



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**Lisandra Almeida Lisovski**

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

**Santa Maria  
Novembro/2006**

**Lisandra Almeida Lisovski**

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan.

**Santa Maria**

**2006**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

elaborada por  
**Lisandra Almeida Lisovski**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM**  
(Presidente/Orientador)

**Suzani Cassiani de Souza, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UFSC/SC**

**Renato Eugênio da Silva Diniz, Prof. Dr. – UNESP/SP**

**Mary Angela Leivas Amorim, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UFSM**

Santa Maria, novembro de 2006

## **AGRADECIMENTOS**

**Muitos educadores colaboraram com a minha formação na construção dos conhecimentos e valores que expresso, de alguma maneira, neste trabalho. A eles, meus sinceros agradecimentos.**

**Ao professor Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, por sua orientação atenta e competente, por seu encorajamento intelectual, pelas trocas e aprendizado durante o período de orientação, pelo cuidado e amizade... meu reconhecimento e gratidão.**

**Às professoras Mary Angela Leivas Amorim, Sandra Escovedo Selles e Suzani Cassiani de Souza, pela pertinência das questões levantadas, pelas sugestões importantes dadas para a realização desta pesquisa na ocasião do exame de qualificação.**

**Aos professores e membros das equipes diretivas das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Erechim e Santa Maria, professores orientadores de estágio e aos alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URI Campus de Erechim e da UFSM, obrigada por serem solidários em dispor parte de seu tempo para responder os instrumentos de pesquisa.**

**Às minhas amigas e colegas Ieda, Paulinha, Edna, Leila, por compartilharem comigo momentos de**

**estudo, companheirismo, incentivo. Meu Carinho especial a Maria Eliza, por me acolher como se fosse sua filha e acima de tudo vivenciar comigo sonhos e decepções....**

**Ao Izar, com quem tenho o privilégio de dividir mais esta etapa da vida, por sua presença amorosa, por ter compreendido tantas ausências e ter apoiado minhas decisões.**

**Aos meus pais e familiares, que sempre me motivaram....**

**Aos meus colegas de trabalho do LabEA, em especial na pessoa da Sônia, que contribuiu para a minha iniciação à pesquisa e pelo incentivo no desenvolvimento do mestrado.**

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

Autora: Lisandra Almeida Lisovski

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Data e Local da defesa: Santa Maria, 25 de novembro de 2005

Compreender a complexidade em que a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular se encontra parece ser um investimento inadiável. Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo sinalizar às Instituições de Ensino Superior (IES) e às Escolas de Educação Básica (EEB) contribuições para que possam se efetivar práticas compartilhadas entre as instituições de ensino no que se refere ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares. Nossa pesquisa procurou encontrar respostas para o seguinte problema: Que aspectos são relevantes para caracterizar a organização e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Campus de Erechim e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu, além das duas Universidades citadas anteriormente, 35 EEB (13 no Município de Erechim e 22 em Santa Maria). Utilizamos como fontes de pesquisa as informações contidas em documentos que regem o desenvolvimento do Estágio nas Universidades e EEB, além das falas dos 89 sujeitos que construíram nossa amostra real de pesquisa, a saber: 24 professores de Biologia (12 das EEB do Município de Erechim e 12 EEB Município de Santa Maria); 17 membros das equipes diretas das EEB do Município de Erechim; 4 professoras orientadoras de estágio (2 da URI e 2 da UFSM) e 44 alunos estagiários (24 da URI e 20 da UFSM). Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram: questionários, roteiro de entrevista e roteiro de análise de documentos. Mesmo a pesquisa sendo desenvolvida em Escolas e Universidades localizadas em Municípios diferentes, as respostas dadas pelos sujeitos questionados são semelhantes. Elas sinalizam que os problemas e as dificuldades enfrentadas no processo de organização e desenvolvimento dos Estágios Curriculares não são específicas de uma única instituição de ensino, mas são recorrentes em diversas delas. Dentre os resultados da pesquisa destacamos que: a preparação dos alunos para a realização do Estágio ocorre por meio de disciplinas; os Estágios atendem a legislação vigente; os Cursos investigados possuem algumas diretrizes que orientam o processo de desenvolvimento do Estágio; o acompanhamento do aluno estagiário é realizado pelos professores orientadores de Estágio, com horários individuais e coletivos de atendimento que

garantem uma continuidade na freqüência dos atendimentos. As EEB não possuem diretrizes que orientam o desenvolvimento dos Estágios; o acompanhamento dos Estágios por parte dos membros das equipes diretivas é quase inexistente e são poucos os professores de Biologia que acompanham o estagiário, a maioria apenas verifica os planos de aula elaborados pelos mesmos; a responsabilidade da EEB praticamente se limita a disponibilizar vagas para a realização dos Estágios; a maioria dos docentes das EEB acreditam que os alunos estagiários deveriam chegar à escola com maior conhecimento da realidade escolar, maior domínio de conteúdos, maior domínio de classe, ou seja, com experiência. Podemos dizer ainda que são poucas as formas institucionalizadas de interação entre Universidade e Escola. Frente ao apresentado ao longo do estudo realizado, percebemos que nenhuma mudança ocorre por “decretos”, por regulamentações legais ou institucionais. Para haver mudança precisa haver compromisso e comprometimento dos educadores, em quaisquer posições que ocupem, sejam eles, professores orientadores de estágio, professores de Biologia ou membros de equipes diretivas.

**Palavras-Chave:** Estágio Curricular, Formação Inicial, Universidade-Escola, Saberes Docentes.

## **ABSTRACT**

Mastering Dissertation  
Post-Graduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

### **ORGANIZATION AND DEVELOPMENT OF CURRICULAR STAGE ON TEACHERS' FORMATION OF BIOLOGY**

Author: Lisandra Almeida Lisovski  
Advisor: Eduardo Adolfo Terrazzan  
Date and Local of defense: Santa Maria, november 25<sup>th</sup>, 2006

Understanding the complexity of the organization and the development of School training does not seem to be something to be postponed. This research aims to point out contributions to Universities and Elementary Education Schools in order to put up shared practices among the institutions concerning planning, accompaniment and evaluation of school training. This research aimed to find answers to the following problem: Which aspects are relevant to characterize the organization and the development of school training in the Biology Courses from Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Erechim Campus and Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). This is a qualitative research that involved the two institutions quoted above and 35 EEB (13 from Erechim and 22 from Santa Maria). As research sources, information from documents that direct the development of school training in the universities and the EEB were used, as well as 89 people who built the real sample of the research: 24 Biology teachers (12 from Erechim EEB and 12 from Santa Maria); 17 members of the board of the EEB from Erechim; 4 school training advisors (2 from URI and 2 from UFSM) and 44 school trainees (24 from URI and 24 from UFSM). Questionnaires, interviews and document analysis were the instruments for data collection. Although the research was carried out in two different towns the answers were similar. These answers show that the problems and difficulties faced in the process of organization and development of school training are not specific of one single teaching institution, but they happen in several institutions. Among the results of the research we can highlight: the students are educated for school training through the disciplines; the school training follow the legislation; the courses under study have some lines that govern the development of school training; the accompaniment of the trainees is done by the advisors, with individual and group attendance to grant the continuity of the frequency. The EEB do not have lines to orient the development of school trainings; the members of the board team almost never accompany the school trainings and there are few biology teachers who do that, most of the teachers just see the class plans made by the students; the responsibility of the EEB is limited to dispose classes for the school training; most of the EEB teachers think that the trainees should know better the reality of the school, should have a better knowledge of the content, and should take over the class, that is, students should have experience. We can say that there few institutionalized forms of interaction between the university and the school. We could see that no changes occur through decrees, legal or institutional laws. For a real change, there should be a commitment of the educators, no matter if they are school trainers, biology teachers or members of the school boards.

**Key words:** school training; initial education; University-School; teachers' knowledge.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de questionários entregues e respondidos pelos professores de Biologia.....	94
<b>Tabela 2</b> – Número de questionários entregues e respondidos pelos professores que compõem as Equipes Diretivas das EEB do Município de Erechim .....	95
<b>Tabela 3</b> –Número de questionários entregues e respondidos pelos alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URI – Campus de Erechim .....	98
<b>Tabela 4</b> – Número de questionários entregues e respondidos pelos professores de Biologia do Município de Santa Maria. ....	102
<b>Tabela 5</b> – Número de questionários entregues e respondidos pelos membros das equipes diretivas das Escolas do Município de Santa Maria .....	103
<b>Tabela 6</b> – Organização das informações e respostas obtidas na questão.....	113
<b>Tabela 7</b> – Organização das categorias a partir da interpretação dos aspectos relevantes .....	114
<b>Tabela 8</b> – Perguntas dos instrumentos de coleta de informações utilizadas para responder a primeira questão de pesquisa .....	119
<b>Tabela 9</b> – Diretrizes para a realização dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas .....	122
<b>Tabela 10</b> – Conhecimentos dos alunos estagiários com relação à legislação nacional que regulamenta a realização dos Estágios Curriculares .....	123
<b>Tabela 11</b> - Momento do Curso de Licenciatura em que o Estágio Curricular foi desenvolvido.....	136
<b>Tabela 12</b> - Tempo de duração do Estágio Curricular .....	136

<b>Tabela 13</b> - Adequação do tempo de realização do Estágio Curricular para a formação do futuro professor .....	137
<b>Tabela 14</b> – Perguntas dos instrumentos de coleta de informações utilizadas para responder a primeira questão de pesquisa .....	141
<b>Tabela 15</b> – Como os alunos estagiários são recebidos pelas EEB .....	142
<b>Tabela 16</b> – Formas de acompanhamento realizadas pelos profissionais das EEB .....	145
<b>Tabela 17</b> – Os horários dos encontros .....	146
<b>Tabela 18</b> – Freqüência dos atendimentos .....	147
<b>Tabela 19</b> – Papel do professor regente de turma na formação dos futuros docentes.....	150
<b>Tabela 20</b> – Sugestões para a melhoria na recepção ao aluno estagiário .....	151
<b>Tabela 21</b> – Sugestões para a melhoria no acompanhamento dos Estágios Curriculares .....	153
<b>Tabela 22</b> – Sugestões para a melhoria na avaliação dos Estágios Curriculares.	156
<b>Tabela 23</b> – Responsabilidades atribuídas às IES.....	159
<b>Tabela 24</b> – Responsabilidades atribuídas às EEB .....	161
<b>Tabela 25</b> – Perguntas utilizadas para responder a quinta questão de pesquisa .	166
<b>Tabela 26</b> – Principais dificuldades manifestadas pelos alunos estagiários durante o desenvolvimento do Estágio Curricular .....	166
<b>Tabela 27</b> – Solicitações mais freqüentes feitas pelos estagiários fazem aos professores orientadores, professores de Biologia e aos membros das equipes diretivas .....	169
<b>Tabela 28</b> – Papéis atribuídos aos Estágios Curriculares.....	173
<b>Tabela 29</b> – O que os alunos estagiários deveriam saber ao iniciar o Estágio Curricular.....	177
<b>Tabela 30</b> – O que os alunos estagiários deveriam saber-fazer ao iniciar o Estágio Curricular.....	178

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>1 LICENCIATURAS E ESTÁGIOS NO BRASIL.....</b>	<b>25</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	25
1.2 O ESTÁGIO CURRICULAR NAS LEGISLAÇÕES.....	36
<b>2 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>47</b>
2.1 SABERES DOCENTES.....	47
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	57
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR.....	59
<b>3 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENVOLVIDAS.....	64
3.2 AS IES ENVOLVIDAS NA PESQUISA E OS SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	68
3.2.1 A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Campus de Erechim.....	68
3.2.2 Universidade Federal de Santa Maria.....	71
3.3 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	73
<b>4 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>75</b>

4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	75
4.1.1 Pesquisa Quantitativa.....	75
4.1.2 Pesquisa Qualitativa.....	76
4.2 FONTES DA PESQUISA.....	78
4.3 UNIVERSO DA PESQUISA.....	79
4.4 DISCUSSÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	80
4.4.1 Questionários.....	81
4.4.2 Entrevistas.....	82
4.4.3 Documentos.....	86
4.5 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	87
4.5.1 Elaboração dos questionários.....	87
4.5.2 Elaboração do roteiro de entrevista.....	89
4.5.3 Elaboração do roteiro para análise de documentos.....	90
<b>5 COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>92</b>
5.1 APLICAÇÃO E RECOLHA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	92
5.1.1 Aplicação e recolha dos questionários no Município de Erechim.....	93
5.1.2 Aplicação e recolha dos questionários no Município de Santa Maria..	98
5.1.3 Realização das entrevistas no Município de Erechim e de Santa Maria.....	105
5.1.4 Recolha de documentos nas Universidades e nas Escolas de Educação Básica.....	106
5.2 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS...	107
5.2.1 Aspectos teóricos sobre o processo de organização e tratamento das informações.....	107
5.3 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS COM OS QUESTIONÁRIOS, AS ENTREVISTAS E OS DOCUMENTOS.....	112

5.3.1	Informações coletadas com os questionários e entrevistas.....	112
5.3.2	Informações coletadas com documentos.....	115
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....</b>	<b>117</b>
6.1	RESPONDENDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA.....	119
6.1.1	Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na URI – Campus de Erechim.....	138
6.1.2	Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na UFSM.....	139
6.1.3	Aproximações e divergências das propostas de Estágio Curricular apresentadas pelas Universidades Investigadas.....	140
6.2	RESPONDENDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA.....	141
6.2.1	Conclusões sobre a segunda questão de pesquisa.....	457
6.3	RESPONDENDO A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA.....	459
6.4	RESPONDENDO A QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA.....	163
6.5	RESPONDENDO A QUINTA QUESTÃO DE PESQUISA.....	165
6.5.1	Conclusões sobre a quinta questão de pesquisa.....	172
6.6	RESPONDENDO A SEXTA QUESTÃO DE PESQUISA.....	173
6.6.1	Conclusões sobre a sexta questão de pesquisa.....	176
6.7	RESPONDENDO A SÉTIMA QUESTÃO DE PESQUISA.....	177
6.7.1	Conclusões sobre a sétima questão de pesquisa.....	180
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>186</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>192</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>199</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>267</b>

## LISTA DE APÊNDICES

### **Apêndice A**

Questionário elaborado para os professores de Biologia das  
Escolas Estaduais de Educação Básica ..... 200

### **Apêndice B**

Questionário elaborado para os membros das equipes diretivas das  
Escolas Estaduais de Educação Básica ..... 204

### **Apêndice C**

Questionário elaborado para os alunos estagiários antes de iniciarem o  
Estágio Curricular ..... 208

### **Apêndice D**

Questionário elaborado para os alunos estagiários e aplicado logo após a  
realização do Estágio Curricular ..... 211

### **Apêndice E**

Roteiro de entrevista elaborado para os professores orientadores de estágio  
das Universidades ..... 215

### **Apêndice F**

Roteiro para análise de documentos ..... 219

### **Apêndice G**

Tabelas contendo a organização das categorias a partir da interpretação dos  
aspectos relevantes extraídos das respostas obtidas ..... 221

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A</b>	
<b>Parecer CFE 292/62 .....</b>	<b>268</b>
<b>Anexo B</b>	
<b>Lei nº 6.494/77 .....</b>	<b>273</b>
<b>Anexo C</b>	
<b>Decreto 87.497/82 .....</b>	<b>276</b>
<b>Anexo D</b>	
<b>Resolução CNE/CP 1/2002 .....</b>	<b>280</b>
<b>Anexo E</b>	
<b>Resolução CNE/CP 2/2002 .....</b>	<b>287</b>

## APRESENTAÇÃO

Início este trabalho relembro alguns momentos de minha trajetória pessoal e profissional. Cursei o Ensino Fundamental em uma escola pública do Município de Erechim/RS. Ao terminar essa primeira etapa de minha escolaridade, o meu sonho era cursar o magistério, mas meus pais não deixaram. Estavam cansados de ouvir minhas tias (professoras) queixarem-se dos baixos salários e, por isso, não queriam que eu fosse mais uma a me lamentar futuramente. Pensando assim, matricularam-me na primeira turma do Curso Técnico em Processamento de Dados de uma escola particular, pois o Curso de informática representava, na época, a esperança de um excelente futuro profissional.

Dando continuidade aos estudos, prestei vestibular para o Curso de Bacharelado em Informática, mas não passei... que alegria..., pois não gostava mesmo de programar computador. Então, comecei a freqüentar as aulas de um cursinho pré-vestibular e no ano seguinte realizei novamente vestibular, agora para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Campus de Erechim.

A aprovação trouxe-me muita alegria, mas como já era de esperar, minha família reagiu negativamente à decisão de ser professora. Questionavam o investimento em uma carreira que não traria uma efetiva ascensão social ou benefícios econômicos. Mesmo assim, matriculei-me.

O Curso ofereceu um conjunto de componentes curriculares significativos para a elaboração de uma visão complexa sobre as diferentes formas de vida, além da dimensão educativa. A preparação para a produção acadêmica foi providencialmente realizada nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico. Outras disciplinas como Didática e Metodologia do Ensino foram fundamentais para a compreensão do processo de ensino.



A oportunidade de realizar a disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Curricular em diferentes escolas, com o acompanhamento dos professores orientadores de estágio da Universidade, significou a iniciação da minha vida profissional no campo da educação.

Foi um período de aprendizado intenso, provocado pela inquietante articulação entre teoria e prática em uma realidade concreta e complexa das escolas públicas. Nessa oportunidade, a concepção de Estágio Curricular como um momento de simples aplicação dos conhecimentos assimilados durante o Curso foi em parte superada.

As experiências vivenciadas durante esse Estágio representaram um momento de novas aprendizagens, em especial pelo enfrentamento dos desafios, pela carência de acompanhamento e orientações por parte dos professores regentes de turmas e dos membros da equipe diretiva da escolas.

A contribuição dos professores regentes restringia-se a repassar a lista de conteúdos a serem desenvolvidos no período de realização do Estágio Curricular. Era rara a presença dos mesmos em sala de aula; nem mesmo os planejamentos eram lidos e analisados. Da mesma forma, as contribuições dos membros da equipe diretiva das escolas também eram restritas, apenas encaminhavam o estagiário ao professor regente de turma. Contatos maiores ocorriam, quando se solicitava algum tipo de recurso para ser utilizado em aula, como, por exemplo, retroprojetor. Sendo assim, a orientação e acompanhamento ficavam por conta apenas dos professores orientadores de estágio da Universidade.

O Curso ofereceu ainda um processo muito rico em aprendizagem com as atividades de iniciação científica. O meu encontro com os programas de iniciação foi provocado pelo interesse de ir além do que se aprendia nas salas de aula. A minha primeira bolsa de iniciação científica foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), vinculada ao Laboratório de Educação Ambiental (EA) da Universidade e orientada pela professora Sônia Balvedi Zakrzewski. A pesquisa intitulada “A construção de conhecimentos sobre Educação Ambiental pelos professores rurais dos municípios da área de abrangência da Usina Hidrelétrica (UHE) Machadinho” pretendia auxiliar os professores na construção de conhecimentos sobre EA; iniciar os professores em

um processo de pesquisa-ação da prática docente; institucionalizar a EA através de ações autônomas e responsáveis dos professores no sentido de inseri-las no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, entre outras.

Dentre as atividades de bolsista, merece destaque o acompanhamento e monitoria dos Cursos de Formação Continuada de professores realizados junto a oito municípios (Barracão, Esmeralda, Machadinho e Maximiliano de Almeida, no Estado do Rio Grande do Sul e Anita Garibaldi, Capinzal, Celso Ramos e Piratuba, no Estado de Santa Catarina) da área de abrangência da UHE Machadinho; a realização de oficinas pedagógicas para esses professores e a elaboração de material didático utilizado durante os cursos.

Faltando alguns meses para concluir minha licenciatura, fui chamada pela 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para assumir um contrato emergencial, que me habilitava a lecionar a disciplina de Química no Ensino Médio, na segunda maior escola do Município de Erechim. Era um novo desafio, pois ao mesmo tempo que estava realizando o meu Estágio Curricular de Biologia no Ensino Médio em outra escola já era a professora titular de Química e tinha sete turmas de alunos sob minha responsabilidade.

Passados alguns meses, fui convocada para assumir a disciplina de Biologia para o Ensino Médio na modalidade “preparação para o vestibular” e no magistério em outra escola. Essa escola era muito especial para mim, pois nela eu havia cursado todo o Ensino Fundamental e estava voltando como professora. Então eu era colega de trabalho dos meus antigos professores.

Mas nesse meio tempo, também fui contratada pela Universidade como professora do Laboratório de Educação Ambiental, para atuar em outro projeto de extensão vinculado a hidrelétricas. Esse projeto de extensão foi realizado em nove municípios da área de abrangência do Aproveitamento Hidrelétrico Barra Grande (Bom Jesus, Esmeralda, Pinhal da Serra e Vacaria, no Estado do Rio Grande do Sul, e Anita Garibaldi, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro e Lages, no Estado de Santa Catarina) e foi realizado durante 40 meses, sendo concluído no mês de julho de 2006.

O principal objetivo do projeto era incorporar a EA ao currículo das escolas por meio de um Programa de Formação Continuada de Professores em EA. Além das atividades relacionadas à EA Formal, também foram desenvolvidos trabalhos relativos à EA Não-formal, ou seja, desenvolvemos um programa de formação de lideranças comunitárias em EA. Nesse projeto, ministrava cursos, oficinas e palestras relativas às questões voltadas à EA e ao Meio Ambiente.

Era preciso fazer uma “ginástica” para conciliar as datas e horários das viagens com os horários das escolas e, ainda, participar de congressos. Mas mesmo com os horários apertados, decidi buscar mais “formação”; matriculei-me como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Como a disciplina que cursei estava sendo oferecida no segundo semestre do ano letivo e a seleção para o PPGE da UPF seria apenas no próximo ano, resolvi fazer a seleção para o PPGE da UFSM.

Após algumas conversas com o orientador, contei-lhe sobre o meu interesse de pesquisar sobre Estágios Curriculares, e então fui convidada para participar de um de seus projetos, denominado “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores” (COTESC). Participar desse projeto foi fundamental para que eu pudesse direcionar o meu trabalho de pesquisa, além de aprofundar e construir novos conhecimentos referentes ao processo de Formação Inicial de professores, mais especificamente sobre o Estágio Curricular de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No cenário nacional são poucos os trabalhos que tratam desse assunto. Por esse motivo, as contribuições desta pesquisa pretendem auxiliar as IES e as EEB no processo de planejamento ou (re)planejamento de suas propostas de Estágio Curricular, contribuindo de forma “mais efetiva” na formação do futuro professor.

Estruturalmente, nosso trabalho está organizado em sete capítulos. O primeiro, intitulado “Licenciaturas e estágio no Brasil”, inicia apresentando um breve histórico da criação dos primeiros Cursos de Licenciatura, dando uma atenção particular à criação, regulamentação e consolidação do Curso de Licenciatura em

Ciências Biológicas. E, finalmente, realizamos um breve estudo das principais legislações referentes ao Estágio Curricular que nortearam e permanecem direcionando a Formação Inicial de docentes em nosso país.

No segundo capítulo, “O estágio curricular na formação inicial de professores”, abordamos algumas concepções e tipologias referentes aos saberes docentes, tomando por base os estudos e pesquisas desenvolvidas por Shulman, Gauthier e Tardif, autores que nos ajudaram a compreender os educadores como sujeitos produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática docente. Na seqüência procuramos explicitar nosso entendimento sobre Formação Inicial de professores, buscando identificar suas principais atribuições na formação de futuros professores. Concluindo o capítulo, realizamos algumas considerações sobre Estágio Curricular, referentes a: diferentes concepções de estágio; seu papel e sua importância na formação de futuros professores.

O terceiro capítulo, “O contexto da pesquisa”, tem por objetivo efetuar uma apresentação geral das instituições de ensino e dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas envolvidos na pesquisa, bem como apresentar a justificativa da escolha dos mesmos. Também apresentamos o problema e as questões de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

No quarto capítulo, “Abordagens e procedimentos metodológicos”, detalhamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Abordamos alguns aspectos teóricos que nos ajudaram a definir a natureza, as fontes e o universo da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de informações escolhidos. Ainda relatamos como se deu o processo de elaboração dos instrumentos de coleta das informações.

Já no quinto capítulo, “COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES”, relatamos o processo de aplicação e recolha dos questionários; a realização das entrevistas e a obtenção dos dados coletados através da análise dos documentos. Na segunda parte do capítulo, apresentamos alguns aspectos teóricos sobre o processo de tratamento das informações que orientaram nossas ações e posteriormente descrevemos o processo de organização e tratamento das informações coletadas.

No sexto capítulo, “APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS” nos desafiamos a responder as sete questões de pesquisa propostas no trabalho. Para responder essas questões levamos em consideração as informações contidas em documentos (PPP dos Cursos de Ciências Biológicas da URI e da UFSM e as Normas para Realização dos Estágio Curriculares da URI) e as falas dos 89 sujeitos questionados que constituem a nossa amostra real de pesquisa.

E por fim, no sétimo capítulo apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS do trabalho desenvolvido bem como algumas sugestões para a organização e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares de Cursos de Licenciatura.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Formação Inicial de professores e, em especial, o Estágio Curricular é pauta de inúmeras discussões e debates nas Instituições de Ensino Superior (IES), em encontros, seminários e congressos envolvendo professores, alunos e pesquisadores da área.

Esses debates intensificaram-se após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e mais recentemente com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 1, de 18 de fevereiro de 2002, que indica o compartilhamento entre IES e as Escolas de Educação Básica (EEB) na responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação em ações de Formação Inicial de professores e a Resolução CNE 2/2002, que regulamenta a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura.

A Resolução CNE 1/2002 deixa claro que as EEB também são um espaço formativo oficial do futuro professor. Neste sentido, a escola precisa estar ciente de sua tarefa enquanto instituição formadora e, acima de tudo, ela precisa sentir-se co-responsável neste processo, não sendo apenas uma instituição que recebe e acolhe alunos estagiários.

As pesquisas desenvolvidas por Terrazzan (2003) evidenciam que a Formação Inicial de professores, sobretudo para o Ensino Médio, é vista como de exclusiva responsabilidade das IES. As escolas esperam que os docentes das Universidades, professores orientadores de estágio, visitem os alunos estagiários nas salas de aula, procedendo às “correções” necessárias para o bom andamento das aulas. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus futuros profissionais.

A maioria dos professores regentes de turma das EEB costumam apenas repassar ao estagiário uma lista de conteúdos e normas que devem ser seguidos

para o bom andamento das aulas. Agindo assim, também se eximem da tarefa de um acompanhamento mais efetivo dos alunos estagiários.

No processo de Formação Inicial de professores existem atribuições inerentes a cada uma das instituições de ensino envolvidas. A escola é o espaço onde os acadêmicos poderão vivenciar situações “reais” de trabalho em seu Estágio Curricular, pois é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e o contexto escolar com a prática docente.

O período de realização do Estágio Curricular é importante na carreira de qualquer professor, deveria ser o momento em que os estagiários estivessem mais sensíveis e receptivos às sugestões de colegas. Uma orientação adequada nesse período poderia contribuir para aquisição de maior confiança e dedicação ao longo de sua carreira profissional.

Sendo assim, cabe ao professor orientador de estágio da Universidade, ao professor regente de turma e aos membros das equipes diretivas ajudar os licenciandos a se tornarem mais conscientes dos conhecimentos que já possuem, além de estimular diferentes formas de reflexão, ampliando o processo de problematização da sua própria prática.

Segundo Terrazzan; Santos e Lisovski (2005), um grande desafio para todas as IES que formam professores e para as EEB, de modo geral, é justamente estabelecer formas adequadas, flexíveis e estáveis para realização de Estágios Curriculares a partir de modelos de planejamento e acompanhamento compartilhados.

Desse modo, o esforço para compreender a complexidade em que a organização e a realização do Estágio Curricular se encontra parece estar se transformando em um investimento inadiável. Novos sentidos precisam ser atribuídos ao processo de Formação Inicial de professores. Neste sentido esta reflexão precisa ser instigada.

Diante da situação posta, a presente dissertação tem por objetivo sinalizar às Instituições de Ensino Superior e às Escolas de Educação Básica contribuições para que possam se efetivar práticas compartilhadas entre as instituições de ensino no que se refere ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares.

Este trabalho se justificou pela necessidade de criar-se mecanismos para implementação “efetiva” da política educacional vigente sobre o Estágio Curricular, visando à adequação dos Cursos de Licenciatura e das EEB de forma que possam atender às 400 horas previstas na legislação para a realização deste tipo de Estágio, e ao aumento crescente do número de licenciandos em situações de Estágio em diversas instituições de ensino do país, levando em consideração também a precária infra-estrutura das EEB, no que concerne à recepção, acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos estagiários.



# 1 LICENCIATURAS E ESTÁGIO NO BRASIL

Neste capítulo realizamos um estudo sobre o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura. Para isso, inicialmente apresentamos um breve histórico da criação dos primeiros Cursos de Licenciatura, dando uma atenção particular à criação, regulamentação e consolidação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Na continuidade, realizamos um estudo das legislações que nortearam e permanecem direcionando a Formação Inicial de professores em nosso país. Neste estudo procuramos pontuar definição de Estágio Curricular; os espaços destinados à realização dos Estágios; a carga horária e as formas de realização sugeridas pelas legislações específicas da área.

## 1.1 BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

No Brasil, os Cursos de Licenciatura foram criados nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Segundo Pereira (2000, p.54), “elas surgiram, seguindo a fórmula 3 + 1”. O número “3” representava o espaço de três anos destinados ao desenvolvimento das disciplinas da área específica (como, por exemplo, Botânica, Zoologia, Geologia...) enquanto o número “1” representava o período de um ano destinado ao desenvolvimento das disciplinas de natureza pedagógica (Psicologia da Educação, Didática, Elementos da Administração Escolar...) representadas pelo Curso de Didática.

Ao cursar os três primeiros anos, o aluno terminava o ensino superior com o título de bacharel. Caso desejasse ser professor, o mesmo tinha que freqüentar o Curso de Didática, com duração de um ano, para possuir o título de licenciado.

Seguindo essa mesma fórmula “3 + 1”, em 1934 foi criado o Curso de História Natural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro que, posteriormente, originou o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No Estado do Rio Grande do Sul, esse foi oferecido apenas em junho de 1942 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUC-RS. Entretanto, em virtude da pouca procura, a Universidade acabou cancelando a iniciativa. No mesmo ano a Universidade de Porto Alegre – atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS ofertou o Curso de Ciências Naturais vinculado à Faculdade de Filosofia.

Ao abordar a história do Curso de Ciências Biológicas em nosso país, fazemos menção às principais legislações que têm regulamentado a criação e funcionamento dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura na área da Biologia. Dentre as principais temos:

- *Parecer CFE 315/62* e Resolução s/nº de 1962: estabeleceram o currículo mínimo de História Natural.
- *Parecer CESu 5/63*: aprovou o desdobramento do Curso de História Natural em Curso de Ciências Biológicas e Curso de Geologia.
- *Parecer CESu 30/64*: estabeleceu o currículo mínimo de Ciências Biológicas.
- *Parecer CFE 81/65*: estabeleceu a duração e o currículo mínimo para Licenciatura em Ciências 1º Grau.
- *Resolução CFE de 4 de fevereiro de 1969*: estabeleceu o currículo mínimo e a duração do Curso de Ciências Biológicas com tronco curricular comum para Licenciatura e Bacharelado, modalidade médica; revogou os currículos mínimos de História Natural e Ciências Biológicas.
- *Parecer CFE 107/70 (Resolução de 4 de fevereiro de 1970)*: organizou o currículo mínimo de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado).
- *Parecer CFE 1.687/74 e Resolução CFE 30/74*: criou Cursos de Ciências, habilitação Biologia – Ciências de 1º grau (Curta) e Biologia 2º grau (Plena).

- *Resolução CFE 37/75*: determinou a obrigatoriedade dos Cursos de Licenciatura Curta em Ciências.
- *Resolução CFE 5/78*: suspendeu a obrigatoriedade dos Cursos de Licenciatura Curta em Ciências.
- *Parecer CNE/CESu 1.301/2001*: estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.

Na seqüência, comentamos cada uma dessas normativas legais.

Na década de 60, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer 315/62. Esse Parecer definia o currículo mínimo do Curso de Licenciatura em História Natural, o qual era composto por seis blocos de matérias:

- Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética);
- Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática);
- Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática);
- Mineralogia e Petrologia;
- Geologia e Paleontologia;
- Matérias pedagógicas (estabelecidas no Parecer CFE 292/62).

O Curso tinha a duração de quatro anos letivos, e os diplomados destinavam-se ao ensino de Ciências Físicas e Biológicas no 1º grau e Biologia no 2º grau.

O Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962 (Anexo A), citado pelo próprio Parecer CFE 315/62, fixava a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos Cursos de Licenciatura. Segundo esse Parecer, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciando deveria abranger:

- Psicologia da Educação, adolescência, aprendizagem;
- Elementos da Administração Escolar;
- Didática;
- Prática de Ensino, sob forma de Estágio Supervisionado.

O Parecer aconselhava que essas matérias deveriam ser trabalhadas ao longo de cinco semestres (um semestre para Adolescência, outro para Aprendizagem, um terceiro para Administração Escolar, um quarto para Didática e o quinto para Estágio Supervisionado); reforçava, dessa forma, o Parecer CFE 283/62, que não concordava com um Curso exclusivamente de Didática, pois concebia a Licenciatura como um grau equivalente ao Bacharelado, “e não igual a este e mais um ano de Didática”, como acontecia no esquema 3 + 1.

Posteriormente, no ano de 1963, o Parecer CESu 5/63 aprovou o desdobramento do Curso de História Natural em dois cursos independentes: o Curso de Biológicas e o Curso de Geologia. A justificativa apresentada pelo CFE para o desdobramento do Curso de História Natural levou em consideração a existência de uma categoria profissional, ou seja, já existia, por exemplo, a profissão de geólogo.

Logo após esse desdobramento, a Universidade de São Paulo criou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Curso de Graduação em Ciências Biológicas e solicitou ao CFE a fixação do currículo mínimo para o mesmo. Esse Curso tinha como objetivo formar o licenciado para ensinar Biologia no 2º grau e Ciências no 1º grau.

Atendendo a solicitação, o CFE, em abril de 1964, aprovou o Parecer CFE 30/64, que estabelecia o currículo mínimo para o Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura).

Ao confrontar o currículo mínimo fixado para o Curso de História Natural e o currículo determinado para o Curso de Ciências Biológicas, pequenas diferenças são evidenciadas. Na realidade, foram excluídas as matérias (Minerologia e Petrologia) e acrescentadas outras três (Biofísica, Fisiologia Geral e Estatística). O Curso teve sua duração prevista de quatro anos.

Desse modo, o currículo mínimo proposto para o Curso de Ciências Biológicas era assim constituído:

- Bioquímica e Biofísica;
- Fisiologia Geral (Incluindo Biofísica e Fisiologia Animal)
- Morfologia e Morfogênese (Citologia, Histologia e Embriologia);

- Estatística (Matemática e Biometria);
- Genética (incluindo Evolução);
- Botânica (incluindo Fisiologia e Ecologia Vegetais e Morfologia e Sistemática);
- Zoologia (dos Invertebrados e Vertebrados);
- Matérias pedagógicas (Par. CFE 292/62)

O Parecer ainda orientava que essas matérias poderiam ser desdobradas em disciplinas reunidas em cátedras ou departamentos.

Como vimos anteriormente, nos anos 60, a procura pelo ensino no Brasil vinha se expandindo com muita rapidez. Entre os numerosos problemas criados por essa expansão súbita e não planejada do ensino, destaca-se a carência de professores. Por esses motivos, o CFE, no ano de 1964, instituiu as chamadas “Licenciaturas de 1º Ciclo” ou “Licenciaturas Curtas”<sup>1</sup>, alegando a falta de professores, principalmente na área de Ciências e a exigência de um professor com formação global (generalista) para atender o 1º grau.

No caso da formação de professores em Ciências, a justificativa de uma formação generalista estava pautada na importância de o professor dar ao adolescente uma primeira visão científica do mundo de sua experiência, o que não seria possível, se o mesmo fosse um especialista. Dessa forma, o professor de Ciências precisava construir conhecimentos de Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e elementos de Biologia.

Tomando como referência o pensamento anterior, o CFE, por meio do Parecer CFE 81/65, fixou o currículo mínimo para a Licenciatura em Ciências e Matemática, assim, a mesma era constituída pelas seguintes matérias:

- Matemática;
- Física Experimental e Geral;
- Química (geral, inorgânica e analítica, orgânica);

---

<sup>1</sup> É importante destacar que quando abordamos as Licenciaturas de Curta Duração, estamos fazendo referência principalmente à Licenciatura Curta em Ciências, mas com isso não estamos negando a existências de outros Cursos de Licenciatura nesta modalidade, mas sim, estamos direcionando para o foco de nossa pesquisa.

- Ciências Biológicas (Biologia Geral, Zoologia e Botânica);
- Elementos de Geologia;
- Desenho Geométrico;
- Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer CFE 292/62.

O curso tinha a duração de três anos, sendo que os licenciados eram habilitados ao magistério de 1º ciclo, mas também poderiam atuar no 2º ciclo, caso houvesse falta de professores.

Dessa forma, a partir de 1965, o país passou a contar com dois profissionais com formação diferente para atender as escolas, ou seja, Ciências e Matemática no 1º grau, sendo um formado em Curso de Licenciatura Curta e outro em Curso de Licenciatura Plena.

Passados quatro anos, o CFE estabeleceu a organização dos Cursos de Ciências Biológicas, prevendo duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, sendo esta última na modalidade de Biomédica. A partir de então a denominação do curso passou a ser Curso de Ciências Biológicas.

Em decorrência da organização do Curso nessas duas formações, no ano de 1970, foi estabelecido o currículo mínimo e a duração do Bacharelado por meio do Parecer CFE 107/70 (Resolução de 04/02/69). Enquanto a Licenciatura habilitava para o exercício do magistério no 3º grau, para o ensino de Biologia no 2º grau e Ciências e Matemática no 1º grau, o Bacharelado voltava-se à pesquisa nas diversas áreas da Biologia.

O currículo mínimo era composto por três blocos de matérias, a saber:

- *Tronco comum aos dois cursos* - Biologia Geral (incluindo Citologia, Genética, Embriologia, Evolução e Ecologia); Matemática Aplicada; Física e Biofísica; Química e Bioquímica; Elementos da Fisiologia Geral e de Anatomia e Fisiologia Humana.
- *Para a Licenciatura em Ciências Biológicas* – Zoologia, Botânica, Geologia e as Matérias Pedagógicas fixadas pelo Parecer CFE 252/69.

- *Para o Bacharelado em Ciências Biológicas*, modalidade médica – Elementos da Anatomia e Fisiologia Humanas; Introdução ao estudo da Patologia Humana; Instrumentação Médica.

Esses Cursos tinham a duração prevista de 2.500 horas a serem ministradas num período de três a cinco anos.

Porém, na metade da década de setenta, o Parecer CFE 1.687/74 (Resolução CFE 30/74) estabeleceu o Currículo Mínimo do Curso de Licenciatura em Ciências e Matemática de Curta Duração e tornou obrigatória a sua adoção como modelo único de licenciatura na área.

De acordo com esse modelo, a formação do professor de Ciências e Matemática, para as últimas séries do 1º grau, dar-se-ia exclusivamente via um curso polivalente de curta duração<sup>2</sup> que capacitaria seu licenciado a lecionar Ciências e Matemática como área de estudo no 1º Grau.

Se o professor desejasse continuar seus estudos por mais dois anos, poderia habilitar-se, conforme sua escolha, ao ensino de Matemática, Biologia, Química ou Física no 2º Grau.

O Curso de Licenciatura Curta em Ciências e Matemática tinha a duração prevista de 1.800 horas, e o seu currículo mínimo era composto por: Matemática, Física, Química, Elementos de Geologia e Biologia. O Curso de Licenciatura Plena (Matemática, Física, Química e Biologia) tinha a duração de 2.800 horas. O currículo mínimo da Biologia era composto pelas seguintes matérias: Biologia Geral, Botânica, Zoologia, Ecologia, Bioquímica e Biofísica.

Tanto na Licenciatura Curta, quanto na Licenciatura Plena estava prevista a formação pedagógica do futuro professor.

Ao contrário do que aconteceu nos anos 60, onde as Licenciaturas de Curta Duração foram criadas em caráter emergencial, para suprir a falta de professores qualificados nas escolas, nos anos 70, elas surgem como um processo regular de formação de professores, justificado pelo fato de formar professores polivalentes.

---

<sup>2</sup> Na metade da década de 70, o CFE estabeleceu que os professores de diferentes áreas do conhecimento deveriam ser formados em Cursos de Licenciatura de Curta Duração, mas, como um dos objetivos deste capítulo é realizar um breve resgate histórico do Curso de Ciências Biológicas, não aprofundaremos nas outras áreas do conhecimento.

É importante lembrar, neste momento, que a expansão do Ensino Superior em nosso país aconteceu principalmente por meio da disseminação do ensino privado e pela criação dos Cursos de Licenciaturas Curtas e Polivalentes, criadas pelo Governo Federal. Segundo Barros (1983), das 253 Instituições de Ensino Superior que ofereciam Licenciatura de Ciências nessa época, apenas 43 eram públicas, sendo as outras 210 privadas.

Por isso, costumava-se afirmar que muitas instituições ofereciam um ensino com qualidade discutível, pois em seu corpo docente havia professores com baixo nível de qualificação, dado o reduzido número de mestres e doutores; os professores não eram contratados por tempo integral; os laboratórios e bibliotecas eram precários e mal-equipados; o período de funcionamento dessas Universidades era geralmente noturno; faltava estrutura administrativa e acadêmica adequada a essas instituições.

Carvalho e Vianna (1987) ilustram muito bem essa discussão travada na época, quando afirma que

é difícil comparar um curso como o de muitas universidades federais, que formam muitas vezes um professor de física por ano e onde quase todos os docentes têm dedicação em tempo integral, com os desenvolvidos pelas escolas particulares, cujo corpo docente é constituído por professores horistas e que colocam no mercado às vezes até 50 professores de física por ano (p.845).

A Resolução CFE 37/75 determinou a implantação progressiva de Cursos de Licenciatura Curta em Ciências, os quais tornar-se-iam obrigatórios como Licenciatura única na área científica com habilitação geral em Ciências, para o ensino na respectiva área de estudo.

A Resolução CFE 30/74 e posteriormente a Resolução CFE 37/75 “provocou imediata repulsa e indignação na comunidade científica do país, que se expressou com maior frequência nas posições assumidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela Sociedade Brasileira de Física (SBF)” (BRAGA, 1988). Algumas Universidades, dentre elas a Universidade Federal do Rio de



Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), recusaram-se a implantar os cursos polivalentes.

Além da “péssima” qualidade atribuída à maioria dos Cursos de Licenciatura oferecidos, inúmeras críticas eram realizadas às Licenciaturas Curtas com relação à abrangência do currículo e ao pouco tempo disponível para a formação do professor. Muitas discussões reforçavam que esse modelo de Licenciatura implantado não estaria em condições de preparar um bom profissional, um docente em nível razoável, pois

[...] o professor de Estudos Sociais, nesse período de três semestres, deve estudar toda a História Geral, toda a Geografia Física e Humana do Brasil, elementos das Ciências Sociais. Deverá ainda adquirir conhecimentos sobre a psicologia do educando e da aprendizagem, sobre estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, sobre Didática, e adquirir prática em estágio supervisionado (RODRIGUES, 1978, p.7).

Diante da firme oposição das comunidades científicas, o MEC viu-se na condição de recuar da obrigatoriedade de implantação da Resolução CFE 30/74. Assim, publicou a Resolução CFE 5/78, que adiou o prazo estabelecido no artigo 1º da Resolução CFE 37/75 para a implementação obrigatória da Licenciatura em Ciências.

A Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC solicitou a participação das Universidades nos seminários regionais por ela realizados, com o objetivo de debater o tema “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, que culminou com a realização de um Encontro Nacional em Belo Horizonte, em novembro de 1983, e com a criação da Comissão Nacional de Reformulações dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

A partir desse Encontro, as Licenciaturas Curtas e os problemas das Licenciaturas Plenas foram pautas de diversas discussões da CONARCFE e, a cada ano, os documentos finais dos Encontros Nacionais reafirmavam a necessidade de extinção das Licenciaturas Curtas e parceladas, a médio ou longo prazo e a não-autorização de funcionamento de novos cursos dessa natureza.

Mesmo com todas as críticas sofridas, os Cursos de Licenciatura Curta no Estado do Rio Grande do Sul ainda foram oferecidos até a metade da década de 90. Esses Cursos deixaram de ser ofertados após a promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB que trouxe alterações significativas ao contexto educacional brasileiro, principalmente no que se refere à formação de professores.

O Art. 62 dessa Lei determina que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

A LDB também busca a superação dos modelos de formação de professores calcada na racionalidade técnica<sup>3</sup> e na racionalidade prática<sup>4</sup>, pois, segundo Pereira (1999), a LDB busca a formação de um profissional que: a) compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica; b) tenha vivências na escola básica e conheça seu cotidiano, suas construções, sua realidade; c) possa compreender questões da infância e da fase adulta, pois, apesar de agir em um momento específico da escolarização, essa etapa faz parte de um conjunto maior: a educação básica; d) tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual; e) seja formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática; f) oriente-se pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Com a LDB, foram extintos os currículos mínimos e instituídas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, que são de competência do Conselho Nacional de Educação (CNE). A ausência do currículo mínimo permitiu maior flexibilidade. Assim, cada região tem a possibilidade de adequar seus Cursos de Licenciatura às suas necessidades locais.

Em 2001, o CNE aprovou o Parecer 1301/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Nesse Parecer, a licenciatura é tratada como uma modalidade de ensino, sendo que a ênfase das

---

<sup>3</sup> No modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

diretrizes recai sobre o bacharelado. Esse documento traça apenas o perfil profissional que deveria ter um bacharel, não fazendo menção ao que se deveria esperar de um professor de Biologia.

Posteriormente, a Resolução CNE/SESu 7, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para esse curso, abrangendo os seguintes conteúdos curriculares:

- **Conteúdos básicos** – deverão englobar os conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador.
- **Conteúdos específicos** – deverão englobar as modalidades Licenciatura e Bacharelado. A licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao Ensino Fundamental e Médio e à formação pedagógica. O bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas nas várias subáreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional da IES e as demandas regionais.
- **Estágios e atividades complementares** – o Estágio Curricular deve ser atividade obrigatória e supervisionada, e as atividades complementares devem ser incentivadas como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática.

No entanto, mesmo visando a atender as Diretrizes Curriculares e a adequar os currículos à realidade e necessidades regionais, a análise de projetos pedagógicos de Cursos de Ciências Biológicas em todo o país permite observar que as instituições têm tido dificuldade para sair do modelo de currículo mínimo. Segundo Castro e Moreira (2005), são poucos os projetos pedagógicos inovadores, pois, embora a maioria siga as diretrizes, não mudam a forma de criar/estruturar o curso, mantendo o modelo tradicional, com uma visão restrita das possibilidades de atuação do biólogo.

---

<sup>4</sup> No modelo da racionalidade prática, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.

Ainda no ano de 2001, o CFE aprovou importantes Pareceres, dentre eles: o Parecer CNE/CP 9/2001, que traz novas orientações para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena; os Pareceres CNE/CP 27<sup>5</sup> e 28<sup>6</sup>, ambos de 2 de outubro de 2001, que originam respectivamente a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena; e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas também é constituída por um conjunto de disciplinas que compõem o Estágio Curricular; é sobre ele que aprofundamos nossos estudos.

A partir desse momento, vamos voltar os nossos estudos sobre as legislações que regulamentam o desenvolvimento dos Estágios Curriculares de Cursos de Licenciatura.

## 1.2 O ESTÁGIO CURRICULAR NAS LEGISLAÇÕES

Foi o Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962, que definiu pela primeira vez a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, como componente do mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os Cursos de Formação de professores da época.

Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, mas era entendida mais como tema de programa do que como um

---

<sup>5</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

<sup>6</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

objeto de um mínimo curricular. A prática, quando realizada, era desenvolvida em estabelecimentos-modelo (Colégios de Aplicação) junto às faculdades onde se formavam professores vinculados às Faculdades de Filosofia.

Nos Colégios de Aplicação, os futuros professores assistiam passivamente a duas ou três horas de aulas-modelo, ministradas por professores já formados e, durante esse curto espaço de tempo, tinham que captar aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Dessa forma, podemos dizer que o Parecer CFE 292/62 representou um avanço para a Formação Inicial de professores, pois determinava que o Estágio deveria ocorrer nas escolas da rede de ensino onde o futuro professor deveria ser assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo. Definia ainda que o Estágio deveria ter um período de duração de um semestre letivo.

Ao realizar o Estágio em escolas da rede de ensino, os futuros professores tinham a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real”, e ter vivências do ato docente “em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação” (BRASIL, 1962c).

Esse Parecer orientava ainda que o Estágio deveria ser supervisionado por um professor especialmente designado para nortear o futuro professor, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário.

A década de 70, no que se refere ao Estágio Curricular, principalmente em termos legais, foi marcada por significativos avanços, especialmente pela promulgação da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977 (Anexo B). Essa Lei dispõe especificamente sobre os Estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Foi por meio dela que se iniciou o processo de sistematização das atividades relacionadas ao Estágio Curricular. É importante ressaltar ainda que a Lei nº 6.494/77 encontra-se em vigência até hoje, porém com algumas modificações que mencionaremos mais adiante.

Essa Lei é constituída por oito artigos; fazemos referência aos cinco primeiros, pois os últimos três são de ordem operacional.

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superiores, profissionalizantes de 2º Grau e Supletivo.

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

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

Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

§ 1º- Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do Artigo 1º desta Lei.

§ 2º - Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4º - O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Art. 5º- A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio.

PARÁGRAFO ÚNICO - Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino (BRASIL, 1977).

Ao confrontarmos o Art. 1º da Lei 6.494/77 com o Parecer CFE 292/62, comentado anteriormente, observamos que ele é apenas uma complementação, não traz avanços, somente regulamenta a realização do Estágio.

O segundo artigo, por exemplo, avança na medida em que abria a possibilidade de realização de Estágio em diferentes espaços, como, por exemplo, na comunidade, por meio da realização de projetos de cunho social.

Outro progresso está no terceiro artigo dessa normativa legal, que estabelecia que, mesmo o aluno realizando suas atividades junto à comunidade, a intervenção da instituição de ensino no processo era imprescindível. Com isso, o artigo reforçava a escola como sendo o campo oficial do estágio, seja ele realizado em suas dependências ou por meio da mediação entre estagiário e comunidade.

O quarto artigo da Lei nº 6.494/77 preocupou-se também com os vínculos empregatícios que poderiam ser vinculados à prática do Estágio Curricular, bem como com a segurança do estagiário, pois este não estava livre de sofrer algum tipo de acidente durante o desenvolvimento do seu estágio. Esse artigo também pode ser considerado um avanço em termos de legislação, pois se preocupava, sobretudo, com o bem-estar físico dos alunos estagiários.

E, por fim, o quinto artigo estabelecia que as instituições de ensino (entendidas aqui como sendo as Universidades ou Instituições de Ensino Superior - IES) deveriam conciliar os horários de aula oferecidos aos estagiários com os horários ofertados pelas escolas da rede de ensino, para a realização do Estágio Curricular, sem com isso prejudicar a vida acadêmica do futuro professor.

Passados cinco anos, o Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982 (Anexo C), regulamenta a Lei nº 6.494/1977. Esse Decreto pode ser considerado uma primeira tentativa de organizar melhor o Estágio Curricular, pois já se fala em Estágio Curricular com duração mínima de um semestre letivo e como procedimento didático-pedagógico, além de eleger competências para as instituições de ensino. Sendo assim, o segundo artigo define o que se entende por Estágio Curricular:

Art. 2º - Considera-se o estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto às pessoas jurídicas de direito público ou privado sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

O exame deste artigo nos revela que as IES ganharam autonomia para organizar seus Estágios Curriculares. Por conta desta autonomia, verificamos uma disseminação da prática de Estágio na qual cada curso realizava o que lhe parecia melhor. Nos Cursos de Licenciatura, normalmente os Estágios eram realizados após o desenvolvimento do curso, na época do término dos estudos.

No terceiro artigo dessa normativa legal, o Estágio Curricular foi apresentado como um procedimento didático-pedagógico, de responsabilidade e competência das instituições de ensino, a quem cabia tomar as decisões sobre a matéria e a obrigatoriedade pela supervisão de sua execução, as quais deveriam traçar objetivos, procedimentos de organização, acompanhamento e avaliação do Estágio. Um dos objetivos principais era oferecer aos alunos estagiários oportunidades práticas durante o processo educativo.

O artigo quarto do mesmo Decreto dispunha ainda que as instituições de ensino deveriam: a) inserir o Estágio Curricular, na sua programação didático-pedagógica; b) fixar a carga horária e a jornada de Estágio Curricular não podendo a mesma ser inferior a um semestre letivo; c) caracterizar e definir os campos de Estágios Curriculares; d) disciplinar a sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação do Estágio Curricular. Com isso, co-responsabilizava as instituições de ensino num processo de acompanhamento “mais efetivo” deste tipo de Estágio.

Apesar de trazer alguns avanços em nível de legislação, como o de tentar inserir os Estágios dentro de uma programação didático-pedagógica e definir o tempo para sua realização, bem como a sua organização, orientação, supervisão e avaliação, o que na prática não funcionou muito bem. Os estudos de Riani (1996) mostram que, tendo em vista o número elevado de estagiários, os professores orientadores realizavam o acompanhamento e controle do estágio através de entrevistas com os alunos, pela análise de fichas, relatórios ou elaboração de projetos realizados pelos mesmos, ou seja, a avaliação ficava centrada em produtos e não no processo.

Como vimos anteriormente, no campo educacional brasileiro a década de 90 foi marcada principalmente pela promulgação da LDB, Lei 9.394/96, a qual trouxe inúmeros avanços para a educação de nosso país; porém dos 92 artigos que



compõem o referido documento, somente dois se referem à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular, são o artigo 65 e o artigo 82, respectivamente.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 1996).

Até a promulgação dessa normativa legal, nenhum outro documento havia determinado a realização da Prática de Ensino e do Estágio Curricular como componentes curriculares distintos. Até então, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular eram entendidos como sendo sinônimos, ou seja, como um único componente curricular.

Mas, apesar do avanço apresentado acima, se confrontarmos o Art. 82 com o conteúdo da Lei 6.494/77, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, poderemos perceber que ele não trouxe nenhum avanço no que se refere aos Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciatura; ele apenas fortaleceu parte das recomendações descritas nas legislações anteriores.

Cinco anos mais tarde, o MEC encaminhou ao CNE o Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001, que estabelece uma nova proposta de diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Esse Parecer afirma que o Estágio não pode ser algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque, não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem. Com isso, estabelece que os Estágios devem ser realizados em Escolas de Educação Básica e devem ser vivenciados ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Com estes cuidados, os Estágios deixariam de ser disciplinas a serem cumpridas nos últimos semestres dos cursos de formação de professores e passariam a estar articulados com as demais disciplinas que compõem a matriz curricular dos mesmos ao longo do processo de formação docente. Além disso, o Estágio não ficaria sob a responsabilidade de apenas um único professor, mas envolveria essencialmente a atuação coletiva da maioria dos educadores.

No dia 6 de agosto de 2001, o Conselho Pleno do Ministério de Educação aprovou o Parecer CNE 21/01, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Esse Parecer define que o tempo mínimo para todos os cursos de formação de professores que habilitam à atuação na Educação Básica não poderá ser inferior a 2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas. Do montante total de horas, 1.800 serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Em nossa compreensão, estas 200 horas podem ser completadas pelo aluno através da sua participação em cursos de extensão, congressos, simpósios, seminários, entre outros.

As 2.000 horas somadas às 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular e às 400 horas de Estágio Curricular constituem a duração formativa mínima dos Cursos de Licenciatura Plena, totalizando assim 2.800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a três anos de formação, tanto para os Cursos de Licenciatura quanto para o Curso Normal Superior.

Através da determinação do número de horas destinadas à formação científico-acadêmica, a Prática de Ensino como componente curricular e o Estágio Curricular, o Parecer CNE/CP 21/2001 organiza de forma mínima os componentes curriculares dos cursos de formação de professores.

Posteriormente, ocorre a publicação dos Pareceres CNE/CP 27<sup>7</sup> e 28<sup>8</sup>, ambos de 02 de outubro de 2001 e que originam respectivamente a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Anexo D), a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Anexo E), que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Neste instante, nos propomos a analisar essas duas resoluções de forma detalhada, pois são elas que atualmente regulamentam a realização dos Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciatura.

O Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 enfatiza que:

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

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

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

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, *todas terão a sua dimensão prática*. (BRASIL, 2002a, *grifo nosso*).

O primeiro e o segundo parágrafos do Art. 12 determinam que a prática na matriz curricular dos Cursos de Licenciatura não pode ficar reduzida a um espaço isolado; ela deve ocorrer durante todo o processo de formação docente, desde o início do Curso e não apenas como uma das últimas disciplinas a serem oferecidas

---

<sup>7</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

<sup>8</sup> Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

pelos Cursos, mas deve ser realizada sob pena de o aluno não receber o diploma de conclusão do mesmo.

O terceiro parágrafo deixa clara a importância de todas as disciplinas da matriz curricular possuírem dimensão prática, ou seja, esta não deve ficar a cargo de disciplinas específicas, como a Didática, a Metodologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento da Escola, entre outras. Com isso, quer-se evitar que o Estágio seja uma mera disciplina em que o aluno estagiário tenha que articular a teoria e a prática apreendida durante o seu curso de graduação.

O Art. 13 desse mesmo Parecer enfatiza novamente a dimensão prática, sendo esta muito mais ampla do que a empregada no Estágio. Nesse artigo a dimensão prática tem caráter interdisciplinar, ou seja, as disciplinas da matriz curricular precisam estar articuladas e se complementarem ao longo da duração do curso, para que o aluno possa compreender o ambiente em que se encontra, bem como as transformações que o rodeiam, possibilitando-lhe resolver os problemas de sua vida cotidiana, indo muito além da teoria.

O Art. 13 enfatiza ainda que a prática deve ser desenvolvida através dos procedimentos de observação e reflexão, com isso, podemos perceber que a prática não é entendida apenas como uma atividade pontual, mas sim, como uma prática dentro de um contexto no qual o aluno está inserido.

E, por último, o terceiro parágrafo do Art. 13 define que o Estágio Curricular deve ser realizado em escolas de Educação Básica desde o início da segunda metade do Curso, o que, normalmente, inicia por volta do 4º ou 5º semestre. Isso significa que a legislação reforça novamente que as escolas constituem-se como campo oficial de atuação dos futuros professores. Outra determinação importante é que tanto as IES, quanto as EEB são responsáveis pelo acompanhamento, orientação e avaliação do estagiário.

Neste contexto, consideramos de fundamental importância que as escolas estejam cientes de sua tarefa enquanto instituições formadoras e que precisam, acima de tudo, sentir-se co-responsáveis neste processo, não sendo apenas instituições que recebem e acolhem estagiários por uma determinação legal.

A Resolução CNE/CP 2/2002 regulamentou o Parecer CNE 21/01, citado anteriormente. Dessa forma, permanecem as orientações referentes à duração e à carga horária para os Cursos de Licenciatura estabelecidas no Parecer CNE 21/01, mas agora, com força de lei.

Em síntese, neste capítulo procuramos traçar um breve panorama da origem, regulamentação e funcionamento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como, da presença do Estágio Curricular em sua estrutura organizacional.

Ao realizar um confronto entre as diferentes leis, decretos, pareceres e resoluções específicas sobre Estágio Curricular, abordadas ao longo deste primeiro capítulo, percebemos que os avanços foram gradativos, deram-se com o passar dos anos.

O Estágio Curricular deixou de ser entendido simplesmente como um momento de aplicação dos conteúdos aprendidos nos bancos da instituição formadora e passou a ser compreendido como um tempo de aprendizagem, supõe ainda uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Vimos também que, apesar de a formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela, por si só, não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade dos alunos do cotidiano escolar.

O Estágio Curricular também deixou de ser uma das últimas disciplinas dos Cursos de Licenciatura e passou a estar presente a partir da segunda metade do Curso. Outro avanço importante que deve ser ressaltado novamente é o fato de o Estágio deixar de ser apenas preocupação do professor de Didática ou do professor orientador de estágio, pois pela legislação vigente todos os professores formadores precisam contribuir para articular as disciplinas de conteúdo específico que compõem o currículo dos Cursos de Licenciatura com a disciplina denominada Estágio Curricular.

Apesar desses avanços, não podemos fechar os nossos olhos para a realidade. Sabemos que, no papel, usualmente as leis são bem formuladas, mas na

prática enfrentamos muitos problemas. Um deles é o aceite ou não do aluno estagiário.

Sabemos que a realização do Estágio Curricular é obrigatória e o aluno não poderá concluir o Curso de Licenciatura sem passar por esta etapa de formação. Mas existem muitos estabelecimentos de ensino que não aceitam estagiários. Dessa forma, alguns alunos estagiários visitam várias escolas até encontrar uma que abra espaço para a realização do Estágio Curricular.

No próximo capítulo, nossa atenção estará voltada às questões específicas do Estágio Curricular, apresentando e discutindo a importância de seu papel para a Formação Inicial do futuro professor, bem como os saberes que devem ser mobilizados pelos alunos estagiários durante o desenvolvimento do Estágio Curricular, assim como ao longo de sua profissão.

## **2 O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Neste capítulo, abordamos algumas concepções e tipologias referentes aos saberes docentes, tomando por base os estudos e pesquisas desenvolvidas por Shulman, Gauthier e Tardif. Na seqüência procuramos explicitar nosso entendimento sobre Formação Inicial de professores, buscando identificar suas principais atribuições na formação de futuros professores. Concluindo o capítulo, realizamos algumas considerações sobre o Estágio Curricular referentes a: diferentes concepções de estágio; seu papel e sua importância na formação de futuros professores.

### **2.1 SABERES DOCENTES**

As pesquisas relacionadas aos saberes docentes em âmbito internacional surgiram na década de 80. As produções nesta área têm ocupado papel de destaque, principalmente, por terem como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores.

No Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Shulman, Tardif e Gauthier; sendo assim, esses foram os três autores que nortearam nossos estudos a respeito dos saberes docentes.

Iniciamos com as contribuições de Lee Shulman, que realiza pesquisas sobre Knowledge Base,<sup>9</sup> tendo por objetivo investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações dos professores, sujeitos esses com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, com concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem, entre outros.

Shulman (1986) considera, em seu primeiro artigo sobre o tema, que a base do conhecimento pessoal do professor é constituída de pelo menos três tipos de conhecimentos diferentes, nos quais o docente se apóia para a tomada de decisões:

- a) *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada) – não se resume apenas à detenção dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina, compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Para o autor, o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino está baseado em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. Shulman explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo o mesmo como fonte primária do entendimento do aluno com relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial e o que é periférico sobre um assunto. Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, para poder explicar os conceitos e princípios de diferentes modos.

- b) *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) – consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de modo a

---

<sup>9</sup> Shulman (1987) define “Knowledge base” como (base de conhecimento), ou seja, é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor precisa para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.



torná-lo compreensível para os alunos, fazendo uso, se preciso, de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações;

Esse conhecimento refere-se à compreensão do professor, que pode facilitar ou dificultar o aprendizado do aluno sobre um conteúdo específico, bem como às concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman considera o conhecimento pedagógico da matéria como um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa, como nos saberes oriundos da prática docente. O professor deve ter a capacidade de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

- c) *curricular knowledge* (conhecimento curricular) – conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, como também a diversidade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

Shulman afirma que os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar.

No ano de 1987, Shulman publicou um artigo que apresentou sete conhecimentos que precisam ser dominados pelos professores. Além dos três conhecimentos descritos anteriormente, outros quatro necessários à prática docente foram apresentados. Esses quatro novos conhecimentos são desdobramentos dos anteriores.

Sendo assim, Shulman (1987) afirma que, se o conhecimento do professor fosse organizado em um livro, uma enciclopédia, ou em algum outro formato, a categoria dos títulos incluiria no mínimo:

- *content knowledge* - conhecimento do conteúdo;

- *general pedagogical knowledge* - conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias do conselho de gerenciamento e organização da sala de aula que parecem transcender o conteúdo;
- *curriculum knowledge* - conhecimento do currículo, com controle específico dos materiais e programas que servem como “ferramentas de comércio” para os professores;
- *pedagogical content knowledge* - conhecimento do conteúdo pedagógico, que é a amálgama especial de conteúdos e pedagogia, que é unicamente a província de professores, sua forma especial de entendimento profissional;
- *knowledge of learners and their characteristics* - conhecimento dos aprendizes e suas características;
- *knowledge of educational contexts* - conhecimento dos contextos educacionais, variando desde trabalhos de grupos ou sala de aula, à governabilidade e às finanças dos distritos escolares, ao caráter das comunidades e culturas; e
- *knowledge of educational ends, purposes, and historical grounds* - conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.

Dentre as categorias apresentadas por Shulman, o conhecimento do contexto pedagógico é de especial interesse, porque identifica os corpos distintos de conhecimento para o ensino. Representa a combinação de conteúdo e pedagogia em um entendimento de como os tópicos específicos, problemas ou assuntos são organizados, representados, e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e apresentados para instrução.

Shulman afirma que o conhecimento do professor não consiste em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, em saber transformá-lo em conhecimentos mais acessíveis aos alunos, articulados ao contexto da prática educativa.

Na seqüência, apresentamos as contribuições de Gauthier, autor que realiza estudos e pesquisas sobre o ensino, tendo como objetivo: identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia.

Gauthier (1998) afirma que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (p.20). Ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Mesmo hoje, sabemos muito pouco a respeito dos fenômenos inerentes ao ensino, e, por esse motivo, crescem as pesquisas que buscam esclarecer e/ou enumerar os saberes que deveriam constituir o corpus de conhecimentos dos professores.

Segundo o autor, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos: um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

O primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Explica que, apesar de o ensino ser uma atividade que vem sendo realizada desde a antiguidade, ainda é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício do ofício de ensinar.

Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas não são exclusivos. Quando a concepção de ensinar fica reduzida à transmissão de conhecimentos, ou a uma questão de talento, bom-senso, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura, contribuimos para manter o ensino na ignorância e reforçamos a perpetuação de *um ofício sem saberes*.

O segundo obstáculo diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação. São os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos, segundo Gauthier, foram produzidos sem levar em consideração as condições concretas do exercício do magistério. Com isso, o ensino ficou reduzido de tal modo à sua complexidade, que ele não mais encontra correspondente na realidade. Para o autor, esse obstáculo contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores a idéia

de que a pesquisa universitária não lhes podia “fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom-senso, etc” (Gauthier,1998, p.27).

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: o ofício sem saberes e saberes sem ofício. O autor admite que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e propõe, portanto, um ofício feito de saberes. Assim, o autor concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em:

- *Saber Disciplinar* - referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- *Saber Curricular* - relativo à transformação da disciplina em programa de ensino;
- *Saber das Ciências da Educação* - relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;
- *Saber da Tradição Pedagógica* - relativo ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- *Saber da Experiência* - referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques, etc.;
- *Saber da Ação Pedagógica* - que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Para o autor, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

A concepção de saber, para o autor, não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional, sem ser necessariamente um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos.

O terceiro autor que nos propusemos a estudar é Tardif, que também possui pesquisas na área dos saberes docentes e nos traz inúmeras contribuições.

Tardif situa o saber do professor a partir de seis fios condutores: saber e trabalho; diversidade do saber, temporalidade do saber; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de saberes humanos; saberes e formação profissional. Na seqüência abordamos brevemente o que o autor entende por cada um desses fios condutores:

- *saber e trabalho* - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas;
- *diversidade do saber* - é entendida por Tardif como um saber plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de naturezas diferentes;
- *temporalidade do saber* - o autor reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;
- *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* - focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerces da prática e da competência profissionais;
- *saberes humanos a respeito de saberes humanos* - expressam a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana;

- *saberes e formação profissional* - decorrentes dos anteriores, ou seja, expressam a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Levando em consideração esses seis fios condutores apresentados anteriormente, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

Em nossos estudos, observamos que Tardif valoriza a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente e destaca a importância dos saberes da experiência. Também apresenta algumas características dos saberes profissionais, segundo o estudo de um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho, ao desempenhar suas tarefas. Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif os classifica em:

- *saberes da formação profissional* - são os saberes transmitidos pelas instituições formativas;
- *saberes disciplinares* - são aqueles definidos e selecionados pelas instituições formativas que constituem o conjunto de saberes específicos do professor;
- *saberes curriculares* – que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita;
- *saberes da experiência* - são articulados com o trabalho cotidiano do professor, são o fruto de experiências próprias e por elas validadas, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Apresentadas as concepções e tipologias referentes aos saberes docentes, tomando por base os estudos e pesquisas desenvolvidas por Shulman, Gauthier e Tardif, buscamos estabelecer, a partir deste momento, algumas relações e considerações referentes a esses autores. Embora as classificações referentes aos

saberes apresentadas por eles sejam diferentes, elas não são tão singulares a ponto de serem excludentes. As peculiaridades estão localizadas nos interesses investigativos de cada autor.

Gauthier (1998), ao defender um “Ofício feito de saberes”, implementa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Os estudos de Tardif (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 54).

Já Shulman (1986) investiga o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como esses se transformam no ensino, ou seja, o autor busca esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos.

Como ponto em comum podemos destacar que os três autores dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos docentes e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática docente.

As pesquisas sobre os “saberes docentes” reconhecem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizam a sua subjetividade e tentam legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, sabem e fazem.

Segundo Tardif (2002), a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

A partir deste momento nos desafiamos a analisar as implicações das pesquisas a respeito dos saberes docentes para Formação Inicial de professores e, especialmente, no desenvolvimento dos Estágios Curriculares.

Para Shulman, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa entre os professores regentes das escolas e os formadores universitários. O autor ressalta ainda que a base do *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência) é um componente fundamental para a construção de saberes constituintes de uma profissão. O aprendizado a partir da prática oportuniza que o futuro professor possa aprender a lidar com a surpresa, com a incerteza e com as complexidades próprias ao cotidiano da sala de aula.

Mas, para que um aprendizado a partir da experiência possa ser validado como tal, é necessário que seja construído um repertório de experiências no formato do que Shulman denominou de *artifact of scholarship*, ou seja, um arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias cujo contato com o seu repertório propiciaria aos professores iniciantes o aprendizado a partir da prática de outros professores que já estiveram em pleno exercício profissional. É por esse motivo que reforçamos a importância da participação, da orientação e do acompanhamento do professor regente durante o desenvolvimento do Estágio Curricular.

É preciso ainda que os Cursos de Formação Inicial, em parceria com os professores regentes, promovam novas práticas e instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, análise reflexiva, problematizações, diários da prática pedagógica, etc. Segundo Tardif (2002), esse movimento provoca o surgimento de novos atores situados na interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, etc.

Revisar esses autores ajudou-nos a confirmar as sinalizações presentes nas normativas legais, assim como nas bibliografias sobre Estágio Curricular; reforçou a necessidade de uma articulação entre o trabalho realizado pelas IES e o trabalho desenvolvido pelas EEB, visando a compartilhar a responsabilidade sobre a Formação Inicial dos futuros professores.



## 2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Entendemos a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, uma aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente (Formação Inicial e Formação Continuada). Aceitar a formação como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional (FÁVERO, 2002).

Levando em consideração que a Formação Inicial possui características próprias e um tempo de duração definido (é marcada por um início e por um fim), ela possui um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos...) que podem ser ensinados e apreendidos. Dessa forma, o seu objetivo deve ser formar o futuro professor, para que o mesmo possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior possuem a responsabilidade de preparar os futuros professores. Segundo Imbernón (2000), elas devem proporcionar

uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários (p.66).

Acreditamos que a Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional<sup>10</sup> dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social; pois, durante este período, os futuros professores poderão incorporar competências de diferentes maneiras de ensinar e o que ensinar.

---

<sup>10</sup> Quando fazemos referência ao termo “desenvolvimento profissional” dos professores, nos apoiamos em Carlos Marcelo (1992), que defende que desenvolvimento profissional é um processo permanente e contínuo, que envolve tanto a formação inicial como todo o processo de formação permanente dos professores (cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e reflexão sobre a prática na própria escola).

Durante a Formação Inicial, as IES precisam ajudar seus licenciandos a compreender, além de tudo, o significado e a importância dos conhecimentos<sup>11</sup> que serão repassados aos alunos das EEB, a relação com a sua produção, com a ciência, com outros conhecimentos, o porquê de ensiná-los e que significados terão para a vida dos alunos e da sociedade. Pimenta (2002) destaca que é importante que os futuros professores tenham clareza sobre como as escolas trabalham os conhecimentos, que resultados conseguem, quais as condições existentes nas escolas para o trabalho com os conhecimentos, como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar.

Na Formação Inicial, as IES devem ainda contribuir para que os licenciandos se formem também como pessoas, como cidadãos, que consigam compreender a importância de seu papel e a sua responsabilidade no desenvolvimento do seu ambiente de trabalho (a escola), construindo uma atitude reflexiva<sup>12</sup> acerca de seu modo de ensinar.

Mas não são apenas as IES que possuem responsabilidades com a Formação Inicial de professores. As EEB também deveriam contribuir nesse processo. Segundo a Resolução CNE 1/2002, as EEB também são consideradas o espaço formativo oficial do futuro professor. Neste sentido, acreditamos ser de fundamental importância que a escola esteja ciente de sua tarefa formadora e, acima de tudo, ela precisa sentir-se co-responsável neste processo. A escola constitui-se em um espaço que precisa ser conhecido e compreendido pelo futuro professor, ao mesmo tempo que é um espaço de aprendizagens.

---

<sup>11</sup> Segundo Morin (1993), o conhecimento não se reduz à informação; as informações devem ser trabalhadas, ou seja, classificadas, analisadas e contextualizadas; o conhecimento está relacionado com a inteligência, a consciência ou sabedoria.

<sup>12</sup> Os estudos de Schön (2000) estão na base da formulação da teoria sobre o professor reflexivo. Partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, nas suas pesquisas sobre a formação profissional, procura entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais. Apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, em particular a conceitualização de experiência, Schön considera diferentes categorias para descrever uma epistemologia da prática: "conhecimento na ação", refere-se ao saber fazer; "reflexão na ou durante a ação", refere-se aos processos de pensamento realizados no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de (re)enquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação; "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação", referem-se ao processo de construção do pensamento que ocorre, retrospectivamente, sobre uma situação problemática e sobre a reflexão-na-ação produzidas pelo professor. Em síntese, o professor reflexivo seria aquele que aprende a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Como vimos no capítulo anterior, as atuais normativas legais anteciparam o contato dos futuros professores com os ambientes escolares. Entretanto, segundo pesquisas realizadas por Terrazzan (2003), tradicionalmente a Formação Inicial de professores, sobretudo para o Ensino Médio, é vista como de exclusiva responsabilidade das IES. As escolas esperam que os docentes das Universidades, professores orientadores de estágio, visitem os alunos estagiários nas salas de aula, procedendo as “correções” necessárias para o bom andamento das aulas. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus futuros profissionais.

Mais do que reconhecer a importância das IES e das EEB na Formação Inicial, precisamos reconhecer a importância dessas instituições de ensino durante o desenvolvimento do Estágio Curricular, e é sobre esta prática escolar que vamos aprofundar os nossos estudos a partir deste momento.

## 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR

Nos anos 60 o Estágio era considerado a parte prática dos Cursos de Licenciatura, pois era o meio pelo qual os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso de Licenciatura seriam aplicados; por este motivo o Estágio era realizado no último ano do Curso. Mesmo nos dias de hoje podemos afirmar que essa concepção continua permeando o cenário de Formação Inicial de professores.

Tal impressão foi causada principalmente pelo fato de os últimos semestres dos Cursos de Licenciatura serem constituídos por um aglomerado de disciplinas consideradas práticas, como, por exemplo, as Didáticas, as Metodologias do Ensino, as Práticas de Ensino e o próprio Estágio Curricular. Dessa forma, o Estágio Curricular ficava completamente desvinculado do restante do Curso, sendo considerado, em muitos casos, uma mera disciplina obrigatória que deveria ser cumprida pelos estagiários para a obtenção do diploma. Isso não poderia ser diferente, pois o currículo dos cursos de formação de professores não valorizava as disciplinas consideradas práticas.

Tanuri (2000) relata que a preocupação principal na realização do Estágio Curricular nas décadas de 60, 70 e 80 se concentrava nos seus aspectos burocráticos (cumprimento de horários, preenchimento de fichas, confecção de relatórios, entre outros).

A concepção fragmentada da formação em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática era uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do Estágio Curricular se concentrasse nos seus aspectos burocráticos.

Pereira (2000) apresenta alguns “dilemas” decorrentes de problemas dos próprios Cursos de Licenciatura, são eles: separação entre disciplina de conteúdo e disciplina pedagógica; Bacharelado X Licenciatura; desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. Esses dilemas são de certa forma responsáveis pela fragmentação existente entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saber e produzir conhecimento.

Segundo o autor, o primeiro “dilema” pode ser uma herança deixada pelo sistema 3+1 (como vimos anteriormente, foi a fórmula pela qual iniciaram os Cursos de Licenciatura), em que as disciplinas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre ambas. Sabemos que mesmo nos dias de hoje esse modelo ainda não foi totalmente superado, principalmente, porque em algumas Universidades as disciplinas de conteúdo são de responsabilidade dos institutos básicos (Instituto de Biologia, Instituto de Física, Instituto de Química, etc.), que pouco se articulam com as disciplinas pedagógicas, que ficam a cargo dos Centros de Educação.

O segundo “dilema”, normalmente ocorre, quando em um mesmo curso existe uma maior valorização do Bacharelado, que se destina a formar pesquisadores e um certo descaso com a Licenciatura, que tem por objetivo a formação de professores.

O terceiro dilema decorre da falta de articulação existente entre as IES e as EEB. Essa desarticulação reflete a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores. Segundo o autor, talvez o Estágio Curricular

seja o único momento de integração da Licenciatura com a realidade dos sistemas escolares.

A Resolução CNE/CP 2/2002 pode ser considerada uma tentativa de superar a desarticulação entre Universidade e Escola, pois esta normativa legal determina a realização de 400 horas de Prática de Ensino como componente curricular e 400 horas de Estágio Curricular a serem desenvolvidas a partir da metade do Curso de Licenciatura. Dessa forma, os licenciandos estão antecipando os seus contatos com as escolas campo-de-estágio, realizando nestes espaços formativos diferentes atividades, dentre elas, podemos citar: conhecer a realidade escolar, assistir às aulas de professores regentes de turma, planejar e ministrar oficinas pedagógicas, elaborar e implementar projetos, entre outras.

É importante ressaltar que a concepção de Estágio nas normativas legais avançou; o Parecer 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um

tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001d).

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar de a formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção do licenciando na realidade do cotidiano escolar, o que é proporcionado não só, mas fundamentalmente, pelo Estágio e pela Prática de Ensino como componente curricular.

Pimenta (2004, p.24) afirma ainda que “o estágio curricular possui a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de

interpretação crítica, a partir dos nexos das disciplinas dos cursos”. Com esse entendimento, a escola passa a não ser apenas o local destinado à aplicação de uma prática, mas como um espaço antes de tudo a ser conhecido, estudado e compreendido pelo aluno estagiário, para que o mesmo possa se inserir na realidade escolar.

Os Estágios são uma forma de introduzir o licenciando na escola, com auxílio de professores experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venham a surgir ao longo de sua prática. Acreditamos ainda que o período de realização do Estágio Curricular é fundamental na carreira de qualquer professor, pois ele pode se constituir em um momento em que os estagiários podem estar mais sensíveis e receptivos às sugestões de colegas e uma orientação adequada neste período poderia contribuir para aquisição de maior confiança e dedicação ao longo de sua carreira.

Carvalho e Vianna (1987) procuram deixar claro que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios sejam discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do Curso de Formação Inicial. Não basta ir à escola campo, é necessário, depois, que as observações e/ou participações realizadas pelos alunos sejam consideradas no currículo do Curso de Formação dentro de um espaço/tempo privilegiado para uma análise crítica e diálogo, na tentativa de interagir a realidade profissional com os elementos estudados durante o Curso.

Com o intuito de aproximar o aluno da realidade da escola e superar a dicotomia entre a teoria e a prática, acreditamos na realização de um Estágio Curricular reflexivo, no qual o aluno possa ter a oportunidade de conhecer e compreender a realidade da escola e da turma de alunos em que vai estagiar, que possa ter a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas com seus alunos, que possa também ter a oportunidade de desenvolver trabalhos coletivos com outros professores que compõem o corpo docente da escola, entre outras atividades.

Para formar o futuro professor é importante a participação de todos os atores envolvidos com a realização deste tipo de Estágio, ou seja, o envolvimento de

professores orientadores de estágio das IES, de professores regentes de turma das EEB e de membros das equipes diretivas das EEB.

Durante o Estágio, o licenciando realiza intervenções; constrói saberes práticos; consolida formas de interagir com as situações imprevisíveis características dessa prática profissional; sistematiza conhecimentos; identifica dilemas e condicionantes; analisa as intervenções feitas; propõe mecanismos de solução; constrói e mobiliza saberes docentes.

## 3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo realizamos uma apresentação geral das instituições de ensino envolvidas na pesquisa, bem como da justificativa da escolha das mesmas. Para uma melhor compreensão do contexto segue uma breve caracterização das Universidades envolvidas na pesquisa e de seus Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Também vamos apresentar o problema e as questões de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

### 3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENVOLVIDAS

As instituições de ensino envolvidas na pesquisa são:

- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Campus de Erechim;
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Escolas Estaduais de Educação Básica (EEB) que possuem as séries finais no Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e Ensino Médio, localizadas no perímetro urbano dos Municípios de Erechim/RS e Santa Maria/RS;

A URI - Campus de Erechim é uma referência para o Ensino Superior na Região do Alto Uruguai/RS, recebendo alunos de mais de 25 municípios. Além disso, está localizada na mesma cidade em que a pesquisadora reside. Foi nessa Instituição de Ensino que a pesquisadora cursou Licenciatura em Ciências Biológicas e, posteriormente, fortaleceu seus vínculos com a sua contratação como



professora. Esses foram os fatores levados em consideração para ter escolhido a URI – Campus de Erechim como um dos espaços de pesquisa a serem investigados.

A UFSM foi envolvida na pesquisa por dois motivos fundamentais: o primeiro, porque a pesquisadora é aluna do Programa de Pós-Graduação dessa Instituição; e o segundo, porque seu projeto de pesquisa esteve vinculado a um projeto maior denominado “Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores”, que atende pela sigla COTESC. Esse projeto foi desenvolvido junto às Escolas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria, coordenado pelo professor Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, professor adjunto do Centro de Educação da UFSM.

O projeto COTESC tinha como um dos seus objetivos iniciais realizar um diagnóstico da situação das escolas estaduais de Ensino Médio de Santa Maria/RS e de um conjunto de escolas estaduais de Ensino Médio de Florianópolis/SC, relativo a:

a) concepções e práticas dos profissionais que nelas trabalham sobre formas de colaboração entre Universidade e Escola no processo de Formação de Professores;

b) necessidades formativas de seus profissionais;

c) concepções e práticas dos profissionais que nelas trabalham sobre o Estágio Curricular na Formação Inicial de professores;

d) concepções e práticas dos profissionais que nelas trabalham sobre processos de Formação Continuada de professores.

O projeto também pretendia estudar os limites e as possibilidades para o compartilhamento na organização e no acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares e Formação de Professores. Para isso, promoveu Grupos de Trabalho dedicados à reflexão sistemática sobre o desenvolvimento das práticas docentes dos estagiários. Esses Grupos de Trabalho eram compostos por:

a) alunos-professores, estagiários em Formação Inicial;

b) professores da Rede de Educação Básica, em serviço, desempenhando função de tutoria desses estagiários;

c) docentes da Universidade, orientadores desses estagiários.

Além disso, os estudos definidos no projeto pretendiam contribuir com a discussão sobre a viabilidade da institucionalização de forma permanente de interação/parceria entre Agências Formadoras (Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas) e Escolas de Educação Básica, no que concerne à Formação Inicial e à Formação Continuada de Professores, em particular para a atuação dos professores em serviços como tutores locais dos Estágios Curriculares em suas escolas.

Com o passar do tempo, outros pesquisadores vinculados à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santiago e Campus de Erechim também se integraram ao COTESC, envolvendo, dessa forma, também as Escolas de Educação Básica dos Municípios de Santiago e Erechim, respectivamente.

Também envolvemos na pesquisa, 35 EEB localizadas no perímetro urbano dos Municípios de Erechim e Santa Maria que normalmente costumam receber os alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URI - Campus de Erechim e da UFSM.

No Município de Erechim foram envolvidas 13 EEB que costumam receber alunos estagiários, a saber:

- Escola Estadual de Educação Básica Dr. Sidney Guerra;
- Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali;
- Escola Estadual Normal José Bonifácio;
- Colégio Estadual Professor Mantovani;
- Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo;
- Escola de Ensino Médio Dr. João Caruso;
- Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista;

- Escola Estadual de Ensino Fundamental Lourdes Galeazzi;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Victor Issler.

Em Santa Maria, envolvemos 22 EEB, a saber:

- Escola Estadual Tancredo Neves;
- Escola Estadual de Ensino Médio Prof<sup>a</sup> Maria da Rocha;
- Escola Básica Estadual Érico Veríssimo;
- Escola Estadual de Educação Especial Dr. Fernando Coser;
- Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobin;
- Colégio Estadual Coronel Pilar;
- Instituto Estadual Olavo Bilac;
- Colégio Estadual Manuel Ribas;
- Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda;
- Escola Básica Estadual Cícero Barreto;
- Escola Estadual Edson Figueiredo;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Marta;
- Colégio Estadual Prof<sup>a</sup> Edna May Cardoso;
- Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi;
- Instituto Estadual Padre Caetano;
- Colégio Estadual Rômulo Zanchi;
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Celina Moraes;
- Escola Estadual Irmão José Otão;
- Escola Estadual de Educação Básica Prof<sup>a</sup> Margarida Lopes;

- Instituto de Educação Luiz Guilherme Prado Veppo;
- Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa;
- Núcleo de Educação Popular de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Mário Quintana.

### 3.2 AS IES ENVOLVIDAS NA PESQUISA E OS SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A partir desse momento realizamos uma breve caracterização das Instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa, bem como, da estrutura organizacional de seus Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

#### **3.2.1 A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Campus de Erechim**

No ano de 1962 fez-se a primeira tentativa de criação de um Curso de Ensino Superior no Município de Erechim. Naquela época, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Erechim, que fechou por falta de amparo legal e apoio da comunidade em geral.

Posteriormente, no final da década de 60, mais precisamente em 15 de outubro de 1968, fundou-se oficialmente o “Centro Universitário Alto Uruguai”, como extensão da Universidade de Passo Fundo. Em 1969 foram criados três departamentos (Estudos Sociais, Letras e Educação). Os 17 professores que compunham o corpo docente e os administradores trabalharam em busca da autonomia do Centro Universitário. Esta autonomia deu-se no ano de 1972, com a criação da Universidade Regional Integrada – URI.

Os Cursos de Letras, Estudos Sociais, Ciências e Administração foram os pioneiros. Com o passar dos anos, outros foram surgindo e se apresentam