

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE BIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Jefferson Silva Costa (Secretaria Estadual de Educação de Alagoas/Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca) - jhefsilva@hotmail.com

RESUMO:

O estágio curricular supervisionado constitui-se um processo importante na formação do professor de ciências e biologia, no entanto, o campo de estágio escolhido traz um impacto significativo nos seus resultados. O processo de implantação dos cursos de licenciatura no Campus Arapiraca, sem uma regulamentação do estágio, abriu um debate na Universidade: a realização do estágio deve ficar restrita ou não à cidade de Arapiraca? Tal questionamento levanta pontos importantes que circundaram as justificativas que levaram à implementação do curso de Biologia Licenciatura no interior Alagoano. Dessa forma, o debate é crucial para discutir possibilidades que visem ao aumento da eficiência desta importante atividade do curso de Biologia Licenciatura.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Estágio no Curso de Biologia Licenciatura. UFAL/Arapiraca e o Estágio Supervisionado.

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN BIOLOGY COURSE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT:

The supervised internship constitutes an important process in the formation of the teacher of science and biology, however, chosen stage field brings a significant impact on its results. The implementation process of the undergraduate courses at Campus Arapiraca without a stage regulation opened a debate at the University: the traineeship should be restricted or not the city of Arapiraca? This question raises important points that circled the reasons that led the implementation of the Biology Degree course inside Alagoano, therefore, the debate is crucial to discuss possibilities aimed at increasing the efficiency of this important activity of the Biology Degree Course.

Key-words: Supervised internship. Training in Biology Degree Course. UFAL / Arapiraca and the Supervised Internship.

DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n15p144

1 INTRODUÇÃO

O processo de estágio curricular supervisionado possibilita o contato inicial dos alunos com seus futuros campos de atuação no mercado de trabalho, conforme destacam diversos autores (CARVALHO, 2001; MESQUITA e FRANÇA, 2011; CARVALHO, 2012; COSTA, LEITE e BALTAR, 2013...), oferecendo preparação e treinamento para que os futuros profissionais possam lidar com as diversas realidades encontradas nos mais diversos contextos sociais.

Partindo dessa premissa, a República Federativa do Brasil, por meio da Lei 11.788 de 2008, regulariza, institui e define o estágio com um 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 educação superior, e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

A presente Lei constitui-se uma declaração aberta da importância do estágio supervisionado no processo de formação superior. Contudo, além disso, a Lei destaca a importância da “contextualização curricular” desse estágio, elucidando a necessidade do desenvolvimento de atividades dentro da realidade social e histórica na qual os estagiários estão inseridos, concordando com a ideia trazida por vários autores (CARVALHO, 2001; PIMENTA e LIMA, 2005/2006; 2010; SCEIBE e BAZZO, 2013) de que a função primordial do estágio não se constitui na prática pela prática, devendo atingir o status de campo de estudo que objetiva proporcionar aos graduandos meios para refletir sobre o exercício docente, constituindo-se para além da parte prática de um curso.

Visando atender a essa demanda, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) regulariza e “disciplina os estágios curriculares dos cursos de graduação da UFAL” (CONSUNI, 2006), por meio de seu Conselho Superior Universitário (CONSUNI), estabelecendo todas as normativas para realização dos estágios curriculares, tanto obrigatórios como facultativos em todas as

suas Unidades e *Campi*. A medida da UFAL, possibilita, uma regularização desse importante processo, criando exigências mínimas para realização dos estágios, assim como, otimizando os rendimentos desse processo formativo.

Conforme destaca Carvalho (2001), corroborado por Scheibe e Bazzo (2013), tais medidas regulamentares são necessárias para garantir o pleno funcionamento desse importante processo formativo, em especial nas licenciaturas.

Apesar desse avanço considerável na legislação, a efetivação do processo de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura perpassa uma série de dificuldades, sobretudo no caráter formativo do Professor, ficando, por vezes, esse caráter reduzido ao processo prático das disciplinas de Estágios Supervisionados, não havendo uma interlocução entre a dita parte teórica dos cursos, não apenas no tocante às disciplinas pedagógicas, e à parte prática, conforme ressaltam Scheibe e Bazzo (2013). As autoras enaltecem ainda que

a experiência cotidiana junto a cursos de Licenciatura tem demonstrado que, apesar das Diretrizes preconizarem o contrário, aumenta a resistência das áreas específicas em dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares, desenvolvidas seja sob responsabilidade dessas mesmas disciplinas específicas ou compartilhadas com as disciplinas da área pedagógica. A mesma, ou ainda maior resistência, verifica-se em relação ao cumprimento da carga horária legalmente atribuída a tais atividades e ao Estágio Supervisionado. (SCEIBE e BAZZO, 2013, p. 28).

Conseqüentemente, esta problemática se instaura como um desafio a ser transposto com diálogo e constante discussão entre os núcleos pedagógicos e específicos dos cursos de licenciatura, a fim de promover a vinculação entre teoria e prática, já tão destacada como essencial para a coleta de bons frutos ao fim desse fundamental processo educativo. Contudo, não adianta obter êxito nesse processo dialético e desconsiderar os *locus gênicos* da realização do estágio: a escola, a sala de aula e, por conseqüência, o ambiente no qual estas se encontram imersas.

A partir desse princípio, Carvalho (2001, p.3) destaca que “a sala de aula em que um professor vai atuar não está isolada do mundo, ela se encontra dentro de uma escola que tem seus valores bem estabelecidos” e, conseqüentemente dentro de uma realidade social. Com isso, é fundamental,

para o futuro docente, entender essa realidade sob a ótica profissional, para possibilitar-lhe um exercício de sua profissão de forma conexa com a realidade na qual se encontra inserido, conforme elucidam Pimenta e Lima (2010).

Logo, o estágio supervisionado nas licenciaturas tem o objetivo de colocar o indivíduo, que outrora fora aluno do sistema, na posição de educador, realizando uma verdadeira inversão de papéis, possibilitando, assim, uma compreensão das mazelas vividas pelos professores da educação básica e discutindo a respeito delas, a partir de um espectro teórico estudado em outras disciplinas do curso e no próprio estágio curricular.

Com isso, o estágio tem o objetivo de criar pontos de reflexões nos futuros professores, possibilitando um contato diferenciado com uma realidade já conhecida. Assim, constitui-se um momento ímpar de discussão de diversos contextos sociais e econômicos, que podem vir à tona dependendo do campo de estágio escolhido, de acordo com o que afirmam alguns autores (PIMENTA e LIMA 2005/2006; CARVALHO, 2012; COSTA, NUNES e GLÉRIA 2012).

Nesta perspectiva, o estágio nas áreas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio) possibilita um treinamento para as novas exigências sociais no ensino da ciência na educação básica, competências estas protagonistas de vários estudos (BIZZO, 2009; POZO e CRESPO, 2009; CACHAPUZ et al, 2011; KINDEL, 2012; etc.), criando momentos oportunos para que os discentes/graduandos construam meios eficientes de atender essa necessidade atual de repasse dos conhecimentos científicos, em vias de garantir uma “sociedade do conhecimento” (CARVALHO, 2004; COSTA, 2014). Dessa mesma maneira, o estágio apresenta-se como um momento para reflexão da prática docente e sua relação com a teoria, propiciando o entendimento e a revisão das visões que o sujeito possui sobre o ensinar ciências (MARANDINO, SELLES e FERREIRA, 2009; POZO e CRESPO, 2009; CARVALHO, 2012; ALBUQUERQUE e GLÉRIA, 2014).

Neste contexto, inserimos a situação das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Biologia da UFAL - *Campus* de Arapiraca, com o objetivo de confrontar a primeira etapa do projeto de interiorização da citada Universidade, com a formação de professores de

Ciências e Biologia realizada em seu primeiro *Campus* interiorizado, fazendo essa relação, no âmbito da discussão levantada em torno do campo de estágio disponível para os alunos das licenciaturas.

Desta forma, este trabalho, objetiva, uma discussão sobre as opções para realização do estágio supervisionado no curso de Biologia da UFAL/Arapiraca, relacionando com os objetivos da criação deste *campus*, realizando uma análise de seu projeto de criação e implantação.

2 O CAMPUS DE ARAPIRACA: OBJETIVOS E IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

O processo de interiorização da UFAL teve início com a criação do *Campus* Arapiraca (LIMA e NÓBREGA, 2012), havendo sua implantação sido aprovada pelo CONSUNI/UFAL em primeiro de agosto de 2005, através da Resolução número 20/2005, tendo como uma de suas premissas “a profunda restrição de acesso ao ensino superior, de parcela significativa de estudantes oriundos do interior do Estado [de Alagoas], com dificultosa possibilidade de deslocamento e permanência em Maceió e a necessidade de atender à forte demanda aí caracterizada” (CONSUNI, 2005).

A mesma Resolução determina a localização do *Campus* na região do Agreste Alagoano, com sede na cidade de Arapiraca, possuindo outras três unidades educacionais, localizadas em outras três cidades do interior Alagoano, as quais serviram de batismo para os respectivos polos do *Campus*. São elas: Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, Unidade Educacional de Penedo e Unidade Educacional de Viçosa.

Com isso, o referido *campus* se instala em quatro cidades diferentes do interior do Estado, consolidando-se como o maior *campus* interiorizado dentro do projeto de interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Esse projeto pode ser colocado como inovador e audacioso no cenário nacional, uma vez que atende não apenas às quatro cidades onde se instalaram as unidades interiorizadas, mas, também, aos municípios

circunvizinhos, possibilitando mais um veículo de acesso ao ensino superior, que embora seja estreito, constitui-se como uma iniciativa louvável.

Dessa maneira, pode-se destacar, a partir de Ristoff (2006), que a primordialidade do projeto de interiorização das Instituições Federais de Ensino (IFEs), que seria democratizar o acesso ao ensino superior no interior dos Estados, fora atingida com sucesso. Entrementes, Lima e Nóbrega (2012) destacam que, apesar de o projeto de interiorização vir para atender uma demanda social local, o processo ocorreu de maneira subjugar a comunidade acadêmica ao não haver um amplo debate, á época da implantação e criação do projeto de interiorização da UFAL, promovendo um espectro de déficits técnico-estruturais, tais como a ausência de prédios adequados para o funcionamento dos cursos de graduação.

Ao se realizar um contraponto com o projeto da UFAL, encontra-se a alegação de que foram 37 municípios envolvidos nessa primeira etapa da interiorização, beneficiando cerca de 880 mil habitantes dessas cidades, na época de sua criação. Partindo da ideia de Ristoff (2006), e com base na ideia transmitida pelo projeto de interiorização da UFAL, o *Campus de Arapiraca* não pode restringir-se às quatro cidades de implantação, mas, ser ampliado e entendido como uma unidade de ensino superior compartilhada entre diversos habitantes de diversas cidades do interior Alagoano, criando, portanto, condições para manutenção destes na instituição, a fim de realizar, conforme afirmam Lima e Nóbrega (2012), uma verdadeira democratização no ensino superior do interior alagoano.

Ainda segundo o projeto de interiorização da UFAL, os cursos implantados no *Campus* de Arapiraca são oriundos das necessidades sociais locais, visando colocar-se como alternativa à resolução, mesmo que a médio e longo prazo, dos problemas relacionados à ausência de mão de obra qualificada no interior do Estado de Alagoas.

O projeto ressalta que eram, na época de criação do *Campus* de Arapiraca, cerca de 20 mil professores mal ou inadequadamente formados no interior do Estado, de acordo com uma estimativa feita pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e publicado no Jornal Gazeta de Alagoas em 2004.

Com isso, os cursos de licenciatura implantados no *Campus*, visam superar essa carência de professores mal qualificados dentro da sala de aula, proporcionando melhoria na qualidade do ensino nas instituições de Educação Básica no interior de Alagoas, uma vez que traz a Universidade para democratizar a formação desses professores, apesar de haver controvérsias, como bem destacam Lima e Nóbrega (2012), sobre a qualidade dessa formação.

Todavia, Scheibe e Bazzo (2013) sublinham a importância da presença de cursos de formação de professores o mais próximo possível da área de demanda, possibilitando a estes a procura pelo nível superior e garantindo uma quantidade mínima de docentes com graduação em sua área específica nas salas de aula.

A respeito dessa carência de profissionais qualificados nas escolas do interior, uma pesquisa foi realizada pela Secretária de Estado da Educação de Alagoas (SEE/AL), e publicada no projeto de interiorização da UFAL (2005), com professores das segunda, terceira, quinta e nona Coordenadorias Regionais de Educação¹ (CREs), em 2004, dos 228 professores que desejavam concluir sua formação em alguma licenciatura plena, 72,8 % (166 docentes) desejavam cursar Biologia, constituindo-se como o curso de maior demanda na pesquisa.

Faz-se necessária a reflexão trazida por Bizzo (2009, p. 15) ao atribuir ao professor a característica de “ser o único profissional cuja formação deve atender a disposições legais futuras”. Tal colocação do autor faz referência ao processo de mudança do caráter formativo decorrido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que tornou alguns professores, sobretudo das áreas das ciências naturais (física, química e biologia), em profissionais que trabalham na ilicitude, carecendo de um novo curso que albergue as novas regulamentações.

De acordo com Libâneo (2004), o progresso trazido pela nova regulamentação, sobretudo no tocante à gestão democrática é inegável, e Bizzo (2009) concorda com tal afirmação no caso específico dos professores

¹ Atualmente Gerencias Regionais de Educação (GEREs), em razão da reforma educacional realizada em 2015 com a mudança de governo estadual.

formados nas áreas das ciências naturais, porém vale o destaque para a forma como tal lei foi implantada e a maneira de adequação desses profissionais ao trabalho legitimado, que podem ter impactado nos dados trazidos pelo projeto de interiorização da UFAL/Arapiraca.

Com base nesses, justifica-se a implantação do curso de Licenciatura em Biologia na UFAL/Arapiraca, constituindo-se como uma demanda social local, com base no já destacado por Scheibe e Bazzo (2013). A partir daí, a formação de profissionais na área de Biologia Licenciatura tem possibilitado, ao menos em teoria, às escolas do interior do Agreste de Alagoano, opções de professores de Ciências e Biologia que possam garantir um ensino de qualidade.

Contudo, tal formação não pode estar desentrelaçada do processo de Estágio Supervisionado, realizado por esses profissionais em sua graduação, bem como as reflexões e discussões em torno do campo de estágio selecionado, considerando o grau de abrangência/cobertura do *Campus* interiorizado.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFAL CAMPUS DE ARAPIRACA

O curso de Licenciatura em Biologia da UFAL/Arapiraca define o estágio em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como um instrumento essencial à formação do professor de biologia e ciências que

deverá possibilitar ao futuro professor a oportunidade de vivenciar diferentes situações durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, assim como, refletir sobre estas situações juntamente com os orientadores do Estágio e a equipe de professores da Escola, a fim de que, possa buscar novas alternativas para sua prática educativa (ARAPIRACA, 2006, p. 91, grifo nosso).

No presente projeto, o estágio curricular supervisionado é dividido em quatro disciplinas, ofertadas nos quatro últimos períodos do curso de graduação, com 100 horas cada, totalizando, portanto, 400 horas a serem cumpridas pelo discente/graduando. Conformação similar sofrem todos os

demais cursos de licenciatura do *Campus* de Arapiraca (ALBUQUERQUE e GLÉRIA, 2014).

Tal configuração do estágio curricular obrigatório supervisionado, visa atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estipula como pré-requisito para quaisquer licenciaturas a prática mínima de 300 horas, e da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais determinam a carga horária mínima de 400 horas de estágio, definindo as escolas de educação básica como campo para sua execução, criando uma colaboração Universidade / Escola.

No entanto, Carvalho (2001) destaca que essa legislação e o seu cumprimento não é suficiente para uma verdadeira prática pedagógica fundamentada na práxis da reflexão; faz-se necessária uma discussão aprofundada sobre as condições de sua implementação, principalmente no que concerne à relação entre professor orientador-aluno-professor supervisor do estágio, este responsável por acompanhar o aluno na escola em todas as aulas que ele ministra, assim como a relação teórico-prática.

Nessa dinâmica, o curso de Biologia Licenciatura, bem como outras graduações do *Campus*, experimentou, ainda que sem uma regulamentação ou obrigação nesse sentido, a correlação entre as partes pedagógica e específica do curso, conforme já proposto e fundamentado por Scheibe e Bazzo (2013), atribuindo a responsabilidade de orientação das turmas de estágio não a um, mas a dois professores da Universidade, sendo o primeiro do eixo pedagógico e o segundo pertencente ao eixo específico do curso, ambos com poderes igualitários na atribuição de nota e demais atividades.

Scheibe e Bazzo (2013) apesar de enxergarem positivamente essa prática, enaltecem para o risco de não ocorrer uma prática colaborativa, uma vez que, de acordo com as reflexões de Carvalho (2001; 2012), os professores de estágio supervisionado não contam com tempo suficiente para acompanhar suas turmas de maneira devida e desenvolver suas demais atribuições na Universidade (pesquisa, ensino, extensão, gestão...). Dessa maneira, o fato de haver dois professores pode resultar numa divisão de trabalho em detrimento da colaboração conjunta, sobretudo na visita às escolas para

acompanhamento dos alunos, o que leva a necessária reflexão sobre o campo de estágio desses alunos.

3.1 O campo de estágio para os alunos de Biologia Licenciatura da UFAL/Arapiraca: uma problemática que merece ser discutida

Conforme destacam Albuquerque e Gléria (2014) o núcleo pedagógico da UFAL/Arapiraca é responsável pela oferta dos estágios supervisionados aos cursos de licenciatura do *Campus*, o qual possui um compromisso com a educação pública, gratuita e democrática, elegendo a escola pública (estadual ou municipal) como campo de atuação do estagiário. Tal colocação encontra-se em consonância com uma tendência nacional de priorização da escola pública como campo de estudo (PIMENTA e LIMA, 2010).

Porém, vale o destaque para que não se esqueça das escolas particulares, haja vista sua presença massiva em todo país, e a possibilidade de atuação dos futuros professores na rede privada de ensino. Precisa-se considerar que o grau de intensidade da educação primada difere da particular, assim como seu caráter estrutural e de suporte ao trabalho docente, que, apesar de transformar a escola numa empresa, garante a entrada de alunos nos cursos superiores, sendo necessária uma reflexão também nesse contexto. (SAMPAIO e GUIMARÃES, 2009).

Todavia, Pimenta e Lima (2010) destacam que a realização de atividades na rede pública é facilitada em razão aos convênios que podem ser firmados, garantindo o acesso do aluno ao seu campo de estágio, enquanto que na rede particular é comum encontrar resistência e um grau de cobrança elevado, sobretudo dos professores em sala de aula, visando resultados, e não há garantias de que tais condutas não atingiram o estagiário que não iria a escola garantir resultados satisfatórios, mas sim para aprender. Assim sendo, não apenas torna-se mais fácil o acesso às escolas públicas, como estas propõem um ambiente fundamentalmente, ao menos em teoria, mais democrático, oferecendo ao aluno maior liberdade de tentativa e erro visando a sua aprendizagem, que é o objetivo essencial da atividade de estágio.

A fim de garantir o campo de estágio nas escolas públicas, foram realizadas parcerias entre: o Município de Arapiraca (por meio do acordo de colaboração número 11/2013), que proporciona um acordo de colaboração técnico-científica entre a Universidade e a Prefeitura e seus subjacentes (escolas, secretárias, departamentos, etc.); e, a SEE/AL (por meio do convênio 083/2012), que determina que qualquer escola pública, da rede estadual de Alagoas, deve receber os estagiários da UFAL.

Mesmo com essas parcerias, não há ainda, segundo a coordenação do Núcleo Pedagógico da UFAL/Arapiraca, uma regulamentação sobre a escolha do campo de estágio para o curso de Biologia Licenciatura, dentro desse vasto campo abrangido pelos convênios firmados, sendo isso facultado aos acordos na sala de aula entre alunos e professores da disciplina.

Com base nessa ausência de regulamentação, dentro do núcleo pedagógico da UFAL/Arapiraca, e dentro do próprio *Campus* enquanto instituição é possível identificar duas alas de professores, no que diz respeito ao campo de realização do estágio supervisionado nas licenciaturas da UFAL/Arapiraca:

1. o primeiro grupo defende que o processo de estágio supervisionado deve ser restrito à cidade-sede do *Campus* de Arapiraca, elencando que o estágio é mais produtivo se realizado na cidade de localização do curso de graduação, alegando que o ideal seria a realização do estágio em uma escola específica e previamente escolhida pelo professor, que funcionaria como uma espécie de Colégio de Aplicação. Segundo esse grupo, isso possibilita uma interlocução mais próxima entre professor-supervisor do estágio (responsável pelo aluno na escola), o professor-orientador do estágio (professor da disciplina na Universidade) e a própria Universidade, trazendo benefícios à formação dos graduandos;
2. o segundo grupo de docentes, destaca que o processo de estágio deve ser desenvolvido dentro de qualquer cidade do Estado de Alagoas, entendendo que a garantia de um bom desenvolvimento do estágio é maior quando este é desenvolvido numa escola e/ou cidade na qual o aluno possui maiores vínculos e sente-se mais à vontade, conhecendo

toda a sua dinâmica. Este grupo ainda determina que na cidade-sede da UFAL/Arapiraca não há campo de estágio suficiente para tantos estagiários, havendo uma discrepância entre oferta e demanda.

Esses posicionamentos são decorrentes da realidade educacional de Arapiraca, onde, muitas vezes, a demanda de estagiários é maior do que a oferta disponibilizada pelas escolas, fato este que impede um posicionamento mais sistemático em relação a esta discussão. Contudo, vamos nos aprofundar dentro dessas visões, para discuti-las e problematizá-las.

3.1.1 Restrição do campo de estágio e os Colégios de Aplicação:

O principal objetivo do estágio é conhecer a realidade na qual o discente irá atuar como professor da Educação Básica, os contextos que perpassam a construção dessa realidade, e, nesse sentido, a restrição do campo de estágio a uma espécie de Colégio de Aplicação na cidade de Arapiraca possibilitaria, segundo Frangella (2000, p.1), “a formação de professores [...] investigando o processo cotidiano de construção do currículo” não só na formação de professores como na educação básica.

Marques et al (2011) traz os colégios de aplicação e essa restrição como uma aspecto interessante, sobretudo, num processo de renovação pedagógica e revisão das práticas docentes oriundas de uma série de publicações remontadas do período pós Segunda Guerra Mundial, tendo, ainda segundo o autor, como destaques desse processo Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Edouar Claparède (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960), e o norte-americano John Dewey (1859-1952).

Corroborando com a ideia de Marques *et al* (2011), Frangella (2000) alega que um colégio exclusivo com a finalidade de exercer suporte às práticas e reflexões pedagógicas das licenciaturas de maneira mais incisiva foi, e é, um discurso do movimento escolanovista, com o intuito de criar um referencial educacional, com uma alta qualidade.

Além disso, vários autores concordam (FRANGELLA, 2000; KAIUCA, 2004; MARQUES *et al*, 2011) que a existência de uma escola exclusiva e

previamente escolhida, similar ao colégio de aplicação no sentido tradicional, pode derrubar a famigerada ideia do estágio resumido a uma prática dos licenciandos, podendo fomentar uma tradição de visualização desse processo como pesquisa orientada, que carece de reflexão teórica aprofundada.

A esse respeito, vale destacar que uma escola exclusiva para a prática do estágio curricular supervisionado

pode atuar diretamente na formação contínua de professores das redes municipal e estadual, multiplicando seus efeitos em projetos de interação contínua com os demais docentes das redes públicas, capazes de possibilitar um espaço de experimentação pedagógica para os futuros professores, integrando a educação básica e o ensino superior, na busca de alternativas metodológicas que deem conta das diferenças e possibilitem rediscutir os conteúdos programáticos das disciplinas que integram a matriz curricular (KAIUCA, 2004, p. 1014).

Os professores defensores dessa ideia na UFAL/ Arapiraca enaltecem e corroboram com todas essas questões, mas, para, além disso, chamam a atenção para a possibilidade de acompanhamento de seus alunos de maneira eficiente, destacando que “as vezes fica impossível acompanhar de forma mais direta os estagiários nas escolas, em função da distância entre as instituições, sobretudo quando essas instituições estão localizadas em municípios diferentes” (Relato de um professor de estágio supervisionado).

Um outro professor de estágio supervisionado destacou sua dificuldade em conseguir acompanhar uma turma de 50 alunos no campos de estágio, atestando que restringe, em acordo com os discentes, o campo de estágio à cidade de Arapiraca-AL, para poder se fazer presente de maneira mais incisiva, promovendo a relação Universidade x Escola de forma eficiente.

Carvalho (2001) é bastante taxativa, como já destacado, a respeito dessas dificuldades destacadas pelos professores a respeito da ausência de tempo para acompanhamento, contudo é necessário fazer uma reflexão sobre as outras perspectivas e visões a respeito dessa temática.

3.1.2 O Estágio em qualquer cidade do estado de Alagoas.

Se por um lado se defende uma restrição, do outro se abre um leque muito grande de possibilidades em estágio supervisionado. Neste outro lado da

discussão se concentram professores que defendem o desenvolvimento do estágio em qualquer cidade do Estado de Alagoas, alegando que os convênios firmados não oferecem nenhum tipo de restrição dentro da rede estadual de ensino.

Tal defesa parte do princípio, corroborado por Ristoff (2006), de que o projeto de interiorização possui um objetivo, que é de aproximar o cidadão do Ensino Superior, oferecendo condições de formações de professores qualificados. Todavia tal objetivo foi enaltecido no projeto de interiorização da UFAL/Arapiraca como abrangente a uma parcela do interior alagoano, que são os 37 municípios envolvidos na interiorização dessa universidade. Logo, espera-se, que esses municípios devam ser priorizados na realização do processo de estágio.

Isso traz à tona a discussão sobre a democratização do acesso ao ensino superior, mais especificamente na formação de professores de Biologia e Ciências, levantando remontando a seguinte indagação: qual seria o ganho dos municípios que, num esforço colaborativo, agiram em favor da interiorização da UFAL, se os processos de debates educacionais, nos quais se insere o estágio supervisionado como práxis prático-reflexiva, não albergassem seus territórios e sistemas municipais de educação?

Para além desse princípio de colaboratividade dos municípios, é importante salientar, de acordo com o relato de um aluno do curso de Biologia Licenciatura, que “é necessário entender que nós [alunos] em maioria moramos longe da Universidade, precisando gastar dinheiro com passagem para desenvolver as atividades de estágio, caso não haja transporte naquele dia para nos levar a Arapiraca” (Relato de um aluno do curso de Biologia Licenciatura da UFAL/Arapiraca).

A partir deste relato, é importante se voltar para as garantias constitucionais de acesso à educação, como dever do Estado, de acordo com o salientado pela LDB e na própria constituição federal. Tais garantias, segundo Pimenta e Lima (2005/2006) devem se estender à garantia de realização do estágio supervisionado, num acordo mútuo que atenda também as necessidades dos graduandos.

Um professor favorável a essa abertura de campo de estágio atesta que

é preciso compreender o estágio como oportunidade do aluno voltar-se a sua realidade social, no caso sua cidade, como futuro docente em aprendizagem constante, para, por conseguinte, refletir e promover uma correlação entre suas visões enquanto cidadão/aluno daquela realidade e compara-las com as visões enquanto professor em formação. (Relato de um professor de estágio supervisionado).

Segundo Libâneo (2004) e Carvalho (2012) cada escola possui sua “cultura organizacional” que influi diretamente na aprendizagem dos alunos e no comportamento dos docentes. Tal cultura é definida a partir das exigências sociais do local onde a escola está inserida. A partir desta afirmação, pressupõe-se que a atuação docente se modifica a partir da escola em que atua, logo, há um forte corroboramento contrário à restrição do campo de estágio dos graduandos a uma única escola.

No caso específico do curso de biologia, e demais ciências da natureza, vários autores (POZZO e CRESPO, 2006; BIZZO, 2009; MARANDINO, SELLES e FERREIRA, 2009; CACHAPUZ et al, 2011; KINDEL, 2012...) destacam a importância de se considerar a realidade social no ensino de ciência e biologia, cabendo ao professor um processo de contextualização, a fim de promover uma real educação científica, visando à formação de jovens questionadores e compreendedores de seu papel social.

Almeida (1995) sublinha que o estagiário deve participar de forma integrada com seu campo de estágio, convivendo com a realidade da instituição, segundo Carvalho (2001). Para se atingir esse objetivo o estagiário deve criar vínculos com a instituição onde estagia, e isso pode ser facilitado se a instituição ou cidade forem de escolha do aluno.

3.2 Problematizações: desafios e possibilidades

Dentro das considerações realizadas há problemáticas que merecem ser discutidas, uma vez que impactam de forma direta a decisão do professor em acordar a escolha do campo de estágio com seus alunos.

Deve-se considerar que a função do professor-orientador de estágio, como salienta Carvalho (2001), é acompanhar e supervisionar seu aluno na escola, porém a realização do estágio em quaisquer um dos 37 municípios, e

suas respectivas escolas, dificulta o acompanhamento docente. Em contrapartida, a restrição a uma instituição, transformando-a em uma espécie de Colégio de Aplicação, possibilita completa transposição do problema trazido por Carvalho (2001; 2012), mas será que se constitui como solução eficiente para a problemática instaurada?

Segundo alguns autores (CARVALHO, 2001; BEINEKE, 2004; LOPES, 2007 etc.), os colégios de aplicação são espaços construídos de forma idealizada e que não condizem com a escola real, contribuindo, apenas, para engendrar conflitos aos alunos licenciandos. Carvalho (2001) sugere ainda, que a proposta de criação de escolas de aplicação é uma enganosa analogia com os hospitais universitários para os cursos de Medicina.

Então, qual seria a saída mais adequada para esse conflito? Permitir, de maneira irrestrita, a realização do estágio em qualquer cidade do estado ou em qualquer um dos 37 municípios envolvidos na interiorização da UFAL/Arapiraca? Criar um colégio de aplicação, ignorando seus possíveis déficits, na ânsia de viabilizar um acompanhamento adequado?

De acordo com relatos de alguns alunos de professores que promovem a restrição, seu acompanhamento não é efetivo, deixando, ainda assim, os alunos relegados à supervisão da professora da escola sem o devido acompanhamento. Se a ausência de acompanhamento se constitui como uma falha grave por parte do professor-orientador (CARVALHO, 2001; PIMENTA, 2010; CARVALHO, 2012), o que se poderia constituir sua ausência com a estipulação da restrição?

Na contramão, alunos de outro professor que permite a seus alunos o estágio em suas respectivas cidades, alegaram que o docente de estágio faz ao menos duas visitas à escola, realizando um acompanhamento constante no atendimento diário através de e-mails e fóruns virtuais. Ao ser indagado sobre os meios para realização dessas visitas, o professor mencionou que é dever da Universidade garantir que os seus servidores possam deslocar-se para execução de suas atribuições, por meio de auxílio financeiro ou transporte (conforme regulamenta o Decreto nº 2.880, de 15 de dezembro de 1998).

Para Mesquita e França (2011) essa normativa é aplicável no caso do estágio supervisionado, uma vez que o acompanhamento do professor-

orientador é prerrogativa do pleno desenvolvimento da atividade pelo educando.

Porém, há relatos de um entrave administrativo imposto pela UFAL, uma vez que não há transportes suficientes à disposição para garantir a execução da normativa. Quanto ao auxílio financeiro, todos os professores concordam que, por diversas vezes, este não é suficiente para cobrir os gastos oriundos das viagens, fazendo alegação, inclusive, do cansaço da viagem para várias cidades diferentes em meio a tantos estagiários. Então, como se poderia garantir um pleno acompanhamento do estágio nessas condições, uma vez que, mesmo na cidade, surge a problemática de excesso de alunos para um professor?

Scheibe e Bazzo (2013) discutem a importância de uma normatização com participação conjunta dos segmentos que compõem a Universidade, para regulamentar o processo de estágio nas licenciaturas e garantindo que o processo seja realizado de acordo com a demanda social.

Libaneo (2004) enaltece os meios de deliberação colaborativa como um avanço rumo à resolução das problemáticas na educação, destacando o diálogo constante como preceito básico de uma verdadeira gestão democrática.

Outro elemento destacado é o crescimento considerável do quantitativo de alunos por turma no curso de Biologia Licenciatura, desde a primeira turma (2008) até a última disponível para consulta (2014), que tem impossibilitado o acompanhamento mais efetivo dos estágios por parte do supervisor da universidade, quer seja o estágio realizado na cidade de Arapiraca como em outra cidade, conforme já foi destacado.

Para Carvalho (2001), o professor-orientador do estágio na Universidade tem o dever de assistir às aulas de seus alunos no campo de estágio, pois, somente assim poderá corrigir equívocos elementares que apenas são notados por intermédio da observação presencial, e, que muitas vezes são ignorados pelo professor responsável pelo aluno na escola.

Conforme trazem algumas experiências (COSTA, NUNES e GLÉRIA, 2012; COSTA, LEITE e GLÉRIA, 2013) e relatos de alunos-estagiários do curso de Biologia Licenciatura, é comum o professor responsável pelo aluno na

escola não acompanhá-lo no desenvolvimento das atividades na sala, dessa forma o aluno-estagiário, em tese despreparado, não conta com nenhum suporte pra lidar com problemáticas emergentes no decorrer de uma aula.

A partir dessas colocações, ficam as questões: como garantir ao professor-orientador do estágio esse acompanhamento, em meio a um universo no qual os professores são obrigados a lidar com 40 estagiários de uma só vez? Que alternativas se estabelecem em vias de garantir a execução do estágio com o real objetivo formativo-prático-reflexivo para o aluno, e futuro docente, se este não possui um amparo constante de seu professor-orientador?

4 CONCLUSÃO

Em meio às colocações realizadas no decorrer desse texto é possível observar que não há fórmula mágica para resolução dos problemas que permeiam o Estágio Supervisionado no curso de Biologia da UFAL/Arapiraca. O que há são opiniões divergentes que propõem uma suposta solução sob perspectivas e entendimentos diferentes a respeito desse importante processo formativo, o que não soa estranho, uma vez que é do contraditório que emanam as soluções para transpor os problemas cotidianos.

Entrementes, para que esse contraditório atinja seu auspicioso objetivo, é imprescindível o respeito a uma premissa básica da educação: o diálogo construtivo. É óbvia a carência de uma regulamentação dos estágios supervisionados nas licenciaturas do *Campus Arapiraca*, em vias de promover veículos e suportes de luta intra e extra institucional por uma visão do estágio como pesquisa orientada, não apenas como a parte prática de um curso. Entretanto, tal legislação deve ser construída com participação democrática de todas as partes interessadas, chegando a um consenso, inclusive, sobre a escolha do local de realização de estágio, considerando os aspectos positivos e negativos de cada visão, sem, no entanto, limitar-se aos reducionismos facilitadores, pois, de que serve a educação se esta não promover revoluções?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. C. C.; GLÉRIA, A. C. C. F. O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Orgs.). **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação – Pontes para a Mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), 2014. p. 1222-1233.

ALMEIDA, J. S. Prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p. 22-31, 1995.

ARAPIRACA. **Projeto pedagógico do curso de ciências biológicas (licenciatura)**. Arapiraca, AL: 2007.

BEINEKE, V. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, 2004.

BIZZO, N. **Mais ciência no ensino fundamental: metodologia do ensino em foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.880, de 15 de dezembro de 1998. Regulamenta o auxílio-transporte dos servidores e empregados públicos da administração federal direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo da União e altera o Decreto nº 95.247, de 17 de novembro de 1987. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 1998.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 set. 2008.

_____. Processo nº 23065.014783/2013-82. Acordo de cooperação técnico-científica nº 11/2013 que entre si celebram a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Município de Arapiraca. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 04 out. 2013.

CACHAPUZ, A. et al., (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado**. *Ciência e Educação*, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

_____. Critérios estruturantes para o ensino de ciências. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.), **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto de interiorização da universidade federal de alagoas: uma expansão necessária**. Maceió, AL, dez de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

COSTA, J. S. **Interação social e construtivismo no ensino de ciências: um estudo acerca da evolução dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o sistema circulatório humano**. 2014. 125 f. Monografia (Graduação em Biologia Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Campus de Arapiraca, Alagoas, Arapiraca, 2014.

COSTA, J. S.; LEITE, E. S.; BALTAR, S. L. S. M. A. A Monitoria do Estágio Supervisionado como Instrumento para a Prática Docente. Encontro Científico Cultural de Alagoas, 3., 2013, Santana do Ipanema. **Anais...** Santana do Ipanema: UNEAL, 2013. 1 CD-ROM.

COSTA, J. S.; NUNES, D. M. S.; GLÉRIA, A. C. C. F. Trabalhando o Corpo Humano e suas Curiosidades: Sexualidade e Saúde em uma Turma de 8º Ano. Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2012. 1CD-ROM

FRANGELLA, R. S. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da universidade do Brasil. Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

KAIUCA, M. A. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1013-1044, out./dez. 2004.

KINDEL, E. A. I. **A docência em ciências naturais**: construindo um currículo para o aluno e para a vida. Erechim: Edelbra, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, C. V. C.; NÓBREGA, D. O. Situando a interiorização universitária da Universidade Federal de Alagoas: o contexto universitário nacional e local que a antecede. Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 8., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2012. 1 CD-ROM.

LOPES, A. C. Currículo de ciências do colégio de aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2000.

MACEIÓ. CONSUNI/UFAL. **Resolução nº 20-A, de 01 de agosto de 2005**. Aprova a criação e implantação do Campus de Arapiraca da UFAL. Maceió, AL.

MACEIÓ. CONSUNI/UFAL. **Resolução nº 71, de 18 de dezembro de 2006**. Disciplina os estágios curriculares dos cursos de graduação da UFAL. Maceió, AL.

MACEIÓ. Convenio para concessão de estágio curricular. Convenio nº 083/2012 que entre si celebram a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Estado de Alagoas objetivando a concessão de estágios curriculares obrigatórios para alunos dos cursos de graduação da UFAL. **Diário Oficial [do] Estado de Alagoas**, Maceió, AL, 1 out. 2012.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, E. A. et all. Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o Caso do Núcleo de Educação da Infância (nei) na Ufrn. Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia, 8., 2011, Rezende. **Anais...** Rio de Janeiro: SaGET, 2011.

MESQUITA, S. M.; FRANÇA, S. L. B. A importância do estágio supervisionado na inserção de alunos de graduação no mercado de trabalho. Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 7., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Firjan, 2011.

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

_____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RISTOFF, D. A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. In: MOROSINI, M. (Org.). **Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v.13, n.1, Ribeirão Preto, Jan./Mar. 2009.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.