

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA**  
**CAMPUS – VII CODÓ**  
**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS/BIOLOGIA**

**MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DA SILVA**

**ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE  
LICENCIANDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO UNIVERSO DA  
FORMAÇÃO INICIAL**

**CODÓ/MA**

**2019**

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DA SILVA

**ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE  
LICENCIANDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO UNIVERSO DA  
FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/ Campus VII – Codó-MA, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Ciências Naturais/Biologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques.

**CODÓ/MA**

**2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

OLIVEIRA DA SILVA, MARIA DA CONCEIÇÃO.

ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: : PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO INICIAL / MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DA SILVA. - 2019.

46 p.

Orientador(a): CLARA VIRGÍNIA VIEIRA CARVALHO OLIVEIRA MARQUES.

Curso de Ciências Naturais - Biologia, Universidade Federal do Maranhão, CODÓ-MA, 2019.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação dos saberes.  
3. Percepções. I. VIEIRA CARVALHO OLIVEIRA MARQUES, CLARA VIRGÍNIA. II. Título.

**MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA DA SILVA**

**ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE  
LICENCIANDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO UNIVERSO DA  
FORMAÇÃO INICIAL**

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques - UFMA  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Brasil de Oliveira Marques - UFMA  
(1º Examinador)

---

Prof. Dr. Alex de Sousa Lima- UFMA  
(2º Examinador)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus por permitir chegar até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão-UFMA/ Campus VII – Codó-MA. A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques, por ter mim guiado nesse trabalho, ao prof. Dr. Paulo Roberto Brasil de Oliveira Marques por aceitar fazer parte da banca assim como o professor Prof. Dr. Alex de Sousa Lima.

## RESUMO

O estágio supervisionado enquanto componente curricular dos cursos de licenciatura possui grande relevância para a formação do acadêmico, pois para muitos graduandos é o seu primeiro contato com a escola, além de ser um elemento articulador no currículo do curso, por possibilitar que o discente vivencie experiências como a realidade da situação docente, sendo este entendido como uma atividade a ser realizada na sala de aula da educação básica, essa experiência ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da profissão, sendo também o momento de verificar na prática a teoria adquirida nos bancos acadêmicos sendo que a partir daí então o licenciando dá início a construção de sua identidade profissional, oportunizando que este reflita na carreira a seguir, sendo deste modo o estágio um momento único em que os estagiários se veem professores ou não, começando a desenvolver ideias e opiniões sobre a profissão e construindo saberes relacionados à docência. Nesse sentido, os sujeitos a serem investigados neste estudo por meio de uma metodologia qualitativa, foram alunos em situação de Estágio Supervisionado IV ou V, do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão UFMA Campus-VII Codó. Tendo como objetivo de estudo revelar segundo as concepções dos sujeitos envolvidos, as contribuições da prática do estágio para a formação inicial, bem como a importância do mesmo para a sua formação.

**Palavras chaves:** Estágio Supervisionado, Formação dos saberes, Percepções.

## **ABSTRACT**

The supervised internship as a curricular component of undergraduate courses has great relevance for the academic formation, since for many graduates it is their first contact with the school, as well as being an articulating element in the curriculum of the course, for enabling the student to experience experiences as the reality of the teaching situation, being understood as an activity to be carried out in the classroom of basic education, this experience helps to understand several theories that lead to the exercise of the profession, being also the moment to verify in practice the theory acquired in the academic banks and that from then on the licenciando starts the construction of its professional identity, allowing it to reflect on the following career, being thus the stage a unique moment in which the trainees see themselves teachers or not, beginning to develop ideas and opinions about the profession and building knowledge related to teaching. In this sense, the subjects to be investigated in this study by means of a qualitative methodology, were students in situation of Supervised Stage IV or V, of the Undergraduate Course in Natural Sciences / Biology campus VII of the Federal University of Maranhão UFMA / Codó. The purpose of this study is to reveal, according to the conceptions of the evolved subjects, the contributions of the practice of the internship to the initial formation, as well as the importance of the same to its formation.

**Keywords:** Supervised Internship, Formation of knowledge, Perceptions.



## SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	10
2- ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	16
2.1 <i>Contexto da pesquisa</i> .....	16
2.2 <i>Instrumento e coleta de dados</i> .....	17
2.3 <i>Transcrição das entrevistas</i> .....	17
2.4 <i>Tratamento e Análise dos dados</i> .....	18
3- RESULTADOS E DISCUSSÕES. ....	19
3.1 <i>Campo da pesquisa</i> .....	19
3.2 <i>Caracterização dos sujeitos</i> .....	19
3.3 <i>Análise do conteúdo das entrevistas: os estagiários e suas perspectivas sobre (ESO) Estágio Supervisionado Obrigatório</i> .....	22
3.4 <i>Bloco I: A Carreira Docente</i> .....	23
3.5 <i>Bloco II: O Estágio na Docência</i> .....	26
3.5.1 <i>Bloco III: Ser professor é ?</i> .....	31
4- CONSIDERAÇÕES.....	35
REFERÊNCIAS .....	37
APÊNDICES. ....	41

## 1- INTRODUÇÃO

Saber ser professor, segundo Imbernón (2011) é preciso passar por um minucioso processo de desenvolvimento de competências específicas da docência que tenham reflexão da prática no seu âmago e não somente como treinamento para atuação técnica, visando a formação do aprendiz para aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a profissão docente se relaciona diretamente com aprendizagem permanente, considerando os saberes docentes como resultantes de um processo da formação profissional e pessoal (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN 2011). Nessa perspectiva, ser professor implica se envolver com a sua formação, compreendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo, levando assim o professor a ser reflexivo dentro da sua prática.

Para Shon (2000), um docente reflexivo deve fazer valer da prática como um espaço para reflexão crítica através da qual ele passe a problematizar, analisar, reelaborar criativamente seus fazeres com base na realidade pedagógica de modo a reconstruir seu papel no desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, Perrenoud (2002) afirma que, quando há reflexão na ação abre-se um leque de questionamentos sobre a realidade no momento ou o que virá a acontecer, levando a enxergar as ações que podem se fazer ou melhorá-las, embora não considerando-as como a melhor tática. Ainda de acordo com autor “a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias, ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação analógica” (PERRENOUD, 2002, p.31).

Para tanto, a formação docente deve ter como propósito mediar à construção de saberes e competências docentes para o futuro profissional saber ser e saber fazer a docência em todas as suas instâncias (MALUCELI, 2007). Nesse contexto, os cursos de formação de professores devem ter um currículo próprio, onde a análise sobre a prática profissional se coloca em lugar de destaque, devido a sua missão de fazer com que os alunos tenham um olhar mais centrado e profundo sobre a profissão docente. Nessa perspectiva, esses cursos, especificados dentro de uma modalidade denominada de licenciatura, destinam-se à preparação para a docência, sendo complementado com o estágio supervisionado que é destacado como uma base para a formação docente,

possibilitando que o acadêmico em formação tenha ideia do que é ser professor nos dias atuais (MOLINARI E SCARLABRIN, 2013). Pimenta (1997) argumenta que:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p.6).

Segundo Tardif (2014) aponta quatro saberes relacionados a formação docente e exercício da formação sendo eles: i) o saber da formação profissional, ii) o saber disciplinar, iii) o saber curricular e iv) o saber experiencial. O saber da formação profissional deduz um conjunto de saber adquiridos pelas instituições de formação, que tem como resultados conhecimentos científicos; o saber disciplinar está ligado à formação do professor, sendo que, durante a sua formação acadêmica o professor recebe informações e desenvolve conhecimentos relativos a um saber disciplinar em que se apodera de conteúdos concernentes a sua área de formação; o saber curricular, é aquele adquirido ao longo da carreira, isto é, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e o saber experiencial está relacionado ao desenvolvimento criado pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica, tornando o trabalho docente um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, os saberes da formação docente não se resumem em um conjunto de saberes unificado, mostrando que o bom o professor deve procurar materializar seus saberes de forma que compreenda toda a dinâmica do ensino e aprendizagem. No entanto, para uma boa atuação docente, o professor deve ser capaz de conhecer e interligar adequadamente todos esses saberes. Nesse sentido, a formação inicial de professores exige que esses saberes sejam enfatizados e tratados como primordiais. Para Andrade, (2006 *apud* ROSA; WEIGERT, SOUZA, 2012, p. 676):

Os saberes da formação docente constituem um conjunto de saberes resultante da articulação entre teoria e prática, sendo a partir da prática os licenciados poderão, diante do novo, revisar e agregar outros sentidos aos aprendidos na teoria, sendo esta ação chamada por de “reorquestração dos saberes”.

No entanto, espera-se que o professor adquira outras mais competências em sua formação inicial, além dos conhecimentos específicos e os saberes docentes, possa desenvolver novos conhecimentos a serem agregados em sua performance profissional, de acordo com a realidade social que vai atuar, de forma que possa construir uma identidade docente a partir da sua própria vivência, sempre aberto para novos questionamentos e busca de novas posturas, de acordo com as situações que lhe serão apresentadas, tendo como objetivo a intervenção para a efetiva aprendizagem do aluno.

Segundo (Marcelo, 1999, p.113) “Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso surgem dúvidas, tensões [...]”. Ainda de acordo com o autor se por um lado o início da carreira docente é importante, por outro é um período difícil, pois o professor experimenta novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como: a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os alunos e com os próprios colegas professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Um curso de formação docente é segundo os preceitos legais a base para o processo profissional do professor, que no contexto atual vem tendo como suporte teórico-metodológico o desenvolvimento dos processos de reflexão do professor sobre sua própria prática docente, devendo começar do processo inicial de sua formação versando para questões dos saberes necessários à docência, como a experiência, os conhecimentos específicos e pedagógicos, os quais devem estar intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem (MARQUES, 2016). Continuando com a linha de raciocínio da autora, perante a base legal, ele deve conter uma configuração pautada nas mudanças da sociedade, moldadas no contexto da globalização que exige novos papéis para o professor, assim como novas práticas de formação docente, no sentido de ter um perfil flexível e eficiente requerendo modelos de ensino que valorizam o pensamento crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado ainda durante o processo de formação, torna-se imprescindível dada sua tamanha importância por oferecer as primeiras vivências de experiência no contexto da futura área de atuação profissional. Nesse entendimento (ROSA, WEIGERT E SOUZA 2012, p. 678) comentam que:

O aluno de graduação, durante o estágio, vivencia experiências, conhece melhor sua área de atuação e tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. O estágio surge, então, como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor.

Rosa; Weigert ; Souza (2012) definem o estágio como um determinado tempo direcionado a um processo de ensino e de aprendizagem, mas também como um momento para refletir, sistematizar e testar o conhecimento adquirido durante a graduação. Ele não pode ser considerado simplesmente uma experiência prática, e sim um espaço para reconhecer que embora a formação em sala de aula seja fundamental, não é o suficiente para preparar os alunos para o exercício da profissão. Sendo assim, o estágio se faz além de obrigatório, mas necessário para a conclusão da formação docente, até porque a temática com o passar dos tempos tem se tornado alvo de diversas pesquisas com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial oferecida pelas instituições formadoras, tendo em vista que a formação de professores se relaciona diretamente com a qualidade da Educação Básica.

Assim, defende-se que o estágio supervisionado na formação docente inicial é uma necessidade como forma de integração dos saberes, tendo em vista sua relevância para a aprendizagem de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, sendo, portanto, caminho para associar a teoria vivenciada na universidade com a prática relacionada ao contexto escolar, possibilitando vivências das diversas situações que envolvem a rotina escolar, a sala de aula e a escola como um todo.

Para Marcelo (1998) quando o graduando chega a etapa do estágio, mesmo sendo que organizado por segmentos, o licenciando vai se adaptando à uma nova realidade, aprendendo que a teoria na universidade se difere da prática em sala de aula, e que terá que desenvolver suas próprias estratégias pedagógicas para atuar de forma bem-sucedida diante de uma sala de aula. E todo esse processo de acolhimento da realidade, adaptação e desenvolvimento de saberes práticos culminará na tomada de decisões sobre a sua futura carreira de atuação a seguir, seja ela positiva ou seja negativamente.

Nessa ótica, afirma-se que a teoria e a prática estão inerentemente ligadas e quando se vislumbra o momento de realização do estágio supervisionado, o graduando tem a oportunidade de rever reflexivamente toda a teoria diante da realidade que lhe é imposta e mensurar se é plausível implementá-la, ou seguir em um novo direcionamento a fim de reorganizar os conteúdos a serem trabalhados extraindo o que melhor lhe convém para ser aplicado na formação dos aprendizes.

Segundo a base legal voltada para a formação profissional, a Lei (BRASIL,2018) capítulo I estipula uma definição, classificação e relações do estágio da seguinte forma:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, o estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à possibilidade de contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008). Nessa mesma linha, a Resolução CONSEPE nº 1191/2014<sup>1</sup> título I, art. 2º que trata da conceituação e obrigatoriedade, estabelece que o estágio é uma atividade obrigatória que deve ser cumprida, devendo ser elaborada, executada e avaliada continuamente permitindo que o licenciando comece a trilhar seus primeiros passos como futuro docente. Esse encaminhamento é entendido por Lima ; Pimenta (2009) como:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagradas como bons. (LIMA; PIMENTA, 2009, p.35).

Ainda segundo as autoras, muitos professores em seus primeiros contatos com a docência, aprendem através do que foi observado e reproduzindo no estágio, porém, eles também criam seus próprios jeitos de ser e de agir, a partir de uma análise crítica do professor o qual se referenciam e nesse movimento “escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modelos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.” (LIMA; PIMENTA, 2009, p.35). Bernaday e Paz (2012) enfatizam que ao se tratar do estágio supervisionado as exigências vão além do cumprimento de uma grade curricular acadêmica, é uma oportunidade de crescimento na identidade pessoal e profissional, sendo instrumento importante na integração entre teoria vivenciada na universidade e prática, relativa ao contexto escolar, campo de atuação do docente. Portanto, acredita-se que ele deva ser pesquisado e valorizado como elemento essencial para a formação docente.

O estágio curricular é uma passagem. Quando as perguntas e dificuldades básicas começam a ser superadas após algumas discussões, registros e relatórios, a carga horária prevista para o estágio chega ao seu fim, antes

<sup>1</sup>Brasil, CNE, CP. RESOLUÇÃO Nº. 1191-CONSEPE, de 03 de outubro de 2014. Altera a Resolução nº 684-CONSEPE, de 7 de maio de 2009, e dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, na forma dos seus anexos.

mesmo que encontremos todas as respostas para as perguntas iniciais, ingressamos em outros desafios acadêmicos e novas perguntas e reflexões vão surgindo. (LIMA, 2008, p.204).

Assim, tendo estágio como um fator de grande relevância para a formação de características profissionais vale ressaltar que as aprendizagens que são adquiridas tanto no meio convencional acadêmico e por meio do estágio são tidas como experiências que deverão possibilitar passos significativos para a construção da identidade profissional docente. Segundo Pimenta, (1997, p.6), a identidade docente “não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, e sim um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Sendo assim, para a autora, a identidade docente se faz a partir das necessidades e dos desafios em dados contextos do ensino, e momentos históricos como resposta às necessidades e aos desafios que a educação coloca no cotidiano. Portanto, a identidade docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, essa identidade é fruto das interações onde vários pontos vão influenciando o sujeito ao longo de sua trajetória para que assuma e interiorize uma imagem de si em relação ao outro. O professor, tomando como base essa perspectiva, é a soma de suas experiências vivenciadas ao longo de sua caminhada pessoal e profissional, que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.

No tocante à docência em ciências naturais, Krasilchick (2000) destaca que esta deve refletir mudanças ocorridas na sociedade, superando a visão estática que se tinha a respeito do ensino de Ciências há algum tempo atrás, passando a ser moldado de acordo com as necessidades presentes nesse novo contexto de globalização, onde o professor deve apresentar a matéria de forma atualizada e organizada de modo a facilitar a aquisição dos conhecimentos científicos de maneira significativa. Ainda segundo a autora, o papel das ciências naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, para tanto o professor tem papel primordial nesse processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, entende-se que o universo da discussão sobre a formação docente inicial e os saberes profissionais a serem adquiridos, desenvolvidos e constantemente revisados pela reflexão nos momentos do estágio supervisionado obrigatório são complexos e

diversos. Tem-se a certeza que serão necessários vários encadeamentos de pesquisa para contribuições pontuais à cada grupo de professores em formação. É nesse contexto que o presente trabalho visou verificar as percepções de um conjunto de licenciandos em situação de estágio sobre as contribuições das etapas do Estágio Supervisionado Obrigatório proposto dentro do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão, Campus VII - cidade de CODÓ - Maranhão, para o desenvolvimento de saberes iniciais e na construção de uma identidade docente bem sucedida no ensino de ciências. Para tanto, considerou-se as seguintes questões para o norte de reflexão dessa pesquisa: Qual a motivação dos alunos que cursam uma licenciatura na escolha de um curso dessa modalidade? Quais as contribuições dos momentos do estágio supervisionado obrigatório (ESO) para a sua formação docente? Atribui-se a que, quando denominado um bom professor de ciências?

## **2- ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### *2.1- Contexto da pesquisa*

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa na vertente da análise qualitativa educacional uma vez que buscou verificar a perspectiva sobre o desenvolvimento de saberes docentes na formação inicial pela ótica de um conjunto de licenciandos em situação de estágio supervisionado obrigatório sobre a construção da formação docente no estágio supervisionado. Essa abordagem encaixa-se em aspectos qualitativos de pesquisa, uma vez que condiz com a definição de Bogdan; Biklen (1994), que a entendem como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p.21).

Para a seleção dos sujeitos participantes dessa pesquisa foi feito uma análise documental na Secretaria de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia do Campus VII- Codó, no segundo período de 2018, para verificação da



quantidade de alunos em situação de estágio supervisionado nas etapas IV ou V. O fato do estágio supervisionado ser dividido em cinco etapas (I, II, III, IV e V) contribuiu para esta pesquisa, pois os sujeitos investigados já estavam com uma grande parte da carga horária estabelecida cumprida, ou concluída, assim como as disciplinas da matriz curricular do curso. Ao realizar os estágios anteriores, os estagiários acumulam experiências sobre a atuação docente, sendo, portanto capazes de expor suas experiências vivenciadas, rever suas ideias através da prática do estágio de ser professor, assim como suas perspectivas na construção para a prática docente, podendo contribuir de modo significativo para elucidar as questões de pesquisa propostas nesse trabalho. Para Duarte (2002)

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. [...] (DUARTE, 2002, p.141).

Dessa forma, os estagiários identificados nas etapas de interesse da pesquisa foram contatados por interlocução da pesquisadora onde procedeu ao convite formal de participação na pesquisa, sendo que o aceite foi registrado mediante assinatura em documento próprio de pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – APÊNDICE 3), com marcação prévia de dia e local indicados pelo estagiário para proceder à coleta de dados.

## *2.2-Instrumento e coleta de dados*

O processo de recolha de dados que foi usado nesta pesquisa fez uso de dois instrumentos: (i) questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas e (ii) entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2008) define o questionário como uma técnica de investigação com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, interesses e aspirações. Enquanto que Minayo (1994) destaca que é por meio da entrevista que o pesquisador procura obter informações presente na fala dos sujeitos da pesquisa, pois ela não representa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos sujeitos envolvidos, enquanto sujeitos-objetos de investigação que vivenciam uma determinada realidade a qual está sendo focalizada.

## *2.3-Transcrição das entrevistas*

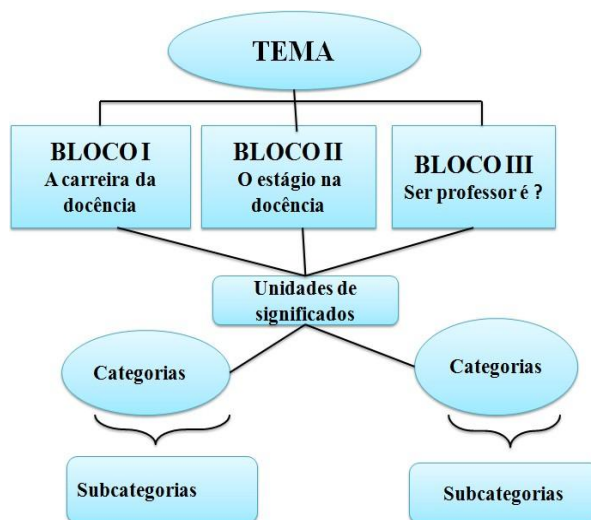
A transcrição das entrevistas desse trabalho foi realizada conforme critérios estabelecidos por Marques (2010), que parte da suposição de que esta forma uma importante

variante do discurso dos sujeitos participantes do trabalho, sendo assim descrita conforme alcançada.

#### 2.4- Tratamento e Análise dos dados

Para Minayo (1994), quanto à organização e análise dos dados, deve-se demonstrar com clareza como esses dados serão organizados e analisados. Sendo assim, procedeu-se a análise do conteúdo presente nos depoimentos dos participantes. A análise de conteúdo para Bardin (1979) é considerada como descrição objetiva, sistemática do conteúdo, e também como interpretação do sentido de que um indivíduo atribui as mensagens com finalidade de produzir interferência trabalhando com vestígios e índices postos em evidências relativo as condições de produção e recepção destas mensagens. Dessa forma, buscou-se organizar a análise por extração de unidades de significados (signos) mais recorrentes nas respostas dos entrevistados, agrupando-as em categoria e subcategorias para a formação de uma rede sistêmica desenhada em blocos de análise definidos como: Bloco I, Bloco II, e Bloco III, como é mostrado no esquema da figura 1.

**Figura 1:** Esquema aplicado para o tratamento dos dados contidos nas entrevistas de cada aluno estagiário.



Fonte: Autora, (2019).

Ressalta-se que respeitando as normas de ética de pesquisa não foi revelada a identidade dos participantes, sendo, portanto, estabelecidas denominações fictícias para definir sua identificação, fazendo-se uso da letra “E” para se referir a Estagiário, acrescida de um

número correspondente à quantidade (E1, E2...). Nesse sentido Lüdke e André (1986) argumentam que todas as informações cedidas pelos sujeitos da pesquisa deverão ser exclusivamente usadas para fins da pesquisa, levando-se em consideração sempre o sigilo em relação aos informantes, mantendo-os em anonimato.

### **3- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### *3.1-Campo da pesquisa*

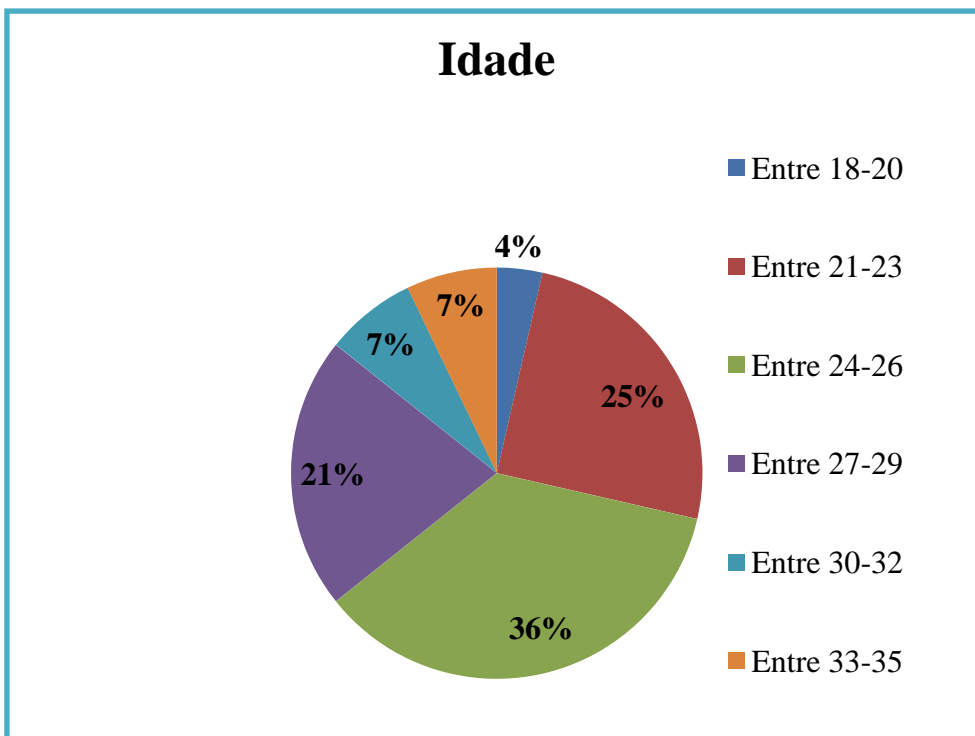
A pesquisa foi desenvolvida no campus VII da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Codó. Esse campus oferece atualmente três cursos de Licenciatura na modalidade presencial, a saber: Licenciatura em Ciências Humanas/História, Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia e Licenciatura Plena em Pedagogia. Ressalta-se que essa pesquisa segue na linha do Curso Ciências Naturais/Biologia com os alunos em fase de estágio supervisionado.

#### *3.2- Caracterização dos sujeitos*

No levantamento inicial, detectou-se um total de 28 licenciandos em situação de Estágio Supervisionado Obrigatório, nas etapas IV e V. Todos eles foram contatados e convidados. Ressalta-se que se recebeu 100% de aceite por parte da amostragem. Para caracterizar os sujeitos participantes, utilizou-se um questionário fechado. Segundo Chaer; Diniz e Ribeiro (2011) o questionário é um instrumento pertinente em pesquisa qualitativa por se tratar de questões relacionada ao empirismo, onde insere fatos relacionados a realidade, a opinião, a percepção, ao posicionamento e as vivências dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, procurou-se por meio do questionário (Apêndice 1) traçar o perfil de alunos estagiários em relação a: Gênero, Faixa de Idade, Tempo de curso, Participação de projetos.

A análise dos dados revelou que dos 28 estagiários, 16 deles estavam na etapa de estágio IV, o equivalente a 57,14% e 12 estão na etapa V (42,85%). Em relação ao gênero dos sujeitos participantes 67,85% são do gênero feminino e 32,14% do gênero masculino. Esse resultado ratifica o que vem sendo publicado pelo Censo da Educação Superior ao afirmar que a maior parte dos estudantes de licenciatura de instituições públicas é do sexo feminino (INEP, 2017). E em relação a idade dos estagiários obteve-se que eles se encontram nas seguinte faixa: entre a faixa de 18-20 anos (3,57%); entre 21-23 anos ( 25%); entre 24-26 anos (35,71%); entre 27-29 anos (21 42%); entre 30-32 anos (7,14%); e ente 33-35 anos (7,14%), como mostra a figura 2.

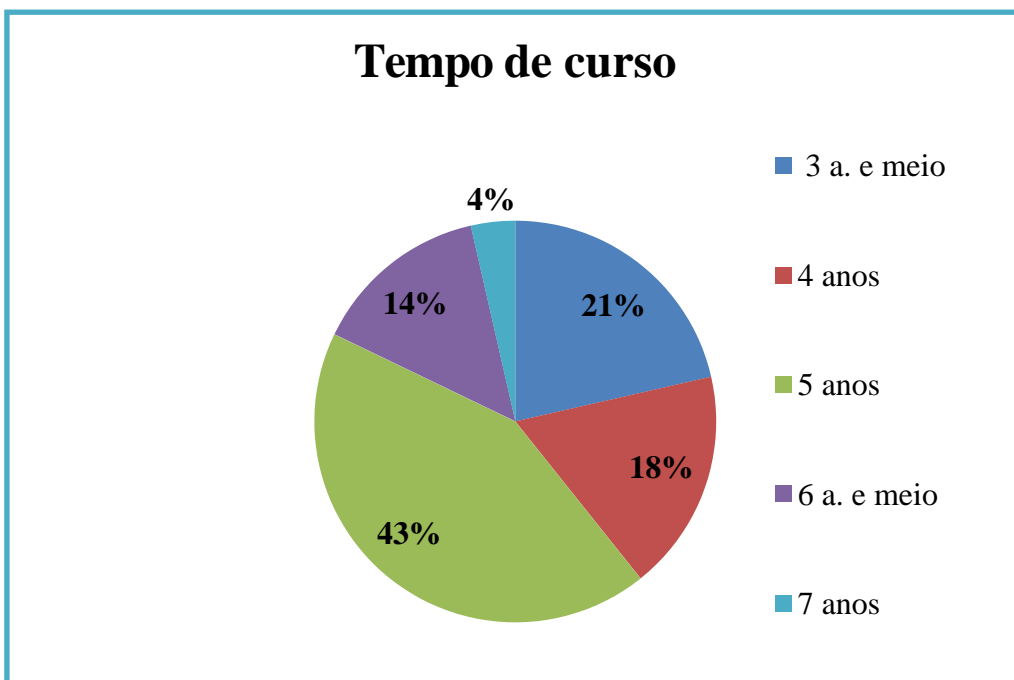
**Figura 2:** Gráfico com a representação da idade dos alunos estagiários.



Fonte: Autora, (2019).

Quando se indagou aos participantes sobre suas situações em relação ao cumprimento do estágio, verificou-se pelas revelações que 21 deles estavam com as etapas atrasadas, o equivalente 75%, logo, 7 alunos o equivalente a 25% em situação regular em relação a esse tópico. Ressalta-se que dentre os principais motivos mencionados para justificar o atraso nas etapas de estágio corresponderam à: indisponibilidade de horário em contra turno do curso e reprovações nos pré-requisitos para ingresso no ESO. Na figura 3, é possível visualizar o gráfico representando a porcentagem dos estagiários em relação ao tempo de curso, no qual verificou-se 21,42% estavam com 3 anos e meio ; com 4 anos 17,85% ; com 5 anos 42,85%; com 6 anos e meio 14,28 %; e com 7 anos 3,54%.

**Figura 3:** Gráfico com a representação a idade dos alunos estagiários.



Fonte: Autora, (2019).

Na sequência das indagações, 75% licenciandos afirmaram que nunca participaram de algum projeto de ensino ofertado na instituição, enquanto que 25% eram bolsistas de projetos com ou sem inserção em grupos de pesquisas. Dentre os projetos de ensino mencionados podemos citar: *Clube de Ciências* (3,57%), *EXPERQUI* (10,71%), *PIBID* (46,42%) e *LETRAR* (7,14%). Ressalta-se que 14% dos estagiários declararam que já participaram de mais de um dos projetos de ensino indicados. Dos sujeitos investigados que não tinham participado de nenhum projeto quando questionados se gostariam de ter participado de projetos, 35% responderam que não, já 17, 85% gostariam sim de ter participado, porém não tiveram oportunidade por falta de tempo ou por não terem sido selecionados.

Nos cursos de licenciatura, a prática da profissão pode iniciar no estágio ou com os projetos, ofertados pelas instituições que visa proporcionar a conexão entre os acadêmicos e a sociedade, voltados para o ensino, produção de pesquisa científica e tecnológica sendo nesse campo rico de conhecimento e reconhecimento (CUNHA, MANCHUR e SURIANE, 2013).

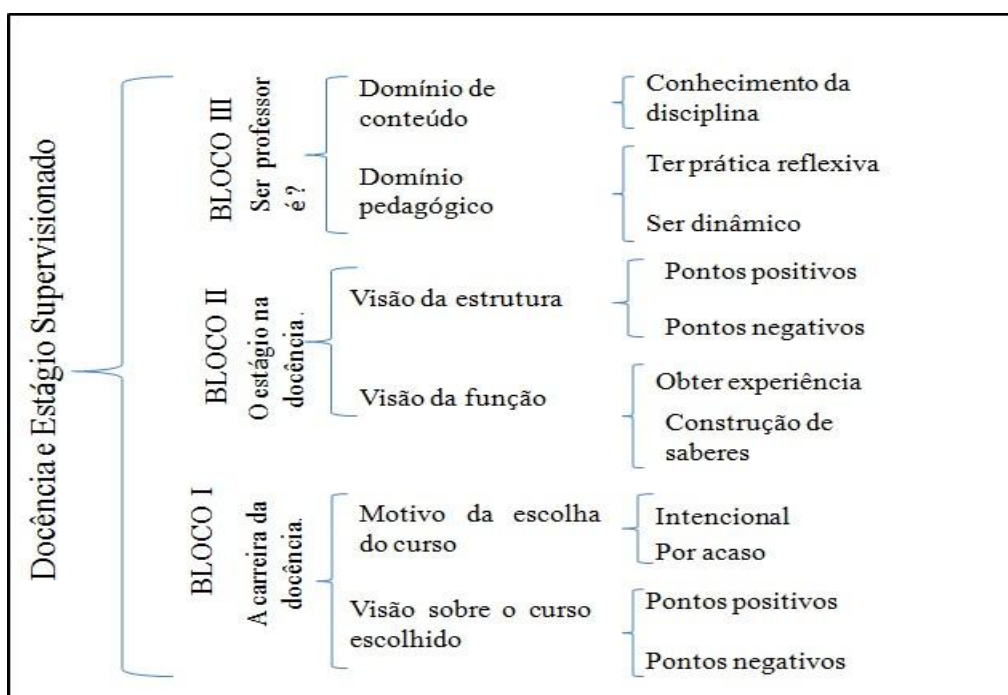
No que diz respeito ao vínculo empregatício de acordo com a análise dos dados obteve-se uma porcentagem de 57,14% dos estagiários que declararam já estarem no mercado de trabalho, destacando que desses, 18,81% atuam na área da educação, e 81,81% trabalham em outras funções. Diante do exposto para alguns jovens e adultos ao concluir um curso de graduação significa uma nova fase de vida, sendo marcada pelo início da profissão escolhida,

porém esse é o desafio que eles encontram ao terminar o curso e logo entrar no campo de trabalho de sua formação (GOMES e TEIXEIRA, 2004). Os autores ressaltam que, “a conquista de um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas, rede de relações e capacidade de ajustar-se a diferentes demandas de trabalho”. (GOMES e TEIXEIRA, 2004, p.48).

### 3.3- Análise do Conteúdo das Entrevistas: os estagiários e suas percepções sobre ESO

Os blocos gerados pela organização e categorização das unidades de significados receberam denominações em blocos analíticos considerando as questões de investigação desta pesquisa, a saber: (i) Bloco 1: A carreira da docência; (ii) Bloco 2: O estágio na docência e; (iii) Bloco 3: Ser professor é ?. Sendo estes distribuídos em seis categorias e onze subcategorias, conforme ilustração da figura 4.

**Figura 4:** Rede Sistêmica sobre as percepções dos estagiários do Curso de LCN/Biologia quanto ao entendimento Docência e Estágio Supervisionado.



Fonte: Autora, (2019).

### 3.4- Bloco I: A Carreira da Docência

Este bloco discute sobre a profissão da docência no ato de escolha do estudante, assim como uma avaliação a respeito do caminho a ser calcado como percurso profissional. De acordo com a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos da pesquisa, suscitou-se duas categorias que emergem os seguintes enfoques: (i) Motivo da escolha do curso e (ii) Visão sobre o curso escolhido. Sobre a primeira categoria “*Motivo da escolha do curso*” foram definidas duas subcategorias, a partir das unidades de significados identificadas que retratam o fenômeno, sendo elas: “Intencional” e “Por acaso”, como mostra o quadro 1.

**Quadro 1:** Descrição das unidades de significado para a categoria Motivo da escolha do curso.

<b>BLOCO 1: A CARREIRA DA DOCÊNCIA</b>			
<b>Categoria</b>	Esta categoria buscou revelar as percepções dos alunos estagiários sobre a motivação que os levaram a optar por uma licenciatura como carreira em nível superior.		
<b>Motivo da escolha do curso</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Intencional</b>	Identificação pessoal	<b>92,85%</b>	“[...] escolhi o curso de ciências naturais pelo fato de estar relacionado a questões que eu gosto questões ambientais, questões do ensino de ciências [...]” ( E4).
	Interesse pelo conteúdo	<b>7,14%</b>	“[...] achava que se tratando de Ciências e Biologia, seria muito bom para mim, porque gosto de conteúdos, assuntos relacionados a essas áreas [...]” (E3).
<b>Por acaso</b>	Acessibilidade geográfica	<b>21,42%</b>	“[...] por ser ofertado aqui na cidade onde moro, então ficou bem melhor para mim[...]”(E26).
	Acessibilidade financeira	<b>14,28%</b>	“[...] por não ter condições financeiras de fazer outro curso em outra cidade [...]” (E19).
	Limite de opções	<b>42,85%</b>	“[...] falta de opção, devido na cidade não ofertar outros cursos diferenciados [...]” (E17)
	Alcance da nota do ENEM	<b>21,42%</b>	“[...] o que realmente eu queria fazer era outro curso, porém, eu não passei e acabei passando em biologia[...]”(E12).

Fonte: Autora, (2019).

Dos estagiários entrevistados evidenciou-se que uma grande porcentagem se encaixou na subcategoria *Intencional*, sendo como signo mais recorrente aqueles compilados no sentido de identificação pessoal. Segundo Giacaglia e Penteado (1996), é esperado que o professor em processo de formação tenha uma melhor adaptação com o curso que escolheu fazer quando o objetivo do curso se afina com seus preceitos, por seguir uma linha pessoal, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p.27). Isso leva a acreditar que enquanto os sujeitos participantes escolheram fazer a graduação como sendo uma escolha satisfatória, possivelmente estarão concluindo e exercendo a sua carreira docente construindo a sua identidade profissional.

A subcategoria “*Por acaso*”, foi construída perante a extração de quatro significados referentes a escolha do curso. Diante disso, torna o aluno estagiário mais vulnerável a uma possível desistência ou falta de interesse em concluir o curso, deixando de lado as suas funções acadêmicas enquanto graduando, uma vez que a escolha do curso foi ao acaso deixado de lado preceitos importantes no momento da escolha.

Na segunda categoria “*Visão geral sobre o curso escolhido*” ressaltou-se as unidades de significados que direcionam para a verificação da opinião dos estagiários em relação à estrutura curricular do curso. Sendo assim as subcategorias suscitadas foram: Pontos positivos e pontos negativos, conforme mostra o quadro 2.



**Quadro 2:** Descrição das unidades de significado para a categoria Visão geral sobre o curso escolhido.

<b>BLOCO 1: A CARREIRA DA DOCÊNCIA</b>			
<b>Categoria</b>	Esta categoria buscou evidenciar as percepções dos estagiários em relação ao formato curricular do curso.		
<b>Visão sobre o curso escolhido</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Pontos positivos</b>	Diversificado	<b>41,66%</b>	“[...] são ofertadas varias disciplinas importantes para a formação do acadêmico, tanto o de áreas quantos as pedagógicas, são de conteúdos relevantes [...]”(E5).
	Organizado	<b>58,33%</b>	“[...] as disciplinas são bem encaixada período após período, é uma seguindo a outra, em um período a gente viu tal disciplina, no próximo já é outra que aquela anterior serviu de suporte para o entendimento, o que facilita a aprendizagem da gente [...] (E22).
<b>Pontos negativos</b>	Aligeirado na parte especifica	<b>93,73%</b>	“[...] por ser um curso de Biologia eu acredito que deveria ter mais disciplina voltada para a Biologia, embora seja um curso interdisciplinar [...]”(E10).

Fonte: Autora, (2019).

Em relação a subcategoria “Pontos positivos”, dentre os signos os mais citados pelos estagiários como veem o curso foram: organizado e diversificado. Segundo a Resolução nº 1.175- CONESPE,<sup>2</sup> em seu título IV se refere a organização curricular no Artigo 68 definindo que a estrutura curricular do curso é a organização ordenada pelos componentes curriculares, corroborando com as concepções dos alunos estagiários, ao enfatizarem que a grade curricular do curso segue de forma organizada, fazendo assim uma lógica na aprendizagem. Segundo Krasilchick (2000) o objetivo dos cursos é basicamente transferir informação, ao professor cabe apresentar a matéria de forma atualizada e organizada, facilitando a aquisição de conhecimentos. Logo, entendeu-se que há a percepção de uma

<sup>2</sup> Brasil, CNE, CP. RESOLUÇÃO Nº. 1. 175-CONSEPE, de 21 de julho de 2014. Aprova as normas regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

interação nas disciplinas assim como os conteúdos proporcionando aos alunos uma melhor aprendizagem.

Ainda com base nos signos provenientes dos discursos, constatou-se que 41,66% dos estagiários relataram nos seus discursos que a concepção que eles têm do curso o qual estão concluindo, é um curso que leva em sua matriz curricular a diversificação por ofertar disciplinas com conteúdo diferentes, assim como as disciplinas de área quanto às pedagógicas se tornando assim fundamentais para a formação do docente. “É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1992, p.30).

Em relação a subcategoria “Pontos Negativos” conforme a análise dos depoimentos detectou-se que a maior parte dos alunos estagiários foram categóricos ao se referir a concepção da grade curricular do curso, como sendo aligeirado na parte específica. Ao analisar os discursos fica claro que metade dos estagiários não está satisfeita com a matriz curricular do curso, mesmo entendendo que a proposta do curso é ser interdisciplinar e privilegiar as ciências naturais, porém há um grau de insatisfação por parte deles por acreditarem que não há uma maior oferta de disciplinas direcionadas de forma pontual para a Biologia, fragilizando seus conhecimentos específicos, levando em consideração que o curso é de quatro anos, apenas nos dois últimos períodos que veem a biologia especificamente.

Nesse sentido, Tardif (2000) chama a atenção para a lógica disciplinar que segundo o autor é altamente fragmentada, o que faz com que muitas disciplinas não estabeleçam relação entre si, por constituir unidades fechadas em si mesmas tendo pouco impacto sobre o aluno, o que compromete a qualidade curricular.

### 3.5- Bloco II: O estágio na docência

O objetivo deste bloco foi apresentar e discutir as concepções dos estagiários sobre a estrutura do estágio, assim como a função o que o estágio configura nas suas formações. Para isso, foram elaboradas duas categorias: Visão da Estrutura e Visão da função. Para a categoria “Visão da Estrutura” buscou-se as unidades de significados presentes na concepção dos estagiários em relação a matriz curricular do estágio, ou seja, qual a linha de pensamento deles em relação a estrutura do estágio, assim como ele é montado. Desta forma, emergiram duas subcategorias: Pontos Positivos e Pontos negativos, conforme mostra o quadro 3.

**Quadro 3:** Descrição das unidades de significado para a categoria Estrutura do Estágio.

<b>BLOCO II: O ESTÁGIO NA DOCÊNCIA</b>			
<b>Categoria</b>	Esta categoria buscou elucidar as concepções dos estagiários sobre a definição da estrutura do estágio. Ela se divide em duas subcategorias que a define como boa ou ruim.		
<b>Visão da estrutura</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Pontos positivos</b>	Organizado	<b>57,14%</b>	“[...] que é dividido por etapas o que contribui para um melhor desenvolvimento do estagiário, porque a cada fase a gente adquire novas ideias a ser executado no próximo estágio [...]” (E11).
	Prática Profissional	<b>42,85%</b>	“[...] porque nos permite conhecer diretamente a sala de aula, ter um contato com as funções de professor[...]” (E17)
<b>Pontos negativos</b>	Extenso	<b>67,85%</b>	“[...] a quantidade de estágio porque são muitas etapas, são cinco eu acho que deveria ser umas três, então devido a isso acaba se tornando chato e cansativo[...]”(E13). “[...] é a questão da carga horária ser muita longa e também o número de estágios[...]”(E11).
	Burocrático	<b>25%</b>	“[...] é só aquele momento que a gente tem que preparar toda a documentação, tá repetindo documentos, é sempre os mesmos documentos[...]”(E 6).
	Sem pontos negativos	<b>7,14%</b>	“[...] não tem, porque o estágio só vem para somar na nossa formação [...]” (E 3).

Fonte: Autora, (2019).

Na subcategoria “Pontos positivos” desse bloco observou-se pelos relatos dos estagiários quando questionados sobre a estrutura do estágio, que a unidade de significado mais recorrente foi “organizado”, sendo portanto, possível afirmar que a estrutura do estágio é bem vista pelos licenciandos. Ainda nessa subcategoria, os estagiários revelaram que aprovam o estágio supervisionado por ser a parte da prática profissional, uma vez que o estágio só se concretiza por meio de atuação, sendo um componente curricular do curso que só pode ser executado na escola. A Resolução Nº 1.175- CONSEPE na subseção IV do estágio parágrafo único estabelece o estágio como uma atividade acadêmica obrigatória,

específica a ser desenvolvida no ambiente de atuação profissional, e pelo fato de ser realizado somente *in loco*, segundo a concepção dos estagiários eles ficam com mais autonomia, pois muitos professores supervisores técnicos os deixam com uma certa liberdade de elaborar e executar as aulas, ter uma maior interação com os alunos, pois muitas vezes os professores regentes deixam os estagiários para tomar conta da sala.

Em relação à subcategoria “*Pontos Negativos*” segundo os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, constatou-se que eles acreditam que o estágio é muito longo por conta do número de etapas, ou seja, ele se torna cansativo chegando a ser enfadonho e repetitivo. Ainda nessa subcategoria, de acordo com os relatos dos alunos estagiários constatou-se que a estrutura do estágio é tida como burocrático, uma vez que a cada etapa de execução do estágio os alunos são obrigados a preencher e entregar vias de documentos, assim como colher assinaturas de diretores, professores supervisores docentes e técnicos podendo entregar para obter notas, e assim ir para a próxima etapa. Todas essas determinações são prescritas pelas Normas Complementares à resolução CONSEPE Nº 1191<sup>3</sup> título I da conceituação e obrigatoriedade estabelecendo que o estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais Biologia terá a duração de 405 (quatrocentos e cinco) horas, devendo ser integralizadas obrigatoriamente, tendo início a partir do 4ª semestre do curso, em uma estrutura composta de cinco etapas; estágio I, 45 horas; estágio II, III, IV e V, com 90 horas. Diante do imposto fica evidente que são exigências válidas a serem cumpridas pelos estagiários mesmo não sendo realizado de forma agradável. Ainda nessa resolução esclarece que do ponto de vista de sua materialização jurídica, o estágio pressupõe a assinatura, posse e conservação, dos seguintes documentos a serem preenchidos devidamente e entregues ao realizar cada estágio: Ficha de inscrição, Termo de compromisso em três vias, Plano de atividades em três vias, Diário de campo, Ficha de frequência, Fichas avaliativas do supervisor docente e técnico finalizando com um relatório.

A segunda categoria desse bloco que recebeu a definição de “Visão sobre a Função” teve unidades de significados formando duas subcategorias: *Obter experiência* e *Construção de saberes*, conforme mostra o quadro 4.

---

<sup>3</sup> Normas Complementares à Resolução CONSEPE Nº 1191 de 03 de outubro de 2014 – **ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO** – LCN – CODÓ. Estabelece as Normas Específicas do Estágio Supervisionado Obrigatório de Cunho Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do campus VII - cidade de Codó (Maranhão), nos termos da Resolução nº 1191/14 – CONSEPE.

**Quadro 4:** Descrição das unidades de significado para a categoria Visão da função do estágio.

<b>BLOCO II: O ESTÁGIO NA DOCÊNCIA</b>			
<b>Categoria</b>	Esta categoria compõe os critérios que definem a incumbência do estágio. Ela se divide em duas subcategorias que as determinam na atribuição ao realizar o estágio.		
<b>Visão da função</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Obter experiência</b>	Realidade	<b>50%</b>	“[...] é lá que dá início o mais real possível da realidade de um professor em sala de aula, então quando o licenciando concluir o curso ele já sabe as possíveis adversidades que poderá encontrar [...]” (E22)
	Relação teoria e prática	<b>28,57%</b>	“[...] quando a gente tá na universidade se ver muito a teoria relacionado a docência, mas é prática da realização do estágio que a gente aprende como dá aula, tendo que se adaptar as certas limitações[...]” (E15).
	Reflexão sobre a carreira	<b>21,42%</b>	“[...] considero como fator decisivo se o estagiário vai dá continuidade na sua formação docente ou não, porque o estágio é uma amostra da atuação futura de um professor [...]” (E11).
<b>Construção dos saberes</b>	Planejamento	<b>75%</b>	“[...] foi o momento que eu tive que chegar no horário certo, dá as aulas cumprir o horário, mudar de turma, e eu tive que preparar todas as aulas[...]” (E11).
	Criatividade	<b>25%</b>	“[...] a gente tem que preparar aulas diversificadas, e isso é importante tanto para o professor quanto para o aluno [...]” (E26).

Fonte: Autora, (2019).

Na subcategoria *Obter Experiência* obteve-se três signos recorrentes da análise das respostas dos alunos estagiários relacionados a atribuição do estágio como realidade pelo fato de proporcionar aos alunos o conhecimento da função docente, outra atribuição foi a relação

teoria e prática, pois o licenciando passa por um momento de complementação em seu currículo acadêmico, atribui se também a momentos de decisão de prosseguir ou interrompe a carreira docente. Sendo assim, o estágio supervisionado proporciona experiências a serem vividas pelos estagiários, assim, passando por essa etapa os licenciandos acumulam histórias, traquejos, bagagem e até mesmo perícias pelo contato direto com a realidade da profissão, resultando em vários benefícios, inclusive na autoconfiança de saber ser professor. Outro fato relevante é que através dessa experiência, o estágio também é visto como um momento de decisão da profissão, pois nesse período muitos estagiários acabam reforçando a vontade de seguir a carreira docente, ou mesmo não continuar por não se sentir afinidade com a profissão. Nesse raciocínio, Lima ; Pimenta (2004), revelam que o estágio é um pilar central no processo de formação de professores, sendo que é por meio do mesmo que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a sua formação, por colocar o licenciando em seu contexto de profissão. Nesse sentido, muitos licenciandos na execução do estágio acabam por não concluir a licenciatura.

Moraes (2009) considera a relação teoria e prática como sendo de reciprocidade, onde uma complementa a outra, pois os conhecimentos advindos da instituição formadora, contempla a prática docente exercida na escola, inserindo o futuro professor o quanto antes possível em seu campo de atuação profissional. Segundo a Resolução N° 1.175-CONESPE, na subseção IV do estágio, em seu artigo 97, diz que o estágio é um componente curricular obrigatório e que estabelece um eixo articulador entre teoria e prática possibilitando ao licenciando a interação da formação acadêmica com o mundo do trabalho, inserindo assim o aluno enquanto estagiário no campo da docência para que por meio do mesmo, ele possa desenvolver suas habilidades.

Sobre a subcategoria “*Construção dos saberes*” revelou-se que 75% dos estagiários acreditam que o estágio tem como atribuição na formação docente o planejamento do acadêmico notando que o estágio é um espaço inerentemente construído para a formação de saberes que são adquiridos na vivência da prática de sala de aula, pois leva ao estagiário a ter a oportunidade de assumir sala de aula fazendo assim o seu planejamento para consigo e os alunos, durante aquele determinado período de estágio. Para Andrade e Fernandez (2008), o planejamento organiza e facilita a forma de trabalhar em sala de aula. A construção desses saberes segundo a percepção dos alunos estagiários está muito relacionado ao lado criativo de cada um, deve ser potencializado na academia e por promover a diferença na implementação nas aulas de ciências. Souza, (2001, p. 6) afirma que “reconhecer que a

finalidade maior da tarefa educacional não é apenas a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é fundamental estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento.” Nesse sentido os professores em formação não devem ter como foco principal a transmissão de conteúdo, mas um caminho onde se procura com critérios a melhor maneira de fornecer informações.

### 3.5.1- Bloco III: Ser Professor é?

O objetivo deste bloco foi demonstrar quais seriam os elementos necessários nos preceitos estabelecidos pela literatura e pela base legal para se alcançar o ser um bom professor. Segundo Lima ; Pimenta (2006, p.8) o conceito de professor é “polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes”. A percepção relatada pelos sujeitos entrevistados relacionados ao ponto em questão desencadeou duas categorias que se direcionam a: (i) Domínio de Conteúdo e (ii) Domínio Pedagógico. Em relação a categoria “*Domínio de conteúdo*” as unidades de significados levantadas geraram uma única subcategoria: Conhecimento da disciplina. Conforme mostra o quadro 5.

**Quadro 5:** Descrição das unidades de significado para a categoria Domínio de conteúdo.

<b>BLOCO III: SER PROFESSOR É?</b>			
<b>Categoria</b>	Essa categoria evidenciou as percepções dos alunos estagiários entrevistados referentes a o que é ser um professor de ciências.		
<b>Domínio de conteúdo</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Conhecimento da disciplina</b>	Saber transmitir	<b>78,57%</b>	“[...] é aquele que tem o conhecimento e o entendimento dos conteúdos, para que possa ministrar suas aulas rica de conhecimentos, e tirar possíveis dúvidas do aluno em relação ao assunto, da maneira clara e objetiva[...]”(E12).
	Saber contextualizar	<b>21,42%</b>	“[...] é saber dá a aula, e fazer a ligação tanto teoricamente quanto a prática, principalmente envolvendo assunto do cotidiano do aluno [...]”(E17).

Fonte: Autora, (2019).

Essa subcategoria destacou dois signos eminentes na preocupação dos saberes a serem desenvolvidos pelos futuros professores: saber transmitir e saber contextualizar. Ou seja, para os estagiários saber ser professor tem que levar em consideração que o professor ao exercer a sua função que ele tenha o conhecimento e o entendimento da área de atuação. Esse conhecimento seria o científico, mas como repassar tais conhecimentos no espaço formal de educação?

Chevallard (1991) destacou que a passagem do saber científico para o saber ensinado, como transposição didática, sendo esta entendida como o processo que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino. Em outras palavras a transposição didática implica a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, que são de natureza diferentes, que precisam de uma transformação. Essa transformação significa selecionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a realidade. Ainda de acordo com o autor, o ensino para ser ensinado um determinado elemento do saber só será possível se o mesmo passar por algumas alterações para que este esteja favorável a ser ensinado.

Acrescenta-se ainda que o professor deve estar aberto às novas transformações que vão surgindo no processo educacional, seja elas na sociedade, na tecnologia e no conhecimento, pois novas descobertas vão surgindo, sendo necessário que o professor esteja se atualizando no conhecimento. A outra unidade de significado presente nessa subcategoria direcionou-se para o *saber contextualizar*. Para Perrenoud (2000) contextualizar está relacionado ao ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação, ou seja, associar conteúdo escolares, com o ambiente e vivências dos alunos para que tal compreensão tenha significado no cotidiano. No entanto, a aprendizagem deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares dando maior significado a aprendizagem (GIROUX, 1992; WILSON e MYERES, 2000) .

Compartilhando com a premissa Fracalanza (1987), defende a ideia de valorizar o cotidiano no ensino de ciências tem crescido sistematicamente nos últimos anos, identificando duas concepções em relação ao uso do cotidiano no ensino de ciências, uma é aquela que se preocupa com a aplicação do aprendizado na solução de problemas práticos da vida do estudante, a segunda não exclui obrigatoriamente a anterior, propondo o uso do cotidiano como motivação do aluno, pois, partindo de seu mundo concreto, ele se interessaria mais pela aprendizagem.



A segunda categoria “Domínio Pedagógico” colocou em evidência uma preocupação pertinente desses estagiários. De acordo com Lima; Pimenta (2006, p. 8) “o exercício de qualquer profissão é técnico no sentido de que é necessário a utilização de técnicas para utilizar as operações e ações próprias”. Nesse sentido, o professor necessita saber elaborar estratégias distintivas para realizar o seu fazer. Sendo que tais métodos não serão suficientes para solução dos problemas os quais se deparam, uma vez que a limitação às técnicas não condiz com o conhecimento científico (LIMA; PIMENTA, 2006). Para tanto foram elencadas duas subcategorias explicando essa categoria, a saber: (i) Ter prática reflexiva e (ii) Ser dinâmico, conforme mostra o quadro 6.

**Quadro 6:** Descrição das unidades de significado para a categoria Domínio pedagógico.

<b>BLOCO III: SER PROFESSOR É?</b>			
<b>Categoria</b>	Esta categoria buscou elucidar a percepção sobre ser um bom professor na prática pedagógica.		
<b>Domínio pedagógico</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades significados</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Citação</b>
<b>Ter prática reflexiva</b>	Regulação constante	<b>42,85%</b>	“[...] ficar atento às dificuldades do aluno, e dentro disso, fazer uma análise da sua prática docente para que possa levar dentro da acessibilidade do aluno, meios que possivelmente irá contribuir para o entendimento do mesmo[...]”(E15)
<b>Ser dinâmico</b>	Várias estratégias	<b>57,14%</b>	“[...] variar a dinâmica da sua aula sempre que possível, para que a sua aula não se torne cansativa e chata [...] trabalhar a natureza de forma alegre e prazerosa tanto para os alunos e até para o próprio professor [...]”.

Fonte: Autora, (2019).

Em relação a “Ter prática reflexiva” relacionada a prática pedagógica, 42,85% dos resultados obtidos pelas entrevistas dos participantes, denotaram que um bom professor necessita dentro da sua aula fazer uma análise relacionada aos agentes aprendizes no que diz respeito à aprendizagem, para então de acordo com o resultado da sua indagação procurar ou não ações favoráveis a uma melhora do resultado obtido. Segundo Cunha (2006) os professores só transformam suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua

formação. Para os alunos estagiários ser professor corresponde ao ato de ter uma prática reflexiva, ou seja, segundo os discursos dos sujeitos participantes 42,85% acreditam que ser um bom professor é fazer o uso da sua análise em sua prática docente, caso a prática não está sendo viável a aprendizagem do aluno, procurar fazer a *regulação constante* ou seja, procurando subsídios que venha fundamentar a aprendizagem do aluno. Pimenta (1997) defende que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p.11).

Nessa mesma linha, Alarcão (1996) já define que a reflexão quando feita na reflexão da ação é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Nesse ponto, uma vez detectado a deficiência de aprendizagem do aluno, o docente deve entrar em um o processo de intervenção constante, pois no processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno fazem parte do processo de transformação. Ainda para Alarcão (1996), a reflexão dentro da prática quando o objetivo não está sendo alcançado, vai ajudar a estabelecer atitudes futuras, perceber contrariedades ou a formar novas soluções. Para tanto, concorda-se com Pimenta (1997) quando comenta que ao se pensar na formação de professor, deve-se levar o olhar de fusão entre o universo inicial e a formação continuada, pois para o professor procurar meios de melhorar as suas aulas deve estar em constante formação.

Em relação a subcategoria “Ser dinâmico” os dados da análise mostraram que 57,14% dos entrevistados se enquadraram nessa subcategoria. Segundo Alarcão (1996, p.18) o profissional precisa ser dinâmico para que “esteja apto e integrado às estratégias de ensino, para que possa estimular os alunos ao entendimento dos conteúdos [...] o conhecimento na ação, esse é dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação”. O uso de olhares reflexivos e de técnicas e métodos diversificados visam promover a efetiva aprendizagem do aluno, além de não tornar as aulas monótonas, o que acaba muitas vezes desestimulando os alunos, por se tornarem meros receptores de informações.

Nesse sentido, para que ocorra uma aprendizagem deve ser oferecida aos alunos uma quantidade diversificada de aulas dinâmicas e prazerosas, para isso o professor deve conhecer

muitas técnicas e recursos (SANMARTI, 2002). Para atingir esse objetivo faz-se necessário que o professor procure maneiras em que o aluno perceba a aula como um momento em que ele está aprendendo e vivendo algo novo não se separando da realidade, para tanto torna-se imprescindível o emprego de atividades que fujam do tradicional, dentro dessas atividades podem ser empregadas aquelas de caráter lúdico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados mostrados nessa pesquisa puderam elucidar alguns fatores que levaram os alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão - CAMPUSVII - CODÓ, a escolherem a carreira da docência como status profissional. Percebeu-se que eles analisaram o curso em relação a pontos positivos e negativos, destacando a matriz curricular como uma estrutura satisfatória, contrapondo a uma análise taxativa como não suprir os ideais do alunado em relação a disciplinas. No que diz respeito à finalidade do estágio da-se destaque para a importância da prática do estágio supervisionado na formação inicial dos graduandos, no sentido de construir um conhecimento coerente com a sua atuação e com a realidade da educação básica.

Pois na atualidade o professor de ciências se faz perante a aula construtiva que venham, além de promover a aprendizagem do aluno, a despertar a um novo horizonte de conhecimento, significado, interesse e realidade, para que o professor se tornar esse intermediário faz-se necessário que ele desenvolva competências e habilidades sendo estas brotadas no processo de sua formação, ou sejam nos cursos de licenciatura, e aprimorando com o exercício da profissão fazendo a complementação por meio da formação continuada, onde buscará novos conhecimentos, novas técnicas e estratégias a ser aplicada em sala de aula.

Outro aspecto evidenciado de acordo com as percepções dos estagiários foi às atribuições relacionadas ao que acreditam que um professor de ciências deve desenvolver para ser considerado um bom professor nos dias atuais, foi considerado com ênfase a um saber no conhecimento acadêmico, mas que necessita ser moldado para ser repassado nas escolas, tornando o professor agente da sua prática. Portanto, a formação do professor ocorre paulatinamente, e nesse processo pode-se perceber a relevância do estágio no contexto da formação.

Em suma, o estágio supervisionado obrigatório é visto pela amostragem de futuros professores de ciências como contribuidor de forma significativa para a formação docente, por

possibilitam experiências, novos conhecimentos e saberes relacionados à profissão, redirecionando os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação. Pois o saber da universidade não é o mesmo a ser pontuado na educação básica, visto que o acadêmico por meio de saberes construídos na formação da identidade docente, pode aprimorar seus conhecimentos a partir da atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores.** In: ALARCÃO, Isabel (Org.) Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão. Porto: Porto Ed, 1996.

ANDRADE, M. G.; FERNANDEZ, C. Planejamento e Plano de Ensino de Química para o Ensino Médio: concepções e práticas de professores em formação contínua. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química.** Curitiba-PR:2008. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/listaresumos.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE. M. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições70, 1979.

BERNARDY, K.; PAZ, D, T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. UNICRUZ, 2012. p.1-4

BOGDAN. R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. Resolução nº 1191 – CONSEPE, de 03 de outubro de 2014.

BRASIL. Resolução nº 1191- CONSEPE, Normas complementares- Estágio supervisionado obrigatório – LCN – Codó: 2014.20 p.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique.** Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CUNHA, M. C da; MANCHUR, J.; SURIANE, A, L, A. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 334-341. 2013.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, 2002.

FRACALANZA, H. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, W, B.; TEIXEIRA, M, A. Estou me formando...e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004.

GIACAGLIA, L, R, A.; PENTEADO, V, M, A. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 104 p.

GOMES, W, B.; TEIXEIRA, M, A. Estou me formando...e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísalo Teixeira**. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 11 de jul de 2019.

KRASILCHICK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciencias. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.1, p. 85-95, 2000.

LIMA, M. do S. L; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. do S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

MALUCELLI, V. M. B. **Formação dos Professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade**. *Estud. Biol.*; Curitiba, v. 66, n.29, p. 113-116, 2007.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista brasileira de educação**, In: XX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997, Caxambu. **Anais do XX REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu: ANPED, n.9, 1998.p.51-75

MARQUES, C. V. V. C. O. **Formação inicial na docência em química: reformulações e realidade**. São Luís: EDUFMA, 2016. 317p.

MARQUES, C. V. V. C. O. **Perfil dos Cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil**. 2010, 291 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2010.

MINAYO, M. C. S. ( Org ); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. ( Org ); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 585-607, ago. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. v. III. São Paulo: Nuances, 1997. p.5-14.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C., SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANMARTI, N. **Didática em las ciências em la educacion primaria**. Madri: Síntesis, 2002.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículos saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 112 – 128.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

WILSON, B; MYERS, K. Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 57-88.



## APÊNDICES

## **Apêndice 1-** Rol de questionamentos das Entrevistas aplicado aos licenciados do Curso de Ciências Naturais/Biologia

Prezado (a) Estagiário (a)

Solicitamos a sua participação voluntária na minha pesquisa de trabalho de Conclusão de Curso, que tem por título **ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Percepções de licenciandos sobre a construção de saberes no universo da formação inicial, que está sob a orientação da profa. Dra Clara Virgínia Carvalho Marques.** Ressaltamos que a referida investigação tem como objetivo verificar o quanto que o estágio supervisionado pode contribuir e melhorar a formação inicial dos professores de ciências. Ratificamos que o anonimato dos participantes desta pesquisa será rigorosamente respeitado, portanto, em nenhuma hipótese será mencionados nomes dos participantes, sendo que o nosso foco de interesse se direciona para conteúdo das declarações numa perspectiva de análise qualitativa dos dados. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho. De imediato, agradeço a sua prestimosidade.

### **ROL DE PPERGUNTAS**

#### **PERGUNTAS FECHADAS: Caracterização dos sujeitos**

- 1. Etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório:** ( ) IV ( ) V
- 2. Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino
- 3. Idade:** ( ) entre 18-20 ( ) entre 21 -23 ( ) entre 24-26 ( ) entre 27-29 ( ) entre 30-32 ( )33-35 ( ) 36-38 ( ) acima de 39 anos
- 4. Tempo de Curso:** ( ) 3 anos ( ) 3 anos e meio ( ) 4 anos ( ) 4 anos e meio ( ) 5anos ( ) 5 anos e meio ( ) 6 anos ( ) 6 anos e meio ( ) 7 anos ( ) acima de 7
- 5. Tempo no desenvolvimento no estágio supervisionado:** ( ) Regular ( ) Atrasado:( )
- 6. Já participou de projetos de Ensino:** ( ) Sim. Qual/Tempo: \_\_\_\_\_ ( )Não
- 7. Participou do PIBID:** ( ) Sim. Qual/Tempo: \_\_\_\_\_( ) Não.
- 8. Se sua resposta foi *Não*, você gostaria de ter participado?** ( ) Sim ( ) Não. Porque?
- 9. Você trabalha:** ( ) Sim ( )Não
- 10. Se marcou sim para trabalho, favor indicar onde:** ( ) Escola/Secretaria de educação ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**PERGUNAS ABERTAS: para análise de conteúdo**

- 1) **Porque você escolheu esse curso de Ciências Naturais/Bio? Você tentou ou tentará outro curso de graduação?**
- 2) **Você gosta da estrutura curricular do seu curso? Comente.**
- 3) **Você gosta da estrutura do estágio curricular do seu curso? (Destaque pontos positivos e negativos).**
- 4) **Você acha o Estágio supervisionado importante? Por quê?**
- 5) **Qual parte do estágio mais te ajudou no seu preparo docente? (Justifique).**
- 6) **Você acredita que seu curso lhe prepara para ser um bom professor? Justifique.**
- 7) **Você quer ser professor (porque)?**
- 8) **O que é ser um bom professor de ciências?**

**Obrigada!**

### Apêndice 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado título **ESTÁGIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO INICIAL**, cujos objetivos e justificativas são: Verificar o quanto que o estágio supervisionado pode conseguir melhorar a formação inicial dos acadêmicos de ciências, segundo percepções dos alunos/licenciandos em situação de estágio supervisionado. Dada a importância da formação docente e do estágio supervisionado, entende-se que seja de grande relevância um estudo que aborde tal tema uma vez que todos os alunos alunos/licenciandos tem como componente curricular obrigatório a ser cumprido o estágio supervisionado.

A minha participação no referido estudo será no sentido de **descrever as respostas dadas dos estagiários de acordo com as concepções de cada envolvido, seguindo as perguntas elaboradas que aplico aos alunos, e isso se dará por meio de uma entrevista semiestruturada.**

Fui informado sobre alguns benefícios que posso esperar dessa pesquisa, tais como: **contribuição para disseminação dos estudos referente à docência e estágio supervisionado no âmbito escolar no estado do Maranhão por meio de publicações em periódicos, além de revelar necessidades formativas dos graduandos da Universidade Federal do Maranhão- Campus VII Codó-MA.** Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. **Assim, consideramos, então, que esta pesquisa apresentará possibilidade de risco desprezível.**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu

consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são *Maria as Conceição Oliveira da Silva*(*ceica-mc19@hotmail.com*) e *Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques* (*clara.marques@ufma.br*) e com eles poderei manter contato pelos telefones *(99) 9 9199-3279 e (98) 9 8832-4582*, respectivamente.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Fui informado também que receberei uma via deste termo, devidamente assinado.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: *depósito em conta-corrente*. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Aluno/licenciando Participante

---

*M<sup>a</sup> da Conceição O. da Silva*  
(Pesquisadora responsável)

---

*Clara V. V. C. O. Marques*  
(Orientadora)

Em caso de dúvida quanto aos seus direitos e o estudo, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa do CEPUFMA: Avenida dos Portugueses S/N, Campus Universitário do Bacanga,

Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07 – São Luís/MA; Telefone: 3272-8708; e-mail: cepufma@ufma.br.