



## **CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:**

### **O que escrevem acadêmicos-estagiários de Ciências Biológicas**

Katiane de Almeida Gonçalves – UFPel

Igor Daniel Martins Pereira<sup>1</sup> – UFPel

#### **RESUMO**

Este trabalho apresenta e discute concepções de estágio e docência. Os dados discutidos estão vinculados a um projeto de pesquisa que procura apontar e entender quais são os componentes que formam a ação docente do/a professor/a supervisor/a (da Instituição de Formação e da Escola) e do/a acadêmico/a em estágio curricular. Seguindo procedimentos da análise de conteúdo, este trabalho analisa os diários de um grupo de estagiários do curso de Ciências Biológicas, um dos campos empíricos da pesquisa. Da análise empreendida, há compreensão do estágio como indicam o estágio como tempo para a vinculação teoria e prática, importante e necessário para a formação profissional, momento em que se assume uma postura de ‘professor construtivista’ e se vivencia o aprendizado para a docência na interação com o próximo.

**Palavras-Chaves:** Formação de professores; Estágio curricular; Prática docente; Exercício inicial de docência.

#### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

No Brasil, de acordo com André (2010), é possível dizer que há uma diminuição gradativa de pesquisas envolvendo processos de formação de professores, seja inicial ou continuada, quando se analisa o foco específico de suas abordagens. De acordo com a autora, as pesquisas, a partir dos anos 2000, passam a ter como foco “o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total de estudos sobre formação docente em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176), contrapondo-se aos estudos realizados uma década antes, onde o foco das pesquisas eram os cursos de formação inicial.

A autora informa que, em 2007, a porcentagem de pesquisas referentes à formação inicial de professores girava em torno de 18%, justificando tal enfoque: “Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

---

<sup>1</sup> – Bolsista PROBIC/FAPERGS

Assim sendo, é de grande importância pesquisas que se incluam e se ocupem com a dimensão formativa, ou seja, pesquisas que se ocupem com processos de formação inicial ou continuada, que não olhem simplesmente para o professor, mas também para a formação desenvolvida na academia, assim como aquela que é realizada na escola. É preciso considerar abordagens que contemplem os processos formativos em sua complexidade, avaliando fatores e condições favoráveis ou não à formação e qualificação docente.

O tempo reservado “à aprendizagem da docência” (MIZUKAMI et al, 2002), especialmente aquele que o acadêmico vive intensamente durante o período de estágio supervisionado, constitui-se um dos desafios para as instituições formadoras de professores. Por isso, torna-se importante investigar os processos de formação inicial, principalmente o momento do estágio curricular, pois é aí que se constitui uma primeira forma de ação docente e de ser professor.

Por essas razões, o presente trabalho apresenta e discute dados decorrentes de um projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender quais são os componentes didático-metodológicos que formam a ação do/a professor/a supervisor/a (da Instituição de Formação e da Escola) e do/a acadêmico/a, em estágio curricular, do curso de Ciências Biológicas e Pedagogia de uma instituição federal. A intenção do projeto é a de capturar e indicar práticas e estratégias que permitam a qualificação da atuação docente em sala de aula e a construção de uma reflexão que subsidie os processos de formação inicial de professores para a região sul do Estado.

Este trabalho apresenta quais as concepções de estágio que os acadêmicos concluintes do Curso de Ciências Biológicas possuem, identificando elementos para entender a ideia de regência constituída durante essa experiência. Para isso, a partir da indicação de alguns temas para reflexão – Concepções de Educação, Ensino, Aprendizagem, Ser professor hoje, Ensino de Ciências -, articulados às situações de docência realizadas, cada acadêmico foi produzindo seu registro escrito, fazendo uso de um instrumento tipo Diário. A responsabilidade de cada estagiário era a de lançar-se ao movimento da escrita contínua sobre o que fazia e via na escola, exercitando reflexões e articulações teóricas. O conjunto de escritas, ao final do estágio, foi organizado e entregue em formato de relatório. Tomando o texto dos relatórios, procedeu-se um processo de interpretação das escritas, amparado nos estudos sobre análise de conteúdo, conforme indicados por Moraes (1999).

## **A LEITURA DOS DADOS E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Os diários, sistematizados no formato de relatório de estágio, foram escritos pelos acadêmicos que cursavam o Estágio Supervisionado IV, que corresponde à regência de classe no Ensino Médio, do curso de Ciências Biológicas. A orientação e a supervisão do estágio foram realizadas de forma conjunta por uma professora da Faculdade de Educação e por uma professora do curso de Ciências Biológicas. O estágio teve duração de 102 horas.

No processo de análise dos textos foi realizada a leitura de onze relatórios, o que corresponde a 45% do total de alunos em estágio. Os onze relatórios analisados são de autoria dos estagiários que primeiro terminaram as atividades do estágio/regência. Para a identificação e preservação da identidade dos acadêmicos, atribuiu-se, aleatoriamente, a cada relatório, uma letra do alfabeto. Dos relatórios foram retirados fragmentos que apresentavam aspectos relacionados à questão de investigação e que possuíam uma descrição entendida como “ato mais pedagógico”, no sentido de aprendizagens, de práticas de ensino e de relação do estagiário com e na escola, que foram construídas ao longo do estágio.

Para definir a expressão “ato mais pedagógico”, o apoio teórico foi buscado em Pimenta (1999), quando fala da importância de reinventar os saberes pedagógicos a partir de uma prática, que se dá na escola, meio social onde o professor também aprende a ensinar e a construir sua ação docente. Em Morin (1999) trabalhou-se com a compreensão da não fragmentação do conhecimento e a importância da informação para poder construir conhecimento. E, por fim, recorreu-se a Larrosa (2002) quando fala do ato de experienciar, entendendo que experiência verdadeira é o que passa e deixa marca.

Os extratos dos relatórios foram organizados em um documento-fonte para aprofundamento e realização da análise. A partir daí, aprimorou-se o olhar para identificar as concepções de estágio. Da leitura dos extratos, realizou-se o processo de categorização que, segundo Moraes (1999), é um procedimento que consiste em agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.

A partir das categorias que se estabeleceram durante o processo de leitura dos extratos, que foi se definindo e delineando ao longo do processo interpretativo, foi possível perceber que, se não todos, a maioria dos acadêmicos escreveu de forma reflexiva sobre a experiência vivida e suas concepções sobre estágio. Tomamos de Werle e Nörnberg a compreensão de que o registro em diário, além de possibilitar elementos para entender o que se passa e ocorre no cotidiano da sala de aula, permite uma reflexão sobre o próprio registro, especialmente quando se considera que há dois tipos de anotações: “a anotação descritiva – quando o professor faz a descrição dos comportamentos, atitudes, tal como eles se oferecem à sua

observação, e a anotação reflexiva – quando o professor faz uma pausa para refletir sobre o que observou, o que fizeram com a sua aula e o que ele fez com o que fizeram com ela” (2006, p. 10).

A leitura “crítica”, defendida por Freire (1981), deve ser precedida à leitura da palavra escrita, o que exige a compreensão do texto, porém, quando alcançada pela leitura crítica, amplia a percepção das relações entre texto e contexto. Na escrita feita pelos acadêmicos, percebe-se o exercício de articular situações vividas com compreensões e conceitos que permitiram aos estagiários ampliar, compreender, problematizar aquilo que experimentaram durante o estágio.

Nesse processo, não raras vezes, teceram críticas às formas de gestão da escola, de organização das salas de aula, de postura da atitude dos alunos e dos próprios colegas docentes, especialmente no que se refere às atividades de planejamento (ausência), da falta de orientação por parte da direção em relação aos processos de funcionamento e organização das atividades (horário, início e término das aulas). Por fim, também alguns estagiários teceram críticas relacionadas às condições estruturais de funcionamento das escolas (laboratórios inexistentes ou precários; classes danificadas; bibliotecas fechadas) e de trabalho e remuneração dos professores.

Em relação às concepções de estágio, seguindo as indicações postas por Moraes (1999), na forma de análise direta, ou seja, quando se escreve explicitamente sobre a temática em foco, foram delineadas 4 categorias que indicam o estágio como: Categoria 1: “vinculação teoria e prática”; Categoria 2: “quão importante/necessário é o estágio para a formação profissional”; Categoria 3: “assumir uma postura de ‘professor construtivista’”; Categoria 4: “aprendizado para a docência na interação com o próximo”.

Na forma de análise indireta, isto é, quando se escreve implicitamente sobre as concepções de estágio, foi identificada uma categoria que evidencia a concepção de estágio a partir da “crítica ao ato de ensinar e estar na escola”.

O conteúdo das categorias está disperso entre os extratos selecionados. Dentre as categorias inferidas de forma direta, poucos são os acadêmicos que contemplam as quatro categorias em seus escritos (Tabela 1).

Tabela 1: Categorias, expressões e autoria, incidência

Categoria	Expressões utilizadas para caracterizar as categorias	Incidência
1-Vinculação Teoria e Prática	Vincularam aspectos teóricos e aspectos práticos. (Estagiário A) Possibilita colocar em prática muitas teorias e aprendizagens construídas durante a graduação. (Estagiário E) Oportunizarem o exercício da prática de uma teoria que estudamos ao longo de cinco anos. (Estagiário I) Colocamos a prova todas as experiências do percurso acadêmico de formação. (Estagiário J) Aproximação do meio acadêmico com a práxis pedagógica. (Estagiário K)	5
2-Quão importante/necessário é o estágio para a formação profissional	Necessário, de grande importância. (Estagiário A) Parte importante e imprescindível. (Estagiário B) De grande relevância. (Estagiário C) Muito importante. (Estagiário E) Se faz essencial. (Estagiário I)	5
3-Assumir uma postura de 'professor construtivista	Postura não só crítica, mas também reflexiva de nossa prática. Estagiário A) Experiência que serão mais bem refletidas para a nossa futura docência efetiva. (Estagiário B) Abordar e investigar alguns temas, como por exemplo, a relação professor-aluno, professor-professor, professor-comunidade. Aprendi muitas coisas com os alunos. (Estagiário D) Consciência da responsabilidade que é ser professor para poder realizar um bom trabalho. (Estagiário E) A capacidade de percepção, observação e reflexão deve ser inerente ao professor. (Estagiário F) Estava de forma mais participativa, assim como meu envolvimento com os alunos foi bem maior. (Estagiário H) Com a percepção trabalhar cada caso de forma isolada assegurando a bagagem necessária. (Estagiário I) É nesta hora que todos os anseios, medos e expectativas são postos a nossa própria aprovação. (Estagiário J)	8
4-Aprendizado para a docência na interação com o próximo	Adequação da formação com/na escola, universidade (Estagiário A) Trocas de vivência. (Estagiário D) Abertos a novas experiências. (Estagiário E) Experimentar novas experiências. (Estagiário F) Necessidade de mais contatos com os alunos; conhecer determinados comportamentos; refletir sobre determinadas situações. (Estagiário I) Os cursos deveriam deixar de lado o "como à escola deveria ser", e trazer para a discussão "como a escola é e o que pode ser feito para que a mudança ocorra". (Estagiário K)	6

Fonte: Documento-fonte dos Relatórios de Estágio Supervisionado IV, 2011.

Fazendo uma análise comparativa e interpretativa do conjunto de relatórios, percebeu-se nos extratos do estagiário G, a não referência a nenhuma categoria inferida diretamente, apenas elementos de forma indireta, mas que contemplam o que se escreve nas quatro

categorias inferidas diretamente. “Na fase de observação tive a oportunidade de conversar com direção, professores e funcionários sobre a escola e sobre a educação [...]” (Estagiário G, 2011, p. 6).

No extrato do estagiário C encontraram-se somente elementos da categoria “vinculação teoria e prática”. Na leitura dos extratos do relatório do estagiário H existem apenas elementos da categoria ‘assumir uma postura de professor “construtivista”’. Essas categorias são importantes para a constituição da ação docente porque mostram uma preocupação em organizar processos que articulam aspectos conceituais e práticos, visando à construção do conhecimento. Algo que, quando articulados, também são relevantes porque mostram a preocupação do docente-estagiário em formação em utilizar em sua prática elementos do campo teórico.

A categoria ‘assumir uma postura de professor “construtivista”’ mostra a tendência do estagiário a não trabalhar como diz Freire (1987), na perspectiva da educação bancária – a qual os alunos recebem o conhecimento pronto, não interagem, manipulam, inferem, com/sobre o conhecimento – mas na perspectiva de uma postura construtivista. Nas palavras de Becker (2001), desenvolver uma prática construtivista depende da forma como o professor age com o seu aluno. Para que o conhecimento seja construído, primeiro, o aluno age sobre o material que o professor presume ser cognitivamente interessante (assimilação) e, segundo, o aluno responde para si mesmo as perturbações do material assimilado (acomodação), ou seja, o aluno se apropria não mais do material, mas dos mecanismos de ação sobre esse material. Portanto, obter conhecimento pedagógico nem sempre significa saber construir conhecimento, visto a importância de concebê-lo de uma forma (teórica) e transformá-lo em outra (prática).

A categoria “vinculação teoria e prática” mostra quão necessário se faz o entendimento de construir, na prática, um conhecimento armado teoricamente. Entender a prática enquanto práxis é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, significa compreender que, na mesma atividade, co-existem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre a situação de formação e a situação de trabalho (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999).

Por muito tempo, a teoria foi vista de forma desarticulada da prática, e o estágio foi interpretado como uma atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação e, em geral, nas últimas etapas do curso para o cumprimento obrigatório de algumas horas. A formação, cujo processo dicotomiza a teoria e a prática, acaba reforçando nos futuros professores a ideia de docência em que prevalece a cisão entre teoria e prática. Diversos

fatores são ignorados ou silenciados, tanto pelos professores e professoras formadores, quanto pelas instituições formadoras, bem como pelos professores e pelas professoras que já atuam nas escolas de Educação Básica. Por isso, segundo Vieira (2005, p. 20), “uma das formas de lidar com eles será torná-los visíveis nessas situações, fazendo deles objecto de reflexão e abrindo a discussão às questões do valor da pedagogia da formação”.

Para Pimenta (1999), a educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. E, para haver essa transformação ou a junção entre conhecimento teórico e prática na sala de aula da Educação Básica, é necessário que o estagiário tenha a consciência de que para a aprendizagem da docência e do tornar-se professor, a dimensão do tempo é fundamental, porque o professor realiza seu processo formativo desde a infância através das suas experiências familiares, continuando a adquirir conhecimento na escola e na universidade, onde tem sua formação docente, e na própria sala de aula, onde atua como professor. Enfim, seus conhecimentos são adquiridos durante toda a sua trajetória de vida e aprimorados diariamente.

Entretanto, se os professores que atuam como supervisores de estágios, tanto os das escolas como os da instituição de formação, não auxiliarem os acadêmicos-estagiários a tomarem ciência de que para entrar em sala de aula é preciso saber o que foi citado acima, e que, além disso, eles encontrarão vários desafios do cotidiano educativo como, por exemplo, processos de fracasso escolar, exclusão educativa e social, deficiências intelectuais, falta de professores, é bem provável que os estagiários irão apenas reproduzir o que aprenderam em suas escolas, deixando de lado o ensino teórico acadêmico.

Maurice Tardif (2002), em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, indica algumas sínteses de pesquisas que tratam dos conhecimentos, crenças e predisposições dos alunos-professores, encontradas por ele em pesquisas desenvolvidas por Borko & Putnam (1996), Calderhead (1996), Carter & Anders (1996), dentre outros. Esses autores evidenciam o fato de que as crenças dos professores que se encontram em formação inicial remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo. Há a hipótese de que são esses esquemas que dão origem à rotinização do ensino, na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor.

A análise de entrevistas realizadas por Holt-Reynolds (1992 apud TARDIF, 2002, p. 75) mostra a visão tradicionalista do ensino que tem raízes na história escolar dos futuros

professores, os quais entendem o ensino a partir de sua própria experiência como aluno no secundário. Os alunos falam ter aprendido através de aulas expositivas, as quais o professor apresentava a matéria de uma forma que despertava e mantinha o interesse dos alunos. Fora isso, eles julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmo. Segundo Raymond et alii (1993 apud TARDIF, 2002, p. 75), esses esquemas de ação e essas teorias atributivas são, em grande parte, implícitos, fortemente impregnados de afetos e percebidos pelos jovens professores como certezas profundas. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em estudo realizado, indicam que os professores resistem ao exame crítico durante a formação inicial algo que perdura muito além dos primeiros anos de atividade docente.

Pesquisas e avaliações (BROOKE e SOARES, 2008) no campo educacional revelam a centralidade da ação docente como um dos fatores de melhoria da aprendizagem e como condição para a permanência e sucesso da criança e do jovem na escola. Por essa razão, evidenciar e entender os elementos que constituem a ação docente do professor-formador e do acadêmico em estágio torna-se necessário porque ainda é preciso investir sistematicamente na definição de estratégias que permitam qualificar o processo de formação para a docência e o respectivo aprendizado para a docência realizada pelo acadêmico durante um curso de formação.

Nos relatórios dos estagiários B, D, F, J e K há presença de elementos sempre de duas categorias, respectivamente: 2 e 3; 3 e 4; 3 e 4; 1 e 3; 1 e 4, como já ilustrado na tabela 1.

Fazemos um destaque para o relatório da Estagiária A que contempla todas as categorias. Percebe-se que em seu texto a categoria que trata da “vinculação teoria e prática” é bastante presente. A acadêmica aparenta importar-se com essa relação e a sua não fragmentação: “O estágio supervisionado teve o objetivo de observar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas, bem como confrontá-los com a prática pedagógica propriamente dita [...]” (Estagiária A, 2011, p. 3). É possível perceber nos escritos da Estagiária A amplo grau de importância dada por ela à prática pedagógica e aos conhecimentos adquiridos durante o curso, sejam eles específicos da Biologia ou os pedagógicos propriamente ditos, o que se torna evidente pelo grande aporte teórico que ela apresenta em seu relatório, procurando expressar sempre a relação feita, por ela, entre conhecimentos da área específica e do campo pedagógico.

Outro acadêmico que contempla em seus escritos as quatro categorias é o Estagiário E. A categoria 4 se destaca em seus escritos: “[...] estágio também é um momento de nos colocarmos abertos a novas experiências e aprendermos com nossos colegas de profissão, mas



defendo que nós estagiários devemos e temos que defender nossos ideais e caminhos enquanto aprendizes da futura profissão, mesmo dentro do espaço em que está se estabelecendo os estágios mesmo que isso venha causar inquietações em alguns professores” (Estagiário E, 2011, p. 6). Para o Estagiário E, aprender com o próximo e com as relações que se fazem na escola são de extrema importância para sua formação profissional.

O interessante de se ressaltar na sua colocação é sobre o espaço a ser estabelecido pelo estagiário dentro da escola. Porém é plausível a colocação de que este espaço deve ser conquistado e não imposto porque mesmo sendo o estagiário “a cabeça nova”, com conhecimento e informações mais atuais e construídas de outra maneira, ele ainda não tem a prática de muitos professores que já atuam há mais tempo ou que possuem ou estão cursando pós-graduação. Por isso, o estagiário pode causar incomodação, a mesma causada por um antígeno ao organismo do ser humano, onde a tendência é expulsá-lo e não acolhê-lo.

Nos extratos do Estagiário I, a categoria que se destaca também é a categoria 4, apresentando a questão do estagiário ver-se como professor na sua prática, ou seja, o ir constituindo-se como professor durante os estágios. Como afirma Pimenta (1999, p. 20), “o desafio, então, postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos no seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

A construção da identidade de professor se dá mediante a passagem pelas experiências vividas no estágio e pelo processo de reflexão (PIMENTA, 1999), concepção presente na escrita do Estagiário I: “Sendo assim, como aluno do nono semestre do curso de biologia, sinto a necessidade de mais contatos com os alunos, contatos esses que me possibilitem passar por mais situações diferenciadas como as que passei nesse período de estágio supervisionado IV” (Estagiário I, 2011, p 22).

Corroborando com essas questões que observam a importância do estágio de docência, Felício e Oliveira (2008, p. 217) consideram “a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendendo que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores”.

Azevedo e Andrade (2011, p. 148) entendem que o estágio é entendido como aprendizado, período de uma transição, tarefa e/ou fase de aprender algo, uma profissão. Sendo assim, o estágio contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de aprendizagem no ambiente profissional. Fazendo referências a dissertação de mestrado de Francisco (2001 apud Azevedo e Andrade (2011, p. 148-149), as autoras

afirmam que os professores formadores, responsáveis pelos estágios, desempenham um papel formativo fundamental, pois podem gerar a qualificação do trabalho dos estagiários, futuros professores mediante interação real e colaborativa. E mais, os professores formadores, orientadores de estágio, são extremamente importantes, pois a supervisão exige a clareza conceitual embasada numa relação entre ‘supervisor e supervisionado’ via processo de ajuda, orientação e colaboração num clima relacional positivo; pautada num trabalho metodológico variado decorrente de uma série de atividades que venham ao encontro das necessidades dos estagiários num determinado momento do processo, por meio de um procedimento avaliativo permanente e global.

Por fim, Azevedo e Andrade (2011, p. 152) recuperam os sentidos postos por Stones (1984), que propõe a supervisão como processo de ensino e aprendizagem, perpassando dois mundos: o mundo relativo aos processos de ensino e aprendizagem, onde ocorre a relação entre professor formador e estagiário, e o mundo relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que ocorre entre o estagiário e os seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se nos registros escritos a importância dada para as experiências vividas com os alunos para o processo de aprendizagem da docência. Os acadêmicos reconhecem e afirmam que no estágio se intensifica a relação teoria e prática, porém não fica explicitado se isso se refere também aos aspectos pedagógicos ou se limita apenas à aplicação de um conhecimento específico, como o ensino de um determinado conteúdo de Biologia.

Embora o estágio tenha sido reconhecido pelos acadêmicos como um tempo de experiências intensas, é preciso investigar continuamente a formação inicial de professores. Nos escritos há uma ausência de reflexões sobre a forma como aconteceu a interlocução com os orientadores de estágio, da Universidade e da Escola, durante o período de estágio em docência. Os teóricos referidos neste trabalho entendem que essa atividade é fundamental no processo de aprendizagem da docência.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1.301/2001 e Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002) apontam a docência como centralidade da formação do professor, e também colocam a gestão e a pesquisa como eixos constitutivos da formação docente. Esses Documentos divulgados pelo Ministério da Educação em relação ao Plano Nacional de Educação afirmam a necessidade de se investir e qualificar a formação inicial dos professores, pois somente ações efetivas e permanentes nesse

campo poderão garantir o sucesso e a aprendizagem das crianças e jovens em sua vida escolar.

Como alternativa, a relação estagiário e professor orientador precisa ser ampliada e fortalecida, porque o estágio é um momento considerado extremamente importante para o acadêmico. Em muitos casos, é determinante para a continuidade ou não no curso de licenciatura. O estágio é o momento onde ele se depara com seus medos, se angustia com a realidade vivida na escola, experimenta certa ansiedade, especialmente ao querer transmitir todo o conhecimento adquirido dentro da universidade de maneira clara e objetiva para seus alunos e, no entanto, na maioria das vezes, não consegue, pois o que é visto na teoria nem sempre pode ser aplicado na prática, ou seja, na escola em que faz estágio, pois a instituição escolar tem demandas e características complexas que muitas vezes escapam os elementos construídos ao longo do curso.

Na universidade, na maioria das vezes, cria-se uma imagem de que os alunos são sempre ativos, envolvidos com as situações de aprendizagem, sem dificuldades, problemas, memórias, saberes, etc. Contudo, sabe-se que os estagiários não os encontrarão dessa forma em seu período de estágio, pois os alunos são concretos, vivem outras e múltiplas realidades, diferentes daquelas apresentadas pela instituição de formação.

Diante dessa situação, o professor orientador da instituição de ensino superior e o professor orientador da escola possuem aportes teórico-práticos importantes para problematizar com os acadêmicos suas concepções do que significa ser professor e ensinar Ciências e, sobretudo, sobre o conhecimento de vida e formas de estudar e aprender das crianças e jovens que frequentam as escolas. Ao intensificar essas dimensões, configurar-se-ia, assim, uma parceria de alta qualidade para a formação do professor que atuará nas escolas em tempos de incertezas e mudanças aceleradas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículos sem Fronteiras**, v. 11, n.2, pp.147-161, Jul/Dez, 2011.
- BECKER, F. **Educação e construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, 2002.

- BROOKE, N. ; SOARES, J. F. (org.) **Pesquisa em eficácia escolar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- FELICÍO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORIN, E. **O cenário epistemológico da complexidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Brasil, vol. 1, nº4, p. 215-233. 1991.
- VIEIRA, F. Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.1, p. 116-138, jan/jun 2005.
- WERLE, F. O. C.; NÖRNBERG, N. Prática reflexiva na escola. In: **Práticas pedagógicas em ciências nos anos finais**: caderno do professor coordenador de grupos de estudos. Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2006.