa para os professores que suas decisões pedagógicas devem ser orientadas para desenvolver estas competências, pensando o processo de ensino e aprendizagem de forma ampla, com uma lente de aumento, assim como deve ser, considerando os aspectos da vida cotidiana, pois o conhecimento deve ser aplicado para ganhar significado ao alunado.

A BNCC sugere que as atividades desenvolvidas pelos docentes para os estudantes sejam identificadas pelas competências referentes, destacando os saberes em estudo e a aplicação destes em: o que saber e como saber fazer.

### 3 METODOLOGIA

A proposta da presente pesquisa buscou conhecer as práticas pedagógicas registradas nos Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL e para isso se utilizou as bases metodológicas da pesquisa qualitativa, a qual “trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que quantificá-los, correspondendo assim aos objetivos e delineamentos de nosso estudo, justificando a escolha desta abordagem.

Ressalta-se, para fins de esclarecimentos que, como afirma Martinelli (1999), durante a interpretação da realidade observada, o pesquisador não é neutro, pois tem de se considerar toda a bagagem experiencial dele e por isso ele é um dos sujeitos da própria pesquisa.

Os pesquisadores Ghedin e Franco (2011) defendem a utilização desta abordagem para estudar os fenômenos educacionais, por ela considerar as condições de vida e a complexidade das variáveis sociais do objeto de estudo e, por isso se observa o que diz Tozoni-Reis (2009) “as pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas.”

A finalidade deste estudo é conhecer as práticas pedagógicas registradas durante o ES 4 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL e por isso a pesquisa se enquadra na tipologia descritiva proposta por Gil (2002, p. 42), pois, “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou de um fenômeno.”

Quanto aos critérios de procedimentos técnicos utilizados neste estudo, ela se classifica como pesquisa documental, conforme Gil (2002),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

A pesquisa de natureza qualitativa descritiva foi realizada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL, que possui quatro (04) etapas de ES em sua matriz curricular de 2006 e 2019, todavia, escolheu-se observar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários na 4ª etapa, que corresponde ao ES 4, no período de 2019.1.

A escolha do ano letivo de 2019.1 se deu em razão de ter sido a última turma a realizar o estágio de forma presencial, antes da pandemia COVID-19, e da 4ª etapa de ES, por ser a última prática de Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvida pelos licenciandos em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL, considerando na discussão dos resultados a bagagem experiencial dos estagiários durante o curso de graduação em Nível Superior, visto que os mesmos já tiveram a oportunidade de desenvolver atividades práticas de ES 1, 2, 3 e 4, permitindo maiores discussões acerca de suas concepções de estágio e práticas pedagógicas verificadas em suas produções acadêmicas.

Diante dessa realidade refletiu-se sobre o quanto seria interessante verificar o registro do exercício docente em atividades de regência de sala de aula e conhecer as práticas dos licenciandos neste contexto. O encaminhamento do estudo seguiu-se as etapas descritas por Minayo (2010), para a abordagem metodológica qualitativa, entretanto, não obedecendo a mesma ordem proposta por ele e acrescentando outras etapas fundamentais, na concepção dos autores.

Inicialmente na 1ª etapa chamada de exploratória/planejamento da pesquisa buscou-se definir o objeto de estudo da pesquisa, que neste caso são os Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL e quais instrumentos de coletas de dados seriam utilizados, optando pelos Relatórios Finais de ESO 4.

A escolha dos Relatórios Finais, como instrumentos de coleta de dados, se deu em razão de sua estrutura e organização, sendo considerado o instrumento adequado para o propósito, por seu caráter descritivo-reflexivo, apropriado para a busca dos elementos que inferissem as concepções e práticas de estágio dos licenciandos. Para a análise utilizou-se seis (6) Relatórios Finais de ESO 4 dos licenciandos matriculados no respectivo semestre letivo.

Na 2ª etapa da pesquisa, referente à fundamentação teórica, recorreu-se às leituras sobre as concepções de estágio de Pimenta e Lima (2006) e também a leitura de pesquisadores que estudam a prática de ESO nos cursos de licenciatura. Ainda nessa etapa realizou-se leitura do documento normativo da BNCC e de artigos científicos de

pesquisadores que estudam a BNCC e suas práticas pedagógicas no contexto do ensino brasileiro.

A 3ª etapa da pesquisa consistiu na verificação e levantamento de dados dos relatórios finais de ESO 4, categorizando-os conforme a literatura de Pimenta e Lima (2006) a respeito das concepções e práticas de estágio, onde buscou realizar tal atividade por meio da leitura das escritas dos estagiários e o que continha nas entrelinhas de seus textos. Para melhor compreensão dos dados apresentados, classificamos os estagiários em: A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

A 4ª etapa da pesquisa consistiu na análise e discussão dos resultados à luz do aporte teórico e metodológico descrito. Na primeira etapa da análise e discussão dos dados foi realizada a caracterização dos Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso, do ano de 2006 e 2019, considerando para maiores discussões o PPC (2006), visto que os estagiários de ESO 4 eram alunos da matriz anterior à mais recente, pois o ESO 4 da matriz de 2019 ainda não foi ofertado.

A segunda etapa da análise e discussão dos resultados consistiu na descrição das práticas pedagógicas verificadas nos registros dos estagiários de ESO 4 e para isso realizou-se a categorização dessas por meio da literatura de Pimenta e Lima (2006), em:

Categoria 1: Instrumentalização técnica;

Categoria 2: Imitação de modelo;

Categoria 3: Estágio como pesquisa;

Categoria 4: Atividade de pesquisa no estágio e;

Categoria 5: Estágio como aproximação à realidade e posteriormente,

Após a categorização das práticas de estágio foi realizada, concomitantemente, a discussão dos resultados à luz do aporte teórico, buscando verificar a visão/concepção dos estagiários acerca da prática curricular e de sua formação inicial docente, visto que a importância primária do estágio é o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciando.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados obtidos foram construídos em duas etapas: A caracterização dos Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL e a descrição das práticas pedagógicas registradas nos relatórios finais dos estagiários de ESO 4.

### **4.1 Caracterização dos ESO no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IBCS-UFAL**

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL possui um Plano Pedagógico do Curso (PPC) atualizado no ano de 2019, que busca atender as diretrizes curriculares para a formação de professores da Resolução CNE/ nº 02/2015. Todavia, anterior a esse PPC vigora o de matriz de 2006 e cabe realizar uma aproximação entre o que se propõe a respeito da prática de Estágio Supervisionado Obrigatório nos documentos do curso do ano de 2006 e 2019.

De acordo com o PPC (2006), o Estágio Obrigatório é dividido em quatro etapas, Estágio Supervisionado Obrigatório 1, 2, 3 e 4. Essas com carga horária de 100 horas, totalizando 400 horas de atividades educativas de orientação e supervisão, orientado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, divididas em quatro semestres. Com relação ao PPC (2019), esse formato de organização dos ESO é mantido, apresentando os ESO 1, 2, 3, e 4 igual ao que se propunha no PPC (2006).

A respeito do período de oferta dos ESO no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL, houve uma mudança. No PPC (2006) a oferta de ESO era a partir do 5º período e, já no PPC (2019), é ofertado a partir do 6º período do curso.

O PPC (2019) visa formar licenciados em Ciências e Biologia para atuar nas instituições formais de educação e/ou nos espaços de educação não-formal, semelhantemente o que se objetivava na matriz de 2006 e, portanto, verifica-se a manutenção da estruturação das atividades das ementas dos componentes curriculares.

Assim, o Estágio Supervisionado Obrigatório 1 (ESO 1) deve ser realizado no Espaço Não-Formal de Ensino, o Estágio Supervisionado Obrigatório 2 (observação no espaço formal de ensino), o Estágio Supervisionado Obrigatório 3 (regências no ensino fundamental 6º ao 9º) e o Estágio Supervisionado Obrigatório 4 (regência no ensino médio). Com isso observa-se a partir das ementas dos Estágios a preocupação para que o

graduando vivencie situações concretas do processo de ensino e aprendizagem por meio da observação e da regência, preparando-os para o exercício da profissão.

Para caracterizar os estágios no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL apresenta-se os **espaços de formação, a organização e os objetivos** de cada etapa dos estágios.

O Estágio Supervisionado Obrigatório 1 (ESO 1) deve ser realizada no espaço não-formal de educação, de preferência nos espaços da própria Universidade, como a Usina Ciência, o *Arboretum* de Alagoas e o Museu de História Natural (MHN) que oferecem serviços as escolas de Educação Básica e a comunidade em geral, com o objetivo de contribuir para a alfabetização científica e a melhoria do ensino de ciências do estado de Alagoas, através de ações educativas e de divulgação científica.

O ESO 1 se organiza a partir de atividades teórico-práticas na Universidade e nos espaços não formais. Com relação ao encaminhamento das atividades na universidade, tem-se momentos de fundamentação teórica, discussões das leituras à luz das experiências no estágio e socializações de atividades produzidas. Já no ambiente não-formal de ensino, o licenciando realiza atividades de familiarização do espaço e mediação futura.

A proposta do ESO 1 é propiciar ao licenciando a experiência de atuar em um ambiente não-formal de ensino, possibilitando, entre outros ganhos a sua formação docente, o desenvolvimento de práticas de educação não escolar e diversas habilidades, como a de comunicação através da transposição didática. Os estagiários inicialmente acompanham e observam as ações dos profissionais que atuam nesses ambientes e posteriormente realizam as suas mediações a diferentes públicos.

O Estágio Supervisionado Obrigatório 2 (ESO 2) se configura como estágio de observação das vivências e práticas educativas no espaço escolar em diversas modalidades de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e Educação Especial, com reflexões sobre as demais: Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Profissional e Educação a Distância.

O objetivo do ESO 2 é conhecer a realidade do ensino da Educação Básica e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Ciências e Biologia a partir das experiências locais de estágio. O licenciando realizará atividades de observação do cotidiano escolar, vivenciando a rotina do professor e dos demais atores que compõem a comunidade escolar, tais como: a Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e os alunos. Isto posto, o estagiário compreenderá as relações estabelecidas entre os que a integra,

refletindo sobre os princípios de educação que norteiam as práticas dos agentes escolares e quais ideais buscam.

No ESO 2 é momento também do licenciando conhecer as condições de infraestrutura da escola, não se limitando ao espaço físico da sala de aula, enxergando as múltiplas possibilidades do ambiente escolar, como os laboratórios de ciências e informática, a quadra poliesportiva, o refeitório, a cozinha e outros.

Deste modo, o licenciando enquanto estagiário do ESO 2, irá realizar um mapeamento e diagnóstico da educação escolar, por meio de visitas a diferentes instituições formais de ensino, como orienta o PPC (2019). É importante que durante as atividades na escola os estudantes utilizem um filtro, buscando extrair das inúmeras situações diárias o que se discute na Universidade, como por exemplo: as práticas dos professores de ciências e biologia, o ensino inclusivo na educação básica a partir de metodologias eficientes, a proposta de ensino para a EJAI que correspondam aos interesses dos discentes e outros.

Um objetivo que deve ser alcançado pelos estagiários durante a carga horária de ESO 2 é compreender os documentos que identificam a escola enquanto organismo vivo, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja importância é de identificar, assim como o registro geral (RG) das pessoas físicas, as unidades de ensino, através de sua visão de conceber a educação, relacionando-o com os currículos.

Em vista disso, este componente curricular integrará no dia a dia as disciplinas pedagógicas a realidade, trazendo significados as leituras e discussões na academia contribuindo significativamente para a formação inicial dos estudantes de licenciatura.

O Estágio Supervisionado Obrigatório 3 (ESO 3) se caracteriza pelas atividades de regência de sala de aula em que o licenciando experiencia o exercício docente sob a supervisão do professor da Educação Básica. O ESO 3 deve ocorrer no Ensino Fundamental Anos Finais nas instituições públicas de ensino, com a regência de sala de aulas de Ciências para o ensino regular ou para as demais modalidades de educação, como a EJAI.

De acordo com o PPC (2019) deste curso deverão ser realizadas durante o ESO 3 atividades de visitação as unidades de ensino – campo de estágio, organização dos planos e trabalho: projetos de ensino, projetos de aprendizagem, planos de aula, análise dos livros didáticos, dentre outras ações didáticas. O mesmo orienta ainda a participação dos licenciandos em conselhos de classe/ reuniões de professores, atividades de planejamento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica, desde que seja permitido pela

gestão e coordenação da escola, para que o licenciando vivencie as situações próprias de sua futura profissão.

O Estágio Supervisionado Obrigatório 4 (ESO 4) se constitui como a última atividade prática pedagógica realizada pelo licenciando em sua formação acadêmica, sob a orientação do professor formador e supervisão do professor regente, e se caracteriza por atividades de regência de sala, assim como o ESO 3, sendo que desenvolvida na etapa de Ensino Médio da Educação Básica, podendo ser, igualmente, realizada no ensino regular ou em outras modalidades de educação. Tal qual o ESO 3, no ESO 4 os licenciandos devem desenvolver atividades de visitas às escolas e organização dos planos e trabalhos, bem como a prática de regência de sala de aulas.

O papel do professor formador e do professor regente durante as atividades de ESO 3 e ESO 4 é fundamental, pois a prática docente é feita por pessoas e, como tal deve ser pensada, discutida e realizada em interação com os sujeitos da sociedade, demonstrando a importância desses três elos na formação inicial de professores - universidade – escola – comunidade.

Os elos dessa cadeia - formação inicial docente, contribuem significativamente na construção do professor que entende sua função social e reflete diariamente sobre suas práticas, buscando com isso se refazer sempre que necessário, como “ser inacabado e em construção que é”, como afirma Paulo Freire (1970).

Os estágios têm como base, para avaliação dos estagiários, o plano de estágio, os Diários de Formação, que contêm os relatos e reflexões dos momentos de estágio, o Relatório Final que reúne todas as produções individuais e a entrega da documentação obrigatória de Estágio – Termo de Compromisso de Estagiário – TCE, Plano de Estágio, Declaração de Conclusão do Estágio e Ficha de Frequência.

#### **4. 2 Descrição das práticas pedagógicas registradas pelos estagiários de ESO 4**

Para a verificação das práticas pedagógicas registradas pelos estagiários de ESO 4 em seus relatórios finais, utilizou-se a literatura proposta por Pimenta e Lima (2006) para as concepções de estágio, organizando em o que propomos de: **Categoria 1 - Instrumentalização técnica; Categoria 2 – Imitação de modelo; Categoria 3 – Estágio como pesquisa; Categoria 4 – Atividade de pesquisa no estágio e Categoria 5 – Estágio como aproximação à realidade.**

A categoria 1 foi observada nos relatórios finais de estágio de A1, A2, A3, A4, A5 e A6, observando-se desde o aspecto de planejamento ao de operacionalização, onde os estagiários preocupavam-se em desenvolver suas “habilidades de ensinar”, buscando abordar todo o conteúdo programático da disciplina e aplicar os mais variados recursos didáticos por meio de metodologias apresentadas e discutidas na academia.

Verifica-se a categoria 1 na escrita de A6 -: *“O vigente estágio proporcionou a aquisição de experiências na realidade escolar que possibilitou o cumprimento de atividades diversas, como por exemplo: planejamento, com distribuição de conteúdo de acordo com o tempo, principalmente no curto período, a gestão do tempo e do espaço de ensino até a regência, inclusive a avaliação. Portanto, ocorreu uma preparação importantíssima que possibilita ao acadêmico de biologia a atuar como futuro professor, buscando sempre novos caminhos para a aprendizagem significativa”*.

Entretanto, não se notou anteriormente e após a aplicação destas práticas uma reflexão, o que condiz “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, 2006, p. 9).

Assim, as habilidades de domínio de turma, organização e controle do tempo de aula, elaboração de atividades e provas, produção de material didático, preenchimento de cadernetas e frequências, aplicação de provas e simulados e correção de avaliação foram bastante identificadas nos relatórios finais de A1, A2, A3, A4, A5 e A6, sendo a preocupação maior durante o ESO 4, demonstrando suas visões de estágio como prática instrumental docente.

A habilidade de domínio de turma, que faz parte da categoria 1, é observada nos registros de A2: - *“Trabalhar sexualidade me fez perceber a imaturidade por parte de alguns alunos, onde qualquer coisa é levado para o lado sexual e gerando piadas e risos... Esse tipo de atitude dificulta muito o andamento da aula, porque quando uma turma de quase 50 alunos se dispersa, para **retomar o controle** é muito difícil”*.

Enquanto que a habilidade de abordagem aprofundada e domínio do conteúdo é notada no registro de A3 – *“Abordei assuntos sobre “a descoberta da célula” e “introdução à célula” tentando ser o mais claro possível sobre a abordagem do assunto, trazendo apenas informações significantes, sempre perguntando se os alunos tinham dúvidas e fazendo perguntas sobre o que estávamos abordando.”*

A preocupação em desenvolver durante as aulas o conteúdo programático do livro é observada na fala de A3: - *“Na turma do 2º ano abordei uma breve explicação sobre*

*gimnosperma e angiosperma e elaborei algumas questões para compor a nota, levei o que achei de fato necessário para a turma, visto que eles têm apenas uma aula de biologia durante a semana, ficando assim um tempo muito curto para abordar os assuntos.”*

Quanto a produção de materiais didáticos, nota-se na fala preocupada de A4: *“Pensando em sair desta zona de conforto, decidi abordar o conteúdo Fotossíntese de uma maneira diferente do que eles estavam acostumados. **Criei então um álbum seriado** abordando a temática”.*

A6 busca dar ênfase nas “habilidades docente, culminando no fechamento de suas atividades desenvolvidas em sua prática de Estágio Supervisionado Obrigatório com a seguinte frase: - *“Enfatizo ainda, **realizei atividades na qual auxiliei o professor regente de biologia no planejamento, realização e avaliação de exercícios específicos, tais como: corrigi e apliquei trabalhos e provas; selecionei textos, vídeos de interesse para a disciplina; selecionei e apliquei exercícios; selecionei e apliquei recursos didáticos; preparei material didático**”.*

A respeito da categoria 1 descrita nos registros acima, Pimenta (2006, p. 9), discute que “nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.”

Contudo, um fato interessante foi observado no relatório de A1, onde o relatou sua dependência de utilização dos recursos de multimídia na regência de ESO 3 e após autoavaliação de sua prática docente, o mesmo sentiu-se na obrigação de “desafiar-se” no ESO 4 a utilizar outros recursos, como por exemplo, o quadro escolar e o livro didático com mais frequência.

Em seus registros A1 afirma: *“Comecei com a introdução a fotossíntese, assunto que está no capítulo sobre metabolismos energéticos. Diferente do estágio anterior, **procurei forçar mais o uso do quadro, deixando o data show para momento mais secundários, era uma necessidade minha em testar as mais diversas situações que a escola poderia propiciar**”.*

Esse dado demonstra para nós a preocupação de A1 com a sua formação inicial, a partir da identificação de uma “falta” quanto a habilidade de utilizar o quadro escolar e outros recursos da sala de aula. Essa preocupação é traduzida na concepção de estágio como oportunidade de refazer suas práticas sempre que necessário, a partir da reflexão

fundamentada em uma base teórica sólida e legitimada a partir de suas experiências, buscando com isso o seu desenvolvimento profissional docente.

A1 se enquadra com esse comportamento no perfil de professor – pesquisador de sua prática, de que fala Pimenta (2006), por apresentar uma prática refletida, buscando resolver as situações novas, de incerteza e de indefinição.

A categoria 2 foi observada nas práticas de A1, A2, A5 e A6, assumindo predominantemente a perspectiva de reelaboração das práticas educacionais existentes, discutida por Pimenta (2006), que a considera um tanto perigosa, carecendo de uma ponderação analítica e crítica.

Isso foi observado nas falas de A1: *“Por estar em um processo de aprendizagem, procuro sempre observar os bons exemplos para incrementar na minha prática e observo os maus exemplos para que não cheguem a fazer parte das minhas didáticas”* e também de A2: *“Os exercícios propostos pela professora eram bastantes simples, podendo ser realizado em duplas e com consulta. O que me preocupa bastante é que os alunos estão acostumados a esse tipo de avaliação...”*

No entanto, os estagiários demonstraram durante as atividades de regência uma rica bagagem experiencial desenvolvidas nas práticas de ES anteriores, utilizando-se nas práticas de ESO 4, como a construção de um bom relacionamento professor – aluno, de importância para o processo de ensino e aprendizagem, sendo um dos tópicos mais abordados nos Relatórios Finais.

A2 exemplifica a importância do bom relacionamento professor-aluno: - *“Por muitas ocasiões, não só nesse estágio atual, mas também no estágio III, percebo muitas reclamações a respeito da professora e conseqüentemente da complexidade dos assuntos que são tratados na matéria. Acredito que esse distanciamento aluno/professor, possa atrapalhar o desenvolvimento das aulas.”*

A5 registrou uma situação atípica, onde em sua atividade de ministração de aulas e resolução de exercícios e um aluno copiou do colega ao lado e A5 apresentou o seguinte comportamento: - *“Então fiquei junto a ele e enquanto ele terminava de escrever fui pedindo que ele descrevesse o que entendia dos esquemas que eu tinha feito no quadro e ele conseguiu acompanhar, às vezes necessitando de esclarecimento.”*

A categoria 3 e a categoria 4 não foram observadas nos registros de A1, A2, A3, A4, A5 e A6, verificando a importância de ser explorado nestas perspectivas na universidade, possibilitando o desenvolvimento do Estágio como campo de pesquisa e a dos estagiários como pesquisadores da docência.

A categoria 5 foi observada por meio das escritas dos textos introdutórios dos relatórios finais de A1 a A6, e em atividades de prática de observação de A1 a A6. No texto introdutório do relatório final de A2, ele justifica: - ***“O Estágio Supervisionado tem grande importância para a formação do aluno, uma vez que ele proporciona aproximação e equilíbrio entre o que antes era visto apenas teoricamente, e a realidade que será encontrada quando tiver início sua atuação profissional. Este balanço entre teoria e prática é essencial, para que o excesso de prática não nos torne apenas técnicos, e que o excesso de teoria não nos faça apenas discutir e não realizar nada”***.

No relatório final de A5, nota-se a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar que a proposta de Gonçalves e Pimenta (1999) propõe:- ***“Diante de um diagnóstico feito na escola, a partir dos diálogos estabelecidos com a direção, foram constatadas algumas dificuldades escolares...”***

Contudo em atividades de intervenção da realidade escolar, foi registrada apenas nos relatórios de A1 e A2, como ações práticas no contexto escolar, por exemplo a de revitalização dos laboratórios de ciências, o que chamou bastante atenção, por ter sido uma atividade espontânea, não revelando nenhum benefício direto para A1 e A2.

A2 diz: - ***“No início do estágio, o laboratório de ciências era pouco utilizado e malcuidado, mas foi combinado com a professora supervisora de revitalizar esse espaço e utilizá-lo para as aulas”*** e A1: - ***“O Estágio IV me deu a oportunidade também de finalizar o que havíamos começado no estágio anterior, que foi tentar revitalizar o laboratório. Com o pessoal do ensino fundamental, pedimos para que cada um levasse potes de vidros para que mais exemplares fossem colocados. E agora pude finalizar, com a pintura das tampas dos potes e com a confecção dos exemplares em resina”***.

A respeito das práticas pedagógicas relacionadas às competências que dispõe a BNCC para a Educação Básica, explicitamente não foram encontradas nos registros das atividades de regência de sala de aulas de A1 a A6, porém não se sabe com isso se foram descritas em outros instrumentos de coleta, como o Diário de Formação, que não se teve acesso.

Todavia, foi registrada a atividade de elaboração e de aplicação de planos de intervenção escolar nos Relatórios Finais de ESO 4 voltados para o desenvolvimento de competências descritas na BNCC, como por exemplo a competência 8, que trata sobre a prática do autoconhecimento e da importância do cuidado com a saúde física e emocional, lidando com suas fraquezas de modo crítico e compreensivo.

Os planos de intervenção de A1, A3 e A6 apresentaram propostas que visavam contemplar o desenvolvimento da competência 8 de que trata a BNCC, também, podendo desenvolvendo aspectos relacionados ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação de que trata a competência 9 da BNCC.

Os projetos de intervenção foram elaborados de A1 a A6, a partir de uma problemática existente no contexto escolar de suas práticas pedagógicas, sendo relacionados a saúde física e mental, como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e os transtornos mentais relacionados à ansiedade e depressão, como também a problemática ambiental e mais especificamente, aos problemas de baixo desempenho acadêmico.

No registro de A1, ele explica o objetivo de elaboração do projeto em: *“sensibilizar os alunos de como as redes sociais estão agravando e potencializando os casos de depressão, fobia social ou até mesmo os quadros de ansiedade...Eu iria falar principalmente do uso do Instagram, que é uma das redes mais prejudiciais à nossa saúde mental”* justificando em razão: - *“Durante o estágio foram **presenciados** alguns casos de **crise de ansiedade em alguns alunos**, outros fazem acompanhamento psicológico e uso de remédio, e à medida em que se conversa com os alunos, novos casos vão surgindo e na escola não existe nenhum programa voltado para a saúde mental dos alunos e muito menos um profissional que possa estar orientando estes alunos.”*

No registro de A3, ele justifica a elaboração do projeto de intervenção: *“Por existir pouco diálogo no âmbito familiar e escolar, a gravidez na adolescência vem se tornando um caso de saúde pública. São inúmeras adolescentes que engravidam por falta de informação, trazendo muitos conflitos com a descoberta da gravidez...”* e continua explicando que - *“Assim, a melhor maneira para evitar gravidez não planejada na adolescência é a educação sexual.”* O objetivo do trabalho do projeto de intervenção de A3 é disseminar informações sobre as medidas preventivas e educativas que possam contribuir com a redução da incidência de gravidez na adolescência.

Semelhantemente a A1 e A3, A5 buscou elaborar seu projeto com foco na saúde, objetivando o desenvolvimento da competência 8 da BNCC. Entretanto, A2, A4 e A6, buscaram, diante da problemática observada em suas escolas-campo, trabalhar respectivamente com a problemática ambiental de descarte incorreto dos resíduos produzidos no espaço escolar (A2) e a problemática do baixo desempenho (A4 e A6), com a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas visando a recuperação dos estudantes do Ensino Médio.

A partir do exposto, percebe-se que as práticas pedagógicas registradas pelos estagiários de ESO 4 estão em conformidade com o que estabelece o PPC (2006), com a realização de atividades de observação e regência de aula na 4ª etapa de ESO. Porém há um hiato entre essas atividades e a reflexão do ESO 4 como instrumento de formação na etapa do Ensino Médio da Educação Básica, que deve ser utilizado sem receios, explorando suas potencialidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa alcançou os objetivos propostos, visto que se conheceu as práticas educativas desenvolvidas pelos estagiários, durante o ESO 4 de regência de sala de aula no Ensino Médio, no primeiro semestre de 2019, constituindo essencialmente práticas de instrumentalização técnica (categoria 1), referentes aos aspectos de desenvolvimento de habilidades da docência, como também práticas reprodutivas (categoria 2), a partir da vertente de reelaboração de modelos educacionais observados criticamente.

Os Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL foram caracterizados e suas práticas descritas no ambiente não-formal de ensino para o ESO 1 e no ambiente formal de ensino para os ESO 2, 3 e 4.

Além disso as práticas pedagógicas relacionadas às competências da BNCC também foram consideradas no contexto da análise do exercício docente dos licenciandos durante o ESO 4, observando-as nas atividades de elaboração e aplicação de projetos de intervenção, em sua maioria. Atendendo os objetivos específicos traçados no início da pesquisa.

Como sugestão de pesquisa, recomenda-se o estudo das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos estagiários, durante o ESO 3, que corresponde ao estágio na etapa de Ensino Fundamental Anos Finais da Educação Básica, a fim de conhecer as visões dos licenciandos e as possibilidades do desenvolvimento de pesquisas durante o estágio, como a de investigação dos motivos de baixo desempenho na área de Ciências Naturais, para que sejam desenvolvidas estratégias de ensino.

Quanto às implicações desta pesquisa, é importante para o conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos, ainda em exercício de aprendizagem, para que por meio do entendimento de suas concepções de estágio, os cursos de formação de professores possam revisar seus planos de curso e as ementas dos componentes curriculares de modo a buscar desenvolver uma formação docente integral, que corresponda aos interesses dos docentes.

Portanto, reafirma-se a necessidade dessa pesquisa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos de Ciências Biológicas durante os estágios, para que eventuais lacunas nos cursos de formação sejam preenchidas, implicando em uma boa formação de professores de Ciências e Biologia e diminua com isso a problemática da evasão escolar e dos índices de baixo rendimento nessas áreas.

Conclui-se que os ESO nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICBS-UFAL são oportunidades que permitem a construção da identidade profissional e a ampliação da visão do futuro professor quanto às possibilidades de estratégias de ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia na Educação Básica em diferentes espaços e contextos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRADE, T. Y. I. **O Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas: Um olhar a partir de uma perspectiva crítica**. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.
- ARROYO, M. **Corpos Resistentes Produtores De Cultura Corporal: Haverá Lugar Na Base Nacional Comum? *Motrivivência***, v.28, n.48, p. 15 – 31, setembro/2016
- BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. ***Psicologia: reflexão & crítica***, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BOSCATTO, J. IMPOLCETTO, F. DARIDO, S. A Base Nacional Comum Curricular: Uma Proposição Necessária Para A Educação Física? ***Motrivivência***, v.28, n.48, p. 96 – 112, setembro/2016
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Acesso em 01 nov. 2021
- BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em 01 de nov. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Acesso em 01 nov. 2021
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Acesso em 01 nov. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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, DF, 2002b. Acesso em 01 nov. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 01 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. Brasília, DF, 2015. Acesso em 01 nov. 2021

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Acesso em 01 nov. 2021.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

CUNHA, E. V. R.; LOPEZ, A. C. **Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão.** *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017

DIAS-DA-SILVA. M. H. F. **Política de formação de professores no Brasil:** as ciladas da reformulação das Licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

FELÍCIO, H. M. D.; OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular.** In: *Educar*, Curitiba, n. 2, p. 215-232, 2008. Editora UGPR. Disponível em: [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/5838/9382](https://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/5838/9382). Acesso em: 01 nov. 2021

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista **P@rtes**. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 a.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 4.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. – dez. 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

KLEIN, R. **Universalização do ensino básico**. O Globo, Rio de Janeiro, 21 jan. 2007. Opinião, p. 07. Disponível em: <[http://www.clipping.uerj.br/0008497\\_v.htm](http://www.clipping.uerj.br/0008497_v.htm) >. Acesso em: 10 nov. 2021.

KULCSAR, Rosa. (1994). **O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora**. In PICONEZ, Stela C. B. (org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2ª edição. Papirus: Campinas, SP.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A., **Políticas Educativas: A aplicação na prática**, Ed. Vozes, São Paulo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Acesso em 01 nov. 2021

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, v. 1 n. 01, p. 1-78, jan./jun. 2009. Universidade Católica de Santos, São Paulo, Brasil.

LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V.M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMIRKI, P. R. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. 2015. (Relatório de pesquisa). Disponível em:<http://www.cenpec.org.br/2015/09/18/pesquisaconsensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-basecurricular-comum-no-brasil/>. Acesso em: 01 nov. 2021

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MARTINELLI, M. L. (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 1.ed. São Paulo: Veras, 1999, 143p.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UGMG, 1999.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 9. V. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lucia. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. RED. **Revista de Educación a Distancia**. 2006. Disponível em: <<http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2021

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano V – Número 10 – Julho de 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PERTUZATTI, I. DICKMANN, I. UMA VISÃO PANORÂMICA DA LDB A BNCC:As políticas públicas de alabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência** v.28, n.48 p, 113-129, setembro/ 2016

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**; Universidade Federal Alagoas, 2005/2006.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**; Universidade Federal Alagoas, 2019.
- RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciência & Educação** (Bauru), Bauru, v. 20, n. 3, p. 739-750, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132014000300739&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132014000300739&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2021.
- RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.
- ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.
- SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**, Estado de Santa Catarina, 2014.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista Científica UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**. Vol 7, Nº 1, 2013.
- SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 16, p. 15-20, 2002.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOUZA, Leandro Nunes de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia**. 2013.

189f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Renata Vieira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: Contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vo. 7, n° 1, pp.119-134, 2014  
DOI: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v7i12.320>. Acesso em 10 nov. 2021.

STAHL, L. R.; SANTOS, C. F. dos. **O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes**. IX ANPED SUL, 2012.

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

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia científica**. 2. ed. Curitiba: IESD S.A., 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001