



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

**Robledo Lima Gil<sup>1</sup>**  
**Alexandre Antunes Brum<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho objetivou-se investigar, no âmbito do novo currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, possíveis mudanças de ordem conceitual, pessoal e/ou metodológica, ocorridas durante as experiências de estágio vivenciadas por 22 acadêmicos do curso em questão. Os resultados indicaram que as maiores mudanças, apesar de próximos os resultados, se deram no campo metodológico (37,29%), seguido do conceitual (32,20%) e do pessoal (30,51%), possibilitando o entendimento de que o estágio favorece a atualização dos saberes pedagógicos, em direção à construção do sistema próprio de idéias (modelo didático pessoal).

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado de ciências e biologia. Modelo didático pessoal. Mudanças conceitual, pessoal e metodológica.

*THE IMPORTANCE OF THE BIOLOGY'S TEACHING PERIOD OF TRAINING AS  
SOURCE OF CHANGES*

**ABSTRACT:** The objective of this work was to investigate - within the scope of the new curriculum of the Biological Sciences Teaching Course - the possible changes of conceptual, personal and/or methodological order that may have occurred during the training period of 22 academics of the course. The results indicated that the bigger changes, despite the close results, occurred in the methodological field (37.29%), followed by the conceptual one (32.20%) and of the personal one (30.51%). Allowing the understanding that the training period favors the update of the pedagogical knowledge towards the construction of its own system of ideas.

**Keywords:** Supervised training period of sciences and biology. Personal didactic model. Conceptual, personal and methodological changes.

*LA IMPORTANCIA DE LA ETAPA DE PROFESORES DE BIOLOGÍA COMO  
FUENTE DE CAMBIOS*

**RESUMEN:** En este trabajo tuvo por objetivo investigar, en la formación de maestros en Ciencias, los posibles cambios en el orden conceptual, personales y/o la metodología que se produjeron durante las experiencias de formación de maestros experimentadas por los 22 alumnos del curso en cuestión. Los resultados indicaron que los mayores cambios, aunque la proximidade de los resultados, se llevó a cabo en el campo metodológico (37,29%), conceptual (32,20%) y personal (30,51%), se llevando a la

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e Professor Assistente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura.

<sup>2</sup> Mestrado em Biotecnologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

***A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS***

comprensión de que la practica favorece la actualización de los conocimientos de los estudiantes, para la construcción de su propio sistema de ideas.

**Palabras-clave:** Práctica docente. El modelo personal de enseñanza. Los cambios conceptuales, personales e de la metodología.

## **INTRODUÇÃO**

Durante a formação de professores, o estímulo e a associação entre teoria e prática são indispensáveis. No decorrer do curso é propiciado ao aluno que exercite sua “professoralidade”. Este momento caracteriza-se por ser breve, intenso, com muitos questionamentos e pelo reconhecimento das reais condições de ensino. É nesta hora que surgem questionamentos nos diversos níveis quanto aos métodos utilizados, quanto às concepções trazidas da história de vida e acadêmica de cada um. Todo esse processo de confronto de expectativas e potencialidades com as reais condições de trabalho ocorrem, inicialmente, no estágio. Alguns autores expõem que o estágio seria breve demais para proporcionar a reflexão necessária para um primeiro balizamento conceito-pessoal-metodológico. Será? No entanto, é a partir dele que se podem atualizar tais questões e, a partir daí, pensar em um desenvolvimento mais pleno e de acordo com a realidade.

Sabe-se que ser professor vai além do domínio do conteúdo científico, uma série de outras questões estão envolvidas. Na forma como se entende o papel de um professor coerente com a atualidade, numa perspectiva contemporânea, cabe muito confrontar a prática com o que é ensinado e com o que se traz de bagagem, pois é a partir destes momentos de reflexão e prática que se passa a conceber um modelo próprio de idéias. Segundo o *Proyecto IRES* (1991), pode se entender, por modelo, a representação simplificada da realidade, não sendo este importante por sua veracidade, mas sim por sua utilidade vinculada ao contexto. Já o aspecto didático do modelo reside no fato de que ele serve como um instrumento útil de análise da realidade escolar, podendo também ser usado para transformá-la. Em linhas gerais, o modelo didático pessoal é construído no decorrer da trajetória educacional de uma pessoa (durante suas vivências como aluno e, posteriormente, como professor – nesse caso como professor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

iniciante no decorrer do estágio), entendendo esta oportunidade como o início da tomada de “consciência do sistema próprio de idéias” (KRÜGER, 2003a, p.3).

Acreditamos que é a partir desse momento que o futuro docente apropria-se de uma série de novas idéias, que lhes serão balizadoras na construção de sua prática docente. Portanto, acreditando que o processo de reflexão é essencial para a formação do “ser professor”, objetivou-se neste trabalho investigar, dentro do âmbito do novo currículo do Curso de Ciências Biológicas (modalidade Licenciatura), possíveis mudanças de ordem conceitual, pessoal e/ou metodológica ocorridas durante as experiências de estágio vivenciadas por 22 acadêmicos do curso em questão.

Cabe ressaltar que esta investigação se deu um semestre após tais experiências de estágio, sendo tal atividade de suma importância, visto que se proporcionou um espaço de reflexão sobre o que se sabe e sobre o que o mercado exige do “ser professor”, ou ainda sobre o que se aprende e o que se ensina na prática docente, ou sobre os aspectos que giram em torno das visões idealista (dimensão teórica) e real (dimensão prática) de educação. Como lembra Mizukami (1986 apud CARRIJO, 1999, p.35), “a partir da prática se pode refletir, discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com esta mesma prática”. Desta forma, acreditamos que quando há o embate das concepções dos acadêmicos dentro de um enfoque reflexivo e vinculado com a prática vivenciada se podem constatar tais mudanças, as quais tentamos apontar neste trabalho.

## **CONTEXTO DA PESQUISA**

O curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criado em 1994 com uma proposta curricular que visava a habilitar profissionais nas áreas técnicas e científicas no âmbito das Ciências Biológicas em consonância com a regulamentação profissional do biólogo e as normas gerais e específicas dos Conselhos Federal e Regional de Biologia. Além disso, tinha como objetivo formar professores para o Ensino Fundamental e Ensino



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

Médio, agregando às suas disciplinas de conteúdo específico da Biologia outras de natureza pedagógica.

Assim sendo, mesmo com a influência das concepções mais modernas de educação, iniciada na década de 80 (por exemplo, a inserção de algumas disciplinas de natureza pedagógica ao longo dos diferentes semestres do curso e não apenas em sua parte final), sua estrutura lembrava a de uma licenciatura com características de apêndice do bacharelado (semelhante à “fórmula 3+1”). Por exemplo, as disciplinas didáticas e as práticas de ensino (estágios supervisionados) ainda eram cursadas nos últimos três semestres do curso. As didáticas não mantinham estreita ligação com o contexto das escolas em que os futuros profissionais iriam trabalhar. Este enfoque curricular se enquadra na descrição de Pereira (1999, p.113) sobre a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura do país, que se configuram como “uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário”, características do modelo de racionalidade técnica que surgiram com nova roupagem nesse período.

Em função disso, os acadêmicos não tinham a oportunidade de desenvolver atividades que visavam à comunicação e reflexão (individual e, principalmente, coletiva) sobre os aspectos que vivenciavam em seus respectivos estágios, pois o curso não oferecia disciplinas pós-estágio supervisionado e, tão pouco, atividades de integração extracurriculares de tais vivências.

Como os incentivos financeiros, na década de 90, eram a favor da criação de cursos que formassem professores, inserida numa visão de criação “desenfreada” das licenciaturas (VILLANI, PACCA e FREITAS, 2002), nada mais “prático”, por assim dizer, do que criar um curso que formasse dois tipos de profissionais: primeiramente um biólogo e, agregadamente a este, um professor de Ciências e Biologia. Assim, o curso formaria, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho, professores da área, cujas oportunidades de trabalho seriam maiores em comparação com as oportunidades de emprego relacionadas com a sua formação de bacharel. Estes professores estariam habilitados a trabalhar em escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (atualmente 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> anos) do Ensino



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

Fundamental (disciplina de Ciências) e/ou de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (disciplina de Biologia).

É importante salientar que, mesmo apresentando a oportunidade de formação pedagógica, o curso apresentava uma estruturação curricular com predomínio de disciplinas e atividades voltadas ao bacharelado, bem como as disciplinas de conteúdo não apresentavam uma metodologia voltada ao curso de licenciatura. Esta característica, de acordo com Pereira (1999, p.114), em contraste com outras licenciaturas por ele citadas, “é uma infeliz legitimação do ‘bico’ na profissão docente [...]”, concepção manifestada, em conversas informais, por um grande número de estudantes do curso em questão. Estes acadêmicos, normalmente, comentavam que seu principal objetivo de atuação profissional estava de acordo com as diferentes áreas do bacharelado (principalmente no que se refere ao exercício de pesquisas acadêmicas no âmbito do bacharelado). A profissão docente, segundo eles, serviria apenas como acréscimo do seu salário.

Com o intuito de modificar essa visão na formação de professores, em 30 de junho de 2003, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96 – (BRASIL, 1996) sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, e ainda as Resoluções CNE/CP 01 e 02 (BRASIL, 2002) com a orientação da Pró-Reitoria de Graduação da nossa Universidade e discussão na comunidade do Instituto de Biologia, o Colegiado do Curso aprova a criação do Curso de Ciências Biológicas (modalidade Bacharelado) e o Curso de Ciências Biológicas (modalidade Licenciatura) com ingressos independentes e projetos pedagógicos próprios. Dessa forma, espera-se que cada curso, agora em suas especificidades, atenda as expectativas do que se espera tanto para um bacharel quanto para um licenciado.

Em se tratando do Curso de Ciências Biológicas (modalidade Licenciatura), pode-se observar em sua grade curricular uma re-distribuição e criação de disciplinas, em comparação com o antigo currículo. Por limitação de espaço na redação deste trabalho, optamos por não disponibilizar a grade curricular do antigo e do novo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Assim sendo, quanto à distribuição dos estágios supervisionados ao longo dos semestres, observa-se uma “diluição” de tais disciplinas ao longo do curso (cinco



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

disciplinas de estágio a partir do 5º semestre), o que difere da estruturação do antigo currículo de Ciências Biológicas (baseado na fórmula 3+1), onde neste último, das oito disciplinas de caráter essencialmente pedagógico, apenas duas tratavam do estágio supervisionado, sendo nomeadas de Prática de Ensino I (Ciências) e Prática de Ensino II (Biologia) e ocorriam simultaneamente no último semestre do curso.

Nesse novo currículo permite-se ao acadêmico um contato maior com a escola e com as especificidades práticas do “ser professor”, além de proporcionar constantes oportunidades de reflexão (individual e coletiva) em sua trajetória de formação inicial. Por seu turno, esse processo reflexivo estará diretamente relacionado com as experiências vivenciadas no âmbito escolar e na universidade, o que pode se configurar como um currículo com um enfoque dentro da racionalidade prática. Foi exatamente com o objetivo de investigar quais mudanças ocorreram durante o estágio supervisionado dos acadêmicos do curso em questão que este trabalho foi gerado.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Conforme comentado, os sujeitos da pesquisa foram 22 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas, regularmente matriculados na disciplina de Didática do Ensino de Biologia II (excepcionalmente trabalhada no nono semestre) e que desenvolveram, como experiência docente, os seus estágios supervisionados em Biologia em escolas do município de Pelotas/RS. Estes acadêmicos foram citados pelos códigos que variam de A01 até A22, a fim de manter sigilo sobre quem estes são.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário que constava de 12 perguntas, na qual foi selecionada, para este trabalho, a seguinte: “Alguma mudança lhe parece ocorrer durante o estágio (conceitual – pessoal – metodológica)?”. Cabe ressaltar que os documentos analisados, à época em que foram produzidos, tinham, como objetivo, servir de instrumentos para o desenvolvimento da prática docente na disciplina anteriormente citada, na medida em que forneciam elementos para o acompanhamento da formação proposta para estes acadêmicos. Além disso, tal questionamento tinha



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

como intuito pesquisar, caso ocorressem, quais seriam tais mudanças, a fim de proporcionar, na seqüência das aulas, um ambiente de debate sobre os resultados apresentados na ocasião.

Os dados foram analisados por meio de um processo de análise temática (MINAYO, 1993) e organizados, primeiramente de acordo com a crença de qualquer tipo de mudança ocorrida durante o estágio supervisionado.

Em relação àquele que entendiam que o estágio supervisionado significou algum tipo de mudança na sua visão do “ser professor” a análise dos dados foi subdividida em três níveis referentes à investigação dos tipos de mudanças propostas para este trabalho, quais sejam: (a) mudança de ordem conceitual; (b) mudança de ordem pessoal; e (c) mudança de ordem metodológica.

Podemos considerar para cada nível mudanças do tipo: (I) Conceitual: alterações na concepção (ou conceitos) dos estudantes frente às dificuldades encontradas na prática docente, podendo ou não estar de acordo com a esperada por eles em função do que lhe fora trabalhado durante sua formação; (II) Pessoal: basicamente responde a pergunta “como eu me vejo no contexto do ‘ser professor’ antes do estágio?”, destacando a postura pessoal em sala de aula (amigável, autoritário, subordinado à turma), a forma de relação com os alunos da escola, expectativas e necessidades destes alunos; (III) Metodológico: refere-se às alternativas didáticas (Jogos, concepções de modelos, investigações nos arredores da escola, interdisciplinaridade) que são passíveis de serem utilizadas. Ou seja, perceber se o acadêmico mudou alguma de suas metodologias, além da aula expositiva, em função de uma condição mais ou menos apropriada para isso. A seguir apresentamos, a partir das respostas fornecidas pelos acadêmicos investigados, as mudanças ocorridas durante seus respectivos estágios docentes.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO POSSIBILITOU MUDANÇAS?**

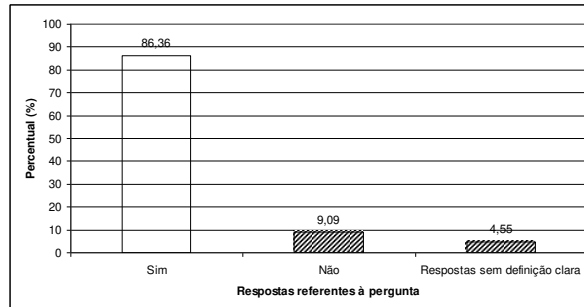
Primeiramente, os resultados demonstraram que 19 acadêmicos (86,36%) consideraram que o estágio proporcionou qualquer tipo de mudança na sua visão do “ser professor” e que apenas dois (9,09%) pensaram de forma diferente, ou seja, o estágio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

***A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS***

não foi responsável por mudança em sua visão do “ser professor”. Um dos acadêmicos teve sua resposta desconsiderada, visto que a mesma não apresentava definição clara. A figura 1 ilustra o percentual de acadêmicos referidos acima.



**Figura 1. Percentuais de estudantes que manifestaram ou não algum tipo de mudança durante o estágio supervisionado de biologia**

A figura anterior demonstra claramente o número majoritário de acadêmicos que consideraram que o estágio docente proporcionou-lhes algum tipo de mudança, quer de ordem conceitual, pessoal e/ou metodológica. É importante destacar que esta primeira análise não leva em consideração os pormenores que constituem o discurso produzido pelos acadêmicos, ou seja, quais os tipos de mudança e número destas, ficando restrita à identificação da presença ou ausência de mudanças durante o estágio docente.

Em relação aos acadêmicos que não consideraram terem ocorrido mudanças durante o estágio, as justificativas foram as seguintes:

Durante o estágio, creio que não houve mudanças metodológicas, conceituais ou pessoais, pois tudo aquilo pensado, executado e planejado foi previamente estudado e analisado cautelosamente, fazendo com que a experiência de estágio tenha ocorrido de modo muito marcante e positivo (A04).

Para mim não houve nenhuma mudança brusca, pois as minhas duas irmãs mais velhas são professoras e por algumas vezes eu as substitui na escola, sendo assim elas sempre me orientaram a respeito das questões em sala de aula (A09).

Conforme observamos nos excertos acima, em ambos os casos os futuros professores estavam seguros em realizar a atividade. No primeiro caso, o aluno se considerou preparado para desempenhar tal papel. Acreditamos que isso se deve ao fato deste aluno ter o direcionamento de seus estudos acadêmicos voltados para a atividade docente, podendo já desde o início do curso ir buscando subsídios teóricos que



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

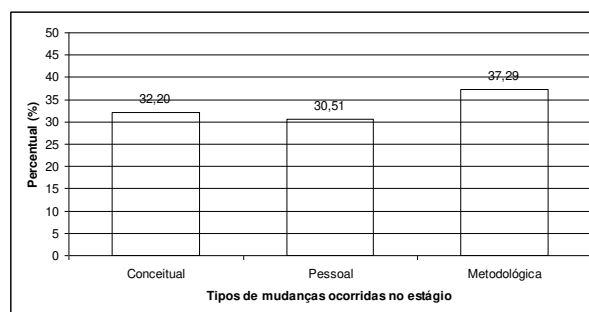
*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

sustentaram sua prática pedagógica. E o segundo caso demonstra a experiência docente que a aluna vivenciou, sendo assim, o medo da novidade e a insegurança que atinge grande parte dos discentes já não a assustavam.

No entanto, no que se refere às mudanças ocorridas durante o estágio supervisionado em Biologia (Categoria 1) e mencionadas por 19 acadêmicos (86,36%), pode-se dizer que estas mudanças contemplaram, em maior ou menor grau, as categorias propostas para esta investigação. Assim sendo, 14 acadêmicos mencionaram ter ocorrido mudança de ordem conceitual (A01, A02, A03, A05, A06, A08, A10, A11, A12, A14, A15, A18, A19 e A21 - 70% do total), 11 de ordem pessoal (A02, A05, A07, A08, A12, A15, A16, A18, A19, A21 e A22 - 55% do total) e 12 de ordem metodológica (A03, A05, A06, A07, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A17 e A22 - 60% do total). Esse resultado sugere certo “equilíbrio” nas mudanças ocorridas durante o estágio supervisionado, não havendo discrepância de percentual entre as categorias analisadas. Cabe salientar que vários acadêmicos mencionaram diferentes mudanças, não estando estas presas apenas a uma das categorias de análise e que, por esta razão, a soma dos percentuais acima referidos não totaliza 100%.

Com o objetivo de analisar os pormenores presentes nas respostas produzidas pelos acadêmicos, articulando tais respostas às categorias de análise, desmembrou-se cada resposta à questão em menções. Portanto, o resultado total de menções foi de 59 que se enquadraram em alguma das categorias propostas nesta investigação.

Dessa maneira, um apanhado geral da pesquisa indicou que as maiores mudanças, apesar de próximos os resultados, se deram no campo metodológico (37,29%), seguido do conceitual (32,20%) e do pessoal (30,51%). A figura 2 ilustra o percentual de menções classificadas em cada uma das categorias de análise propostas.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

**Figura 2. Percentuais correspondentes aos tipos de mudanças ocorridas durante o estágio supervisionado de biologia**

Mudanças de ordem metodológica ocorreram em maior número (Figura 2), levando-se em consideração que este é o momento em que se supõe ocorrer o embate das metodologias apreendidas durante a formação inicial e a realidade escolar. Como resultado disso, o discente em formação possivelmente questiona, avalia, reflete e altera suas características metodológicas num processo de auto-afirmação e construção de um modelo didático pessoal.

Da mesma forma pensamos que as mudanças de ordem metodológica são mais perceptíveis quando se analisam as possíveis mudanças ocorridas durante as experiências do ser professor. Talvez isso implique no resultado alcançado nesta pesquisa, visto que, possivelmente, os acadêmicos tenha tido maior clareza quanto às manifestações desta ordem. Cabe salientar que esta é apenas uma impressão sobre esta idéia, pois não foi realizada uma análise profunda sobre esta questão.

Em se tratando das mudanças de ordem conceitual, a maioria dos acadêmicos manifestou a divergência existente entre a visão idealista (no plano teórico) e a realista (no plano prático) da educação. Como lembra Carrijo (1999, p.8), a prática docente “organiza-se na tensão entre uma imagem de professor ideal – que só existe abstratamente – e situações reais que enfrenta o professor de carne e osso”. Da mesma forma, como cita Esteve (1993), “a comparação entre o ideal e o real que aparece em suas primeiras reflexões sobre a prática de ensinar marca a primeira crise na sua identidade profissional, caracterizada pela necessidade de eliminar a distância existente entre sua atuação real cotidiana e os ideais pedagógicos assimilados durante o processo de formação inicial” (p.62).

Além disso, segundo Roldão (2001 apud Krüger, 2003b, p.7), as escolas e/ou sistema de ensino colocam obstáculos “para preservar seus princípios paradigmáticos e enquadrar os estagiários desde logo na estrutura da instituição”, representados pelos planos políticos pedagógicos, bem como, por ações onde nenhum esforço é realizado na tentativa de alcançar uma possível mudança.

Manifestações dos acadêmicos sobre as possíveis mudanças de ordem pessoal estiveram, prioritariamente, de acordo com questões que envolvem a afetividade entre

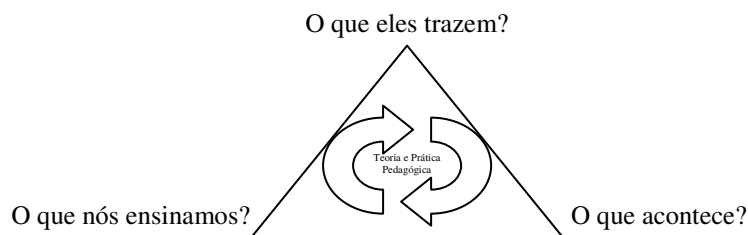


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

***A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS***

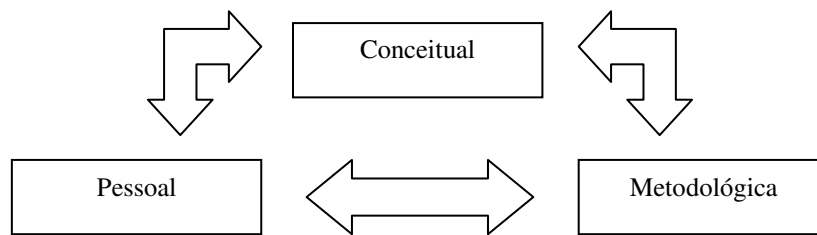
alunos e professor, bem como, persistência, coragem, criatividade e seriedade. Em outras palavras, da mesma forma que um trabalho desenvolvido por Krüger (2003a, p.6, *acréscimo nosso*), “ao contrário da imagem inicial de um professor tradicional, apenas preocupado com conteúdos e programas, começaram [os estagiários de biologia] agora a perceber que professor/a e aluno/a são seres humanos com sentimentos, vontades e comportamento imprevisível”.

De acordo Porlán e Rivero (1998), Krüger (2000) e Tardif (2002), o estágio é normalmente realizado em período escasso, dificultando reflexões e questionamentos mais complexos, o que pode imprimir certezas superficiais e equivocadas sobre a prática docente. Em parte, concordamos com a afirmação acima citada, porém entendemos que a experiência de estágio pode ser também um momento onde, apesar das mais diversas dificuldades apontadas pelos autores referidos, o acadêmico inicia sua construção do ser professor, atualizando suas concepções prévias dentro das dimensões conceitual, pessoal e/ou metodológica. Por esta razão, planejamos atividades que visavam à articulação dos seguintes questionamentos: “O que eles (acadêmicos) trazem? O que nós (professores) ensinamos? O que acontece (na realidade)?”, o que forma, no nosso entendimento, um “tripé” relacionado diretamente com a teoria e a prática pedagógica, segundo ilustra a figura 3.



**Figura 3. Movimento da teoria e prática pedagógica frente às atividades balizadoras do planejamento proposto para a disciplina de didática do ensino de biologia II**

Apesar das possíveis diferenças na natureza de cada uma das mudanças, entendemos que estas se articulam entre si, sem a influência prioritária de uma ou outra dimensão. O que nos faz entender que não existe um movimento de mudança em uma única via, mas sim diferentes possibilidades de movimento entre as dimensões investigadas neste trabalho, conforme ilustra a figura 4.



**Figura 4. Representação das possibilidades de trânsito nos diferentes níveis de mudanças (processo cíclico)**

Em linhas gerais, os resultados evidenciam que, mesmo com todas as dificuldades e num curto espaço de tempo, o estágio é um momento importante, pelo fato de que proporciona a reflexão e a atualização em várias dimensões como conceitual, pessoal e metodológica. Reforçamos a idéia de não haver prioritariamente uma ordem de mudança que possa ser estabelecida entre os níveis analisados. Acreditamos que há sim um fluxo constante pelas diferentes dimensões aqui sugeridas.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Entendemos que a experiência aqui relatada foi de suma importância, pois consideramos que o trabalho gerou aprendizagens sobre o “ser professor”, em particular no ensino de biologia. Aprendizagens estas que estão de acordo com a efetividade da prática docente articulada com os aportes teóricos, dentro da perspectiva reflexiva educacional. Da mesma forma, entendemos interessante este trabalho no sentido de partir das experiências vivenciadas enquanto professores em formação, estimulando a reflexão das atividades por eles desenvolvidas na direção da busca pelo “dar se conta” das possíveis mudanças ocorridas. Assim, desenvolvemos um trabalho que, de forma muito simples, subverteu a lógica positivista de que primeiro devemos aprender a teoria para, somente após, realizarmos a prática.

Os resultados demonstraram, através das manifestações da grande maioria dos acadêmicos participantes desta pesquisa (86,36%), que a prática docente, nesse caso o estágio supervisionado, gerou mudanças nos âmbitos metodológico (37,29%), conceitual (32,20%) e pessoal (30,51%). Destacamos as mudanças que giraram em



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

torno das ações em sala de aula, de novas práticas pedagógicas (metodologias); da ação idealista/realista da prática docente (conceituais); de questões que envolvem a afetividade entre alunos e professor, bem como, persistência, coragem, criatividade e seriedade (pessoais); entre outras mudanças.

Pretendemos, como continuidade deste trabalho, identificar quais foram as reais e pontuais modificações ocorridas entre os 22 discentes da disciplina de Didática do Ensino de Biologia II, após terem vivenciado o estágio supervisionado. Dessa forma, temos a intenção de analisar os pormenores de cada uma das manifestações destes estudantes, apresentando, inclusive, detalhadamente os dados desta pesquisa.

Por fim, salientamos a avaliação do trabalho como sendo uma oportunidade, dentro do âmbito da formação inicial de professores de ciências e biologia, para estimular a reflexividade da ação docente, sempre atrelada às vivências dos sujeitos envolvidos. Buscamos um espaço onde o licenciando veja a importância de ser professor, indo de encontro às atividades e perfis restritos ao modelo tradicional de educação, ainda majoritário nas escolas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 08 jan. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, Brasília, DF, fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.graduacao.univasf.edu.br/atividadefisica/arquivos/Resolucao%20CNE.CP%201.2002.pdf> .Acesso em: 10 mai. 2012.

CARRIJO, I. L. M. **Do professor “ideal(?)” de ciências ao professor possível**. Araraquara: JM Editora, 1999.

ESTEVE, J. M. El choque de los principiantes con la realidad. **Cuadernos de pedagogía**, 220, 1993, p.58-63.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

*A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE DE BIOLOGIA COMO FONTE  
DE MUDANÇAS*

GARCÍA PÉREZ, F. F.; PORLÁN, R. El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, 205: 1-14, 2000. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> Acesso em: 25 mai. 2007.

KRÜGER, V. **Evolução do conhecimento profissional de professores de ciências e matemática**: uma proposta de educação continuada. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KRÜGER, V. Ser ou não ser professor: a prática de ensino ajuda? Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins, 6, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2003a. 1 CD-ROM.

KRÜGER, V. Aprendendo a ser professor: a prática de ensino, ensina? ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., Bauru. **Anais...** Bauru, 2003b. 1 CD-ROM.

IRES. Proyecto curricular “Investigación y renovación escolar” (Versión provisional). **El modelo didáctico de investigación en la escuela**. 1991

MINAYO, M. C. de S. 1993. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed., São Paulo - Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 269p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dez 1999. p. 109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> .Acesso em: 18 mai. 2012.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.

VILLANI, A.; PACCA, J., L. de A.; FREITAS, D. de. Formação do professor de ciências no Brasil: tarefa impossível? **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 7, Águas de Lindóia. **Anais...** 2002. São Paulo: SBF, 2002. 1 CD-ROM: CO21\_3.pdf).

Recebido em: 23/05/2012

Aprovado em: 20/07/2012