



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**ROSELI NOGUEIRA DA SILVA**

**CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DOS  
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
BIOLOGIA DA UFRB**

**CRUZ DAS ALMAS- BA**

**2019**

**ROSELI NOGUEIRA DA SILVA**

**CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DOS  
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
BIOLOGIA DA UFRB**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosilda Arruda Ferreira.

**CRUZ DAS ALMAS- BA**

**2019**

**ROSELI NOGUEIRA DA SILVA**

**CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DOS  
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM  
BIOLOGIA DA UFRB**

Monografia aprovada pelos membros da Banca Examinadora e aceita pelo Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Biologia.

**Aprovada em 23 de julho de 2019**

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira- (CCAAB/UFRB)  
Orientadora



---

Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima - (CECULT/UFRB)



---

Profªª. Ma. Neide Moura dos Santos- (Secretaria Estadual de Educação/BA)

Dedico a Deus, pois, o amo incondicionalmente. Aos meus queridos pais e a todos que se fazem presente em minha vida, pelo apoio e cuidado.

## AGRADECIMENTOS

Bom, aqui me vejo no momento mais difícil da escrita deste trabalho, embora seja singular de modo que em hipótese alguma eu poderia deixar de registra-lo. Meu agradecimento inicial é para meu amado e querido amigo Deus, que me faz sentir amada todos os dias, por ter me possibilitado vivenciar essa trajetória e me dado forças sem as quais eu jamais teria conseguido chegar até aqui, a Tua bondade é indescritível. Agradeço imensamente aos meus pais Roque e Valdelice (*in memoria*) por todos os ensinamentos e cuidado dedicados a mim até o fim de seus dias, em especial agradeço a minha amada e querida mãe que pode acompanhar parte desse processo de formação sempre torcendo e me animando em meio as dificuldades encontradas nesse longo caminho acreditando que eu conseguiria findar esse ciclo, sei o quanto desejava estar presente nessa conquista mais com certeza estará presente não apenas nesse momento mais por toda minha vida registrada nas minhas melhores memórias e em meu coração, te amarei eternamente.

Agradeço aos meus irmãos Neia, Nende, Renei e Nilson, por sempre torcer e acreditar em meus sonhos, ao meu amoroso sobrinho Kaylan que me proporciona sorrisos em meio as lutas e por sempre me lembrar do quanto “me ama no colação”, sou grata a Deus por tê-los como minha família e poder compartilhar com vocês esse momento de alegria.

Agradeço ao meu amado noivo Hernandez, por todo carinho, cuidado e compreensão, por ser meu porto seguro. Por ter acompanhado essa trajetória ao meu lado me dando forças, compreendendo quando não pude estar presente, suportando os momentos difíceis, acreditando e sempre me mostrando que eu seria capaz, te amo imensamente, essa conquista é nossa.

Agradeço a família Sal da Terra que muito amo, pelas palavras positivas, por todo cuidado, apoio e orações. Vocês fazem parte desse momento tão especial.

Agradeço a minha orientadora Dr<sup>a</sup> Rosilda, por ser uma pessoa tão querida e amável, por todo seu empenho, eu jamais conseguiria concluir esse momento sem o seu apoio. Suas sábias palavras cheias de ternura estarão sempre registradas em meu coração, jamais imaginei que encontraria na senhora uma professora amiga, conselheira e tão cheia de alegria que contagia e transmite paz. A senhora é um

exemplo de simplicidade, de profissional e sou eternamente grata a Deus por ter me dado a honra de conhecê-la.

Agradeço aos meus amigos que sempre me apoiaram de forma direta ou indireta. E aos colegas e amigos da caminhada adquiridos durante esse percurso na UFRB, foram muitas experiências vivenciadas.

Agradeço as minhas amigas irmãs Juliana e Milena vocês foram os melhores presentes que a UFRB me proporcionou essa trajetória jamais seria tão divertida e feliz sem a presença de vocês, nosso encontro de almas me ensinou a ama-las imensamente, agradeço por ter tornado cada momento difícil mais leve, por todo aprendizado, pelos desabafos, nossos risos e choros jamais serão esquecidos, desejo que nossa amizade seja eterna, pois, eu as amo incondicionalmente.

Agradeço aos meus colegas de curso Raiane, Maria, Daniela, Josiane, Rafael e Vandeson pessoas maravilhosas, companheiras que sempre torceram por mim. Partilhar esses anos com vocês foi de grande aprendizado, obrigada por tudo.

Agradeço a UFRB, por ter proporcionado essa vivência que me fez amadurecer, adquirindo experiências únicas. Ao corpo docente por partilhar seus conhecimentos, em especial aos professores: Arielson Protázio, Marcio Lacerda, Marlon Paluch, Marcos Rossi, Pedro Melo, Rosilda Arruda que além de excelentes profissionais são exemplos de ser humano. Assim como o professor Renato Almeida por ter contribuído através de suas discussões críticas construtivas na disciplina de Educação Ambiental me fazendo refletir e idealizar essa pesquisa.

Agradeço ao quadro de funcionários da UFRB por manter a organização nos proporcionando um ambiente de qualidade. Em especial a Lima, Junior e Fabrício profissionais dedicados e queridos.

Agradeço a Bras querido atendente da biblioteca muito eficiente na realização de seu trabalho sempre sorridente, gentil e com palavras de ânimo, sem dúvidas um excelente profissional.

Agradeço a Embrapa pelas oportunidades de vivenciar os Estágios e pelas amizades construídas nesse percurso, em especial ao Dr<sup>o</sup>. Marcio Canto Pereira pelos ensinamentos e por ser um profissional incrível cheio de Luz e que será sempre um exemplo para mim.

Agradeço ao PIBID e a Residência Pedagógica Biologia pelas experiências adquiridas que muito contribuíram nesse processo de formação.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa pela disponibilidade e toda contribuição sem as quais não seria possível realizar este trabalho. Muito obrigada.

Agradeço as professoras Tatiana Polliana e Neide Moura por dedicarem seu tempo e atenção na leitura e avaliação desse trabalho.

Enfim, a todos que fazem parte da minha vida. Gratidão!

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. (FREIRE, 1989, p. 67).



## RESUMO

SILVA, Roseli Nogueira. **Conexão universidade e escolas públicas: percepções dos sujeitos envolvidos no estágio do curso de licenciatura em biologia da UFRB**. 2019. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2019.

Este trabalho tem como objetivo investigar como a conexão entre universidade e escolas pode contribuir para qualificar os espaços de formação do licenciando em Biologia. Buscamos elucidar, na tessitura do texto, o seguinte questionamento: Qual a relevância da conexão entre universidade e escolas públicas no processo de formação dos licenciados em Biologia da UFRB na perspectiva dos atores envolvidos no processo? Para tanto, no percurso metodológico realizamos uma pesquisa de campo caracterizada como qualitativa, descritiva e exploratória, tendo como sujeitos professores de Ciências da Natureza e de Biologia, bem como coordenadores pedagógicos de escolas da Rede Estadual e Municipal da cidade de Cruz das Almas-BA, professores responsáveis pelo componente curricular Estágio Supervisionado e licenciandos em Biologia da UFRB que estavam frequentando a disciplina de Estágio Supervisionado durante a realização da pesquisa. Os dados foram analisados firmando-se na perspectiva de Bardin (2009). Diante das análises dos dados os participantes evidenciam a relevância do estágio curricular como um momento fundamental no processo de formação docente destacando a necessidade do reconhecimento entre as instituições como espaços fundamentais no processo de formação. Sobre a relação universidade e escola no processo de estágio, os resultados convergem diante da insatisfação com a fragilidade nessa relação mediante a falta de retorno da universidade para as escolas após a realização do estágio que é visto como uma atividade que utiliza a escola como fornecedora de dados e estas não são contempladas com os resultados dessas discussões. Quanto à contribuição dessa relação os participantes caracterizam-na como um instrumento central na formação de professores. Nesse sentido, os dados indicam a urgência da universidade melhorar a qualidade da relação com as escolas promovendo a integração mediante a importância desses espaços que proporcionam aos estudantes a vivência realista da sua atuação profissional sendo imprescindível no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** Universidade; Escola Pública; Formação de Professor; Estágio curricular.

## ABSTRACT

SILVA, Roseli Nogueira. **Connection between university and public schools: perceptions of the subjects involved in the biology degree course internship of UFRB**. 2019. Monograph (Graduation). Federal University of the Bahia Recôncavo, Cruz das Almas, 2019.

This work aims to investigate how the connection between university and schools can contribute to qualify the formation spaces of the graduates in Biology. We seek to elucidate the following question in the context of the text: What is the relevance of the connection between university and public schools in the process of training graduates in Biology of UFRB from the perspective of the agents involved in the process? Therefore, in the methodological course we conducted a field research characterized as qualitative, descriptive and exploratory, having as subjects Nature Sciences and Biology teachers, as well as pedagogical coordinators from schools of the State and Municipal Network of the city of Cruz das Almas – BA , teachers responsible for the curricular component Supervised Internship and graduates in Biology of UFRB who were attending the course of Supervised Internship during the conducting of the research. The data were analyzed based on Bardin's perspective (2009). In the face of the data analysis, the participants evidenced the relevance of the curricular Internship as a fundamental stage in the Teacher Training, highlighting the need for recognition between the institutions as fundamental spaces in the formation process. About the relationship between university and school in the process of internship the results converge before the dissatisfaction with the fragility in this relationship through the lack of return of the university to the schools after the accomplishment of the internship that is seen as an activity that uses the school as a data provider and these schools are not contemplated with the results of these discussions. As for the contribution of this relation, the participants characterize it as a central instrument in the training of teachers. In this sense, the collected data indicate the urgency of the university to improve the quality of the relationship with the schools, promoting the integration through the importance of these spaces that give students a realistic experience of their professional performance being essential in the process of teacher training.

**Keywords:** University; Public school; Teacher Training; Curricular stage.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Códigos representativo para cada participante.....	36
<b>Gráfico 1:</b> Número de participantes total por sexo.....	40
<b>Quadro 2:</b> Relação dos sujeitos participantes da pesquisa quanto a formação.....	41

## LISTA DE INFOGRÁFICOS

<b>Infográfico 1:</b> Estrutura da pesquisa.....	19
<b>Infográfico 2:</b> Síntese das respostas da questão 9.....	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
DIREC	Diretoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA NO ESTÁGIO CURRICULAR</b> .....	<b>20</b>
2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO.....	20
2.2. ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	23
2.3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	29
<b>3. PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	<b>33</b>
3.1 SOBRE A ABORDAGEM.....	33
3.2 O CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO .....	34
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	35
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	37
3.5 PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	37
3.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	38
<b>4. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ATUANTES NO ESTÁGIO SOBRE A CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS</b> .....	<b>40</b>
4.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	40
4.2 O ESTÁGIO E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	42
4.3 RELAÇÕES UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROCESSO DE ESTÁGIO .....	43
4.4. CONTRIBUIÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS LICENCIANDO EM BIOLOGIA. ....	49
4.5 SUGESTÕES PARA MELHORAR A CONEXÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS. ....	51
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>62</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>63</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>64</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>66</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>67</b>
<b>APÊNDICE E</b> .....	<b>68</b>
<b>APÊNDICE F</b> .....	<b>69</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema assíduo nas discussões no cenário acadêmico brasileiro. Podemos enfatizar o que dizem as autoras Cunha e Krasilchik (2000), quando destacam que no Brasil, constantemente, está em discussão o tema formação de professor de ciências, tendo em vista a preocupação com a melhoria do ensino de ciências, destacando-se, nesse contexto, pesquisas que se voltam para o tema da formação inicial de professores.

Frente ao cenário delineado, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997) quando esse afirma a relevância do ensino de ciências visto que possibilita a exploração das informações referentes aos fenômenos naturais, à tecnologia, à saúde, à sociedade e ao meio ambiente, permitindo a construção e expansão de novos saberes pelos estudantes.

Soma-se ao exposto que nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica é notável a preocupação positiva com a inserção desses futuros profissionais no cotidiano da escola, no sentido de que esta instituição exerce um papel fundamental no que diz respeito à capacitação dos mesmos.

Dessa forma, compreendemos que as escolas básicas e as universidades são vias relevantes que contribuem para o desenvolvimento da formação do profissional da educação. Por esta razão, faz-se necessário a articulação entre as escolas básicas e as universidades, tendo em vista que são instituições que estão envolvidas com o desenvolvimento da aprendizagem do licenciando como futuro professor, devendo proporcionar a necessária articulação entre teoria e prática que os estudantes precisam promover ao longo de sua formação acadêmica e nas vivências da realidade escolar.

A inserção dos licenciandos, sobretudo nos estágios curriculares, no contexto das escolas possibilita uma formação acadêmica consistente, com oportunidades de refletir sobre a prática no fazer cotidiano. Nessa perspectiva é necessário estabelecer a conexão entre esses espaços de formação. Corroborando com essa ideia, Lüdke (2010) afirma que o estágio curricular está situado justamente nessa intersecção entre a universidade e as escolas de Educação Básica, e deve possibilitar a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação do professor.

Nesse contexto, concordamos com Lisovski e Terrazan (2006, p. 6) quando afirmam que:

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

Neste sentido, Pimenta e Lima (2012) se referem ao estágio como eixo norteador na formação de professores, pois por meio dele o profissional reconhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade docente e dos saberes do cotidiano escolar. Ainda nessa vertente, Borges (2008) relata que conceber parcerias entre as instituições universitárias e as escolas básicas é relevante para o avanço do estágio, bem como para a formação do professor colaborador.

Vale ressaltar que embora existam carências na relação universidade e escola a importância dessa relação é indiscutível. Dentro desse cenário, é possível observar que para um desenvolvimento significativo do processo de formação é necessária a integração entre esses polos que devem trabalhar interagindo de forma positiva no processo de formação do licenciando.

Frente ao exposto, o presente estudo buscou discutir a relação que se estabelece entre universidade e escolas públicas ao longo da formação dos licenciandos em Biologia da UFRB, tendo como referência a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Partimos do suposto de que são muitas as dificuldades que surgem na relação entre universidades e escolas públicas de Educação Básica no processo de formação do licenciado, e de que essa é uma relação frágil, apesar da existência de políticas públicas que destacam a importância da parceria que deve existir entre essas instituições. Dentre essas fragilidades destacamos: a pouca comunicação da universidade com as escolas para promover o acompanhamento do estagiário; a necessidade dos licenciandos buscarem o acesso às escolas de maneira independente; a posição de algumas escolas que não aceitam os estagiários, dentre outras.

Em função dessas fragilidades é que entendemos que esse se torna um debate relevante, pois se caracteriza como um aspecto que precisa ser muito bem



cuidado já que esses espaços de formação são imprescindíveis e a relação entre eles pressupõe uma interação positiva e horizontal.

Por outro lado, essa relação precisa ser pensada como primordial para a formação docente, pois, como enfatiza Tardif (2008), a formação dos docentes é uma responsabilidade coletiva de todos os envolvidos, tais como: as autoridades escolares, os estabelecimentos de ensino, as instituições formadoras etc.

Nesse contexto, essas articulações envolvem, de forma especial, os estágios curriculares, pois de acordo com a Lei nº 11.788, segundo o seu art. 1º, o estágio curricular é definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação”. Pode-se, então, afirmar que o estágio é de grande relevância, pois proporciona experiências que colaboram para possibilitar a formação de profissionais competentes. Ainda é possível destacar que é papel fundamental das instituições envolvidas estabelecerem um vínculo entre si para atender as demandas dos licenciandos, colaborando assim positivamente no seu processo de formação.

Como decorrência de nossas vivências nos estágios curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no ano de 2017, quando estivemos imersas no contexto dessa necessária parceria, é que surgiu a proposta deste estudo. Durante esse processo foi possível observar diversas dificuldades relativas ao tema em questão, tornando pertinente o interesse em realizar esta pesquisa.

No percurso das atividades desenvolvidas no estágio percebemos a dificuldade em função da falta de articulação entre as universidades e escolas campo de estágio. Nesse sentido, foi possível observar um discurso de responsabilização em que, por um lado, os profissionais das escolas afirmavam que a universidade se mantém distanciada e não promove a interação com as escolas e, por outro, atores da universidade afirmam que algumas escolas não se disponibilizam a atuar como campo de formação.

Isso posto, é notório que as universidades e as escolas devem atuar por meio de um vínculo em que uma ação comunicativa recíproca favoreça a construção de “um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas” (HABERMAS, 2004, p.67), uma vez que, dessa forma, o ensino como uma atividade fundamental de

ambas as instituições, oportunize aos licenciandos o exercício de uma aprendizagem coletiva, significativa e agregadora de novos conhecimentos.

Desse modo, considera-se relevante o vínculo contínuo entre a escola campo de estágio e a universidade numa perspectiva que considere a escola como o *lócus* que possibilita a integração do licenciando em formação com a realidade do seu futuro ambiente de trabalho e em que o mesmo irá enfrentar os desafios e adquirir experiências fundamentais para a sua formação e atuação.

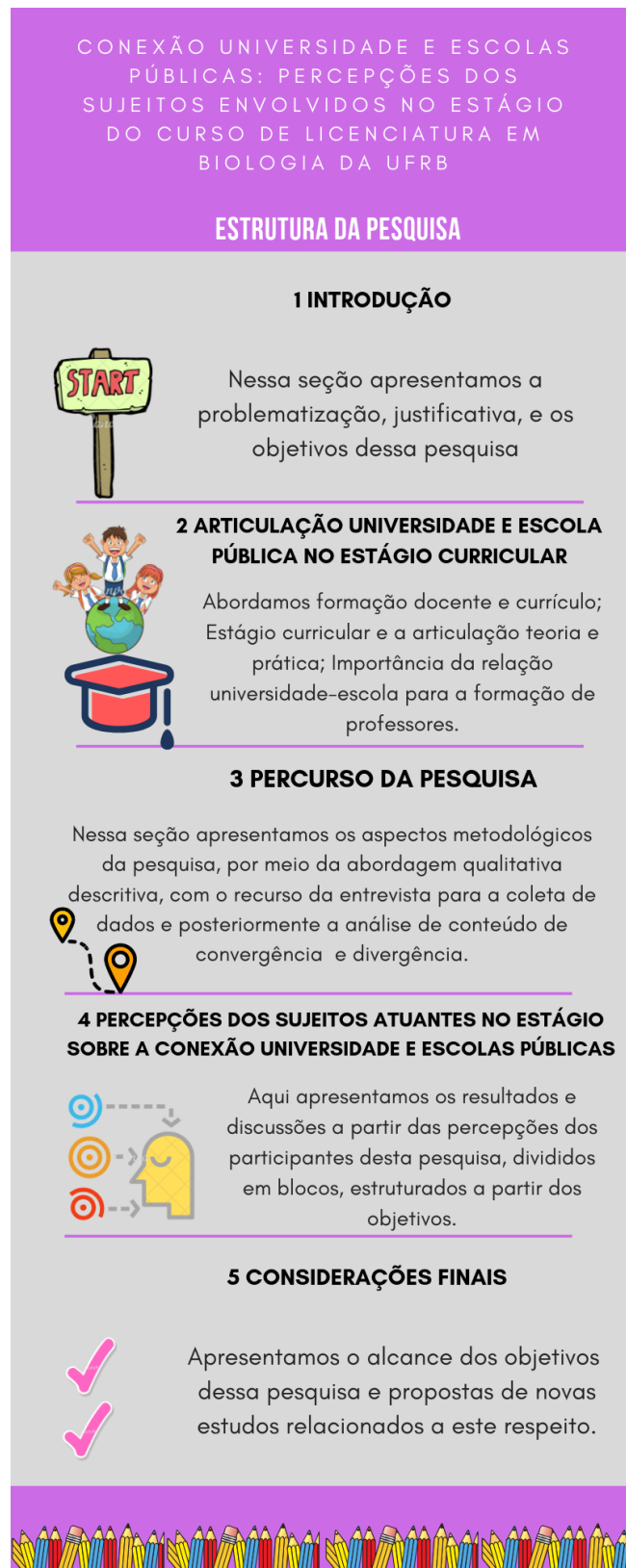
Neste contexto, surgiram indagações que buscavam averiguar como os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio no âmbito da UFRB, os licenciandos em biologia, bem como os professores regentes das escolas e os coordenadores pedagógicos das escolas têm refletido sobre a importância de tal interação e como esta poderá contribuir de forma significativa para a formação dos futuros docentes. Essas reflexões nos remeteram a seguinte pergunta: Qual a relevância da conexão entre universidades e escolas públicas para a formação dos licenciandos em biologia da UFRB na perspectiva dos atores envolvidos no processo?

Ao propor um estudo a este respeito acreditamos que o mesmo possa contribuir para o debate sobre a necessária colaboração e para a comunicação mais eficaz entre a universidade e a escola, promovendo melhorias significativas e alcances positivos na relação entre as instituições envolvidas e no processo de formação do licenciando.

Dadas essas considerações, essa pesquisa teve como **objetivo geral** analisar como a relação entre a universidade e as escolas públicas campo de estágio pode contribuir para qualificar os espaços de formação do licenciando em Biologia da UFRB. E como **objetivos específicos** a pesquisa buscou: (a) identificar como os sujeitos da pesquisa percebem a relação entre a universidade e as escolas campo de estágio; (b) apreender como os sujeitos percebem a contribuição da conexão entre a universidade e as escolas públicas para a formação de professores; (c) levantar sugestões para melhorar a relação entre a universidade e as escolas campo de estágio.

Essa pesquisa está organizada em partes distintas conforme sintetizamos no infográfico a seguir:

## Infográfico 1: Estrutura da pesquisa



Fonte: construção da autora, 2019.

## 2. ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA NO ESTÁGIO CURRICULAR

Nesse capítulo que é composto por duas seções inicialmente discutimos sobre currículo compreendendo seu papel fundamental para a formação docente. E no item seguinte abordaremos o estágio curricular como espaço de pesquisa e articulação teoria e prática, tendo em vista que essa articulação é indispensável para o processo de formação dos profissionais da educação.

### 2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

Ao se tratar sobre formação docente, torna-se relevante definir docência bem como os elementos que a constitui. Concordamos com Tardif (2005, p.13-15) quando o autor afirma que é necessário reconhecer que o saber do professor está relacionado com sua natureza social, de modo que o saber é partilhado na relação com o outro atuante em conjunto e que se assemelham a um sistema de valores em comum, sendo o conhecimento adquirido no contexto de uma socialização profissional. Sendo assim,

[...] o saber dos professores não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2005, p. 15).

Nesse caso, consideramos que o saber não se resume a uma preparação insensível ao que se encontra em seu entorno, e que assegure aos profissionais conjuntos de técnicas descontextualizadas. Como expressa o autor, a relação entre o saber e o trabalho docente é indissociável, pois a experiência do trabalho torna-se basilar ao saber e formação docente, como expressa a seguir,

"[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais, pois, essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição de seus próprios saberes profissionais [...]" (TARDIF, 2005, p.21).

Destacamos ainda, que o olhar da docência como profissão de interação humana, como expressa Tardif (2005), apresenta duas implicações distintas, sendo a primeira, já apresentada, de que se os saberes docentes são intimamente ligados a um contexto de socialização profissional e o processo formativo não pode

desvincular-se da inserção nos contextos em que a ação docente é desenvolvida. E a segunda implicação é que tal inserção necessita dos professores como protagonistas nesse processo.

Compreendemos, assim, que a exigência da formação universitária para o exercício docente na Educação Básica tem um valor relevante tendo em vista que tal formação corrobora como uma das características diferenciadora entre profissão e ofício (TARDIF, 2005, p. 247).

É preciso reconhecer que associar o contexto da docência e os professores com a relação da universidade para tal formação, colocando-os no centro da discussão sobre formação docente, bem como o contexto da atuação profissional, é fundamental para reconhecer a relevância de estabelecer conexões entre esses contextos distintos, universidade e escola, na formação de professores.

Nesse contexto, destacamos ainda que é necessário um olhar atento para o currículo voltado à formação de professores na medida em que este expressa intencionalidades que emergem das relações entre os sujeitos envolvidos e se caracteriza como um instrumento coletivo e orientador dos processos de construção de conhecimentos. Assim, concordamos com Apfle (2005) quando este define o currículo como instrumento de poder, ideologia e cultura. Tendo este um papel fundamental que não se resume a um conjunto de disciplina que constitui um curso de formação, mas que deve corroborar para que se dê uma intensa participação da escola no processo formativo da experiência docente-discente dos licenciandos.

Bordas (1992) destaca que parece ainda haver uma lacuna na construção de rotas que orientem os educadores no que se refere ao desenvolvimento curricular, embora existam avanços alinhados a vertentes teóricas que possibilita “ampliar o entendimento da complexa rede de interações e determinações sociais na qual se instala e se movimenta o processo educacional” (BORDAS, 1992, p. 5).

Vale ressaltar que até o início da década de 1980, a concepção de currículo era considerada como fragilizada. Para tanto, no decorrer dos anos 1980, esse conceito passa a ser reconhecido como campo de lutas e contradições, passando a absorver o que ocorre no mundo. Na década de 1990, essa discussão passa a ter um crescimento significativo, integrando questões, a saber: construção social, prática, contexto histórico, construção do conhecimento, objetivando professores autônomos e transformadores do seu ambiente de trabalho.

Moreira e Silva (2005) apresentam a concepção de currículo como, (...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de construção desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo permite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

Diante do exposto, consideramos que se tratando de currículo não há espaço para a neutralidade, sendo este um campo em que permite a definição particular tanto de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura. Tendo a clareza dos meandros que envolvem a organização do currículo, não é possível deixar de fora do debate sobre a sua organização a importância da relação entre universidade e escola no processo de formação de professores, ou tratar dessa questão de forma tangencial ou burocrática. Pelo contrário, essa relação deve ser percebida como de fundamental importância para desenvolver a autonomia dos licenciandos quando estes tiverem que agir em situações em que serão protagonistas na condução de processo de ensino e aprendizagem durante os estágios.

Essa é uma discussão relevante na medida em que toca em aspectos fundamentais da formação da pessoa humana e profissional, momento em que deve-se reconhecer que o mesmo não se limita a um conjunto de disciplinas e aos conteúdos dos cursos, mas que é indispensável no que se refere a abranger os saberes, as habilidades e competências, as atitudes, intenções e valores envolvidos na formação. Isso exige que ao se pensar o currículo algumas perguntas devem ser constantemente realizadas como: quais os objetivos, para quem é, a quem interessa o tipo de formação que está sendo definida? Assim, o papel do currículo é sistematizar as intenções formativas que devem ser claramente debatidas e definidas, mantendo uma conexão vital com as necessidades da sociedade na qual os licenciandos vivenciarão e reconstruirão as aprendizagens adquiridas.

Ainda com referência ao objetivo do currículo, suas características e organização, citamos Marcos Masetto ao afirmar que,

(...) organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvem quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. Não se poderá deixar de considerar a relação esperada entre os participantes do processo de aprendizagem. (MASETTO, 2003, p.69).

Tendo em vista uma educação mais equitativa faz-se necessário que o currículo se contraponha a uma visão tecnicista e se vincule a uma visão humanística que valorize o trabalho coletivo e que privilegie a participação e o diálogo com os sujeitos atuantes.

A reflexão anterior teve a intenção de destacar a importância de que no processo de elaboração do currículo voltado à formação de professores devem-se considerar, de forma sistemática e intencional, elementos que garantam de forma cuidadosa a relação entre a universidade e as escolas campos de estágio, enquanto instituições que devem ser responsabilizadas pelo processo de formação dos licenciandos.

## 2.2. ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE PESQUISA E ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Para iniciar essa discussão, é importante destacar que podemos pensar os estágios a partir de duas dimensões distintas, porém articulados: em uma dimensão acadêmico-pedagógica que considera o estágio como espaço para a experiência e vivência indispensáveis à formação; e em uma dimensão referente aos mecanismos legais que normatizam a sua execução nos cursos de licenciatura.

Em uma dimensão acadêmico-pedagógica diversos aspectos precisam ser considerados para tratar a questão. De princípio, é necessário reconhecer que, ao considerarmos a educação como um ato de transformação e desenvolvimento social, torna-se relevante que o futuro docente na condição de estudante busque um comprometimento com sua prática e tenha consciência de que lhe será exigido uma atitude responsável.

Conforme Cury (2003, p.55) “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. Acrescentamos a essas considerações que educar exige constante desenvolvimento profissional, muito estudo e aperfeiçoamento daqueles que exerceram a profissão. E para isso é imprescindível que os estudantes desenvolvam o estágio, como uma fase importante desse processo, com a consciência do seu papel como educador diante da sociedade.

Considerando que na formação docente a prática de ensino que é viabilizada por meio do estágio curricular se constitui como uma ferramenta fundamental de aprendizagem, compreendemos que é impossível considerar tal ferramenta como um simples espaço de aplicação da teoria ou de técnicas, mas como um espaço essencial de desenvolvimento humano e profissional do futuro professor.

As perspectivas sobre o estágio como lugar importante para a formação do professor foram se modificando ao longo do tempo, na medida em que as teorias da educação e da aprendizagem também foram evoluindo. Assim, desde a década de 1960, o estágio curricular, outrora conhecido como prática de ensino, já era citado nos documentos oficiais. Ainda assim, era visto como uma complementação das disciplinas específicas, denominado momento prático dos cursos da licenciatura.

Hoje, compreendemos o estágio curricular, sobretudo nas licenciaturas, como espaço de pesquisa indispensável para o desenvolvimento significativo do processo de formação inicial, pois permite ao futuro docente conhecer, analisar e refletir a respeito do seu ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, como afirma Krasilchik (2008), o estágio é uma ferramenta que insere o licenciando nas escolas com a finalidade de auxiliá-lo quanto às dificuldades que possam existir no campo de atuação profissional do professor, a fim de orientá-lo como solucioná-las. Esses desafios sobrepõem a simples reprodução prática e a transmissão de conhecimentos.

Vale ressaltar a necessidade do licenciando, na condição de estagiário, enfrentar a realidade munido não apenas das teorias adquiridas no decorrer do curso, mas também das experiências vivenciadas enquanto estudante, de suas concepções do que é ensinar e aprender, das habilidades construídas no percurso de formação, bem como das reflexões realizadas a partir da prática que observa.



Diante do exposto, concordamos com Contreras (2002), ao destacar que a educação relaciona-se não apenas com a ideia de formação do indivíduo no que se refere ao aspecto intelectual mais em sua totalidade agregando assim suas experiências e vivências.

Ainda é possível ponderar que o estagiário deve ser considerado como sujeito do seu processo de formação tornando-se um profissional reflexivo que desenvolva competências investigativas, que “adote uma posição crítica relativamente ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal” (FREIRE, 2001, p. 14).

Centrando-se nessa discussão, destacamos que é perceptível a burocratização que envolvem as atividades de estágio, tendo em vista que tanto o contexto escolar quanto o acadêmico voltam, na maioria das vezes, sua atenção para questões burocráticas esquecendo de refletir e analisar criticamente a atuação e o processo de formação. A este respeito entendemos que a investigação da realidade mediante a reflexão da mesma é fundamental no processo de formação inicial a fim de avaliar os envolvidos, seu papel e sua atuação nesse processo como destacam os autores a seguir:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27).

É preciso considerar que o estágio curricular numa perspectiva de imitação de modelos sem a devida investigação e reflexão não trará contribuições relevantes para o processo formativo atual, tendo em vista que o estágio deve ser um momento de decisões, confronto entre teorias e práticas, construção de conhecimentos através da atuação.

Endossando essa perspectiva, Barreiro e Gebran (2006, p. 118), afirmam que:

A formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

O curso de graduação, entre outras possibilidades, objetiva oferecer subsídios teóricos e práticos relevantes para o cumprimento das funções profissionais relacionados a cada área de conhecimento. Para, além disso, é necessário envolver o acadêmico em atividades que promovam a reflexão tanto sobre o conhecimento científico, quanto do seu contexto de atuação profissional. Nas licenciaturas o estágio curricular deve possuir um olhar que busque desenvolver atividades que permitam a reflexão do trabalho docente, suas ações, impasses, dificuldades, ou seja, que permita uma visão geral e crítica do contexto escolar.

É importante destacar, ainda, que as atividades de estágio devem ser consideradas como pesquisa, pois exige dos estagiários coletas de dados, análises, discussões através do que ele observa, analisa e conclui. Desse modo, as teorias adquiridas no decorrer do curso servirão não apenas para a prática de estágio, mas também como subsídios para a reflexão. Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2012, p. 43) quando afirmam que:

o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Compreender que teoria e prática são indissociáveis referindo-se à formação docente, possibilita a reflexão do estudante como futuro professor permitindo que ele adquira conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática. Desse modo, considerando o relatório de estágio como instrumento de sistematização do processo de atuação é inviável que este se resuma apenas ao registro documental, mas que seja fonte de conhecimentos adquiridos a partir da reflexão do fazer docente. Segundo Pimenta, referindo-se a esse aspecto,

[...] os produtos próprios da atividade humana não se reduzem à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e se manifestam também como produção de conhecimento (em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis) mediante o qual o homem conhece a realidade. (PIMENTA, 2012, p. 101).

Nessa mesma vertente Silva (2012, p. 31), destaca que,

Se não forem utilizados apenas como proforma para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, aqui retomados como formadores, o relatório pode funcionar como instrumento mediador da construção de uma prática de

reflexão crítica sobre a ação profissional, no cotidiano do trabalho do professor.

Assim sendo, os relatórios de estágio não devem ter como função apenas comprovar a presença dos discentes em formação nas escolas e relator o óbvio, mas para além de um instrumento de avaliação, devem ser utilizados também como espaços de formulação de questões, problematizações, reflexões críticas e proposições, possibilitando o desenvolvimento de um novo saber.

Ainda é importante considerar o papel fundamental do docente que atua na escola como supervisor do estágio enquanto um agente mediador e incentivador de uma postura reflexiva dos licenciandos em formação. Nesse sentido Imbernón, destaca que o papel do docente supervisor de estágio deve ser de:

Guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2014, p. 94).

Nessa vertente, acreditamos que formar educadores vai além de utilizar metodologias e técnicas para ensinar conteúdos. Formar educadores exige o desenvolvimento de reflexão e compreensão de como atuar no contexto escolar na atualidade.

Com relação à segunda dimensão referida anteriormente para pensar os estágios, que remete ao aspecto legal, é relevante considerar aspectos que são regulamentados por meio de leis, pareceres e diretrizes sobre a formação de profissionais para o exercício da docência, incluindo os estágios curriculares.

Nesse caso, é importante observar que o estágio curricular consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), e é regulamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Biológicas (Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP Nº 1/2001). Nesses documentos, destaca-se a importância das atividades de estágio curricular entendido como vivências que se desenvolvem no campo da prática, com o intuito de os cursos de licenciatura agregarem experiências profissionais válidas para a formação de futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Na LDBEN 9.394, de 1996, avanços significativos podem ser verificados quando a Lei trata de aspectos como: 1. Espaços para educação especial e à

distância; 2. Municipalização do ensino; 3. Formação dos profissionais docentes e a capacitação em serviço; 4. Necessidade da associação entre a teoria e a prática na formação, a partir de uma flexibilização curricular que favoreça essa ação.

No Art. 61, § único, da LDBEN 9.394, de 1996, que discorre sobre a formação de professores, destaca-se o Estágio Curricular como associação entre teoria e prática, conforme se poder ver na íntegra a seguir.

[...] A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- a) a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- b) a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- c) o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2010, p. 46).

A resolução CNE/CP nº 1, reforça a LDBEN ao instituir Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecendo no Art. 13º, § 3º, que “o estágio curricular [...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002, p.6), com o intuito de os cursos de licenciatura agregarem experiências profissionais válidas para a formação de futuros professores que atuarão na Educação Básica.

A mesma resolução pontua que a prática não deve dissociar do conjunto do curso, tornando relevante articular a dimensão teórica e prática no “[...] interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2002, p. 5).

Para efeitos dessa exposição ressaltamos o parecer CNE/CP nº 9, de 2001, referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que apresenta uma análise sobre a educação, estabelecendo que a prática seja uma ação integrada com todas as disciplinas do curso, promovendo uma articulação relevante no planejamento para o estágio curricular, no espaço entre o estudo teórico acadêmico e as atividades práticas de formação (BRASIL, 2001, p.22-23).

Em relação as ações que favoreçam a articulação teoria e prática educativa nos cursos de formação de professores, os dispositivos oficiais apresentam algumas

proposições. A Resolução CNE/CP nº 02, de 2002, contém, entre outras, as normativas a saber:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico culturais. (BRASIL, 2002).

Como exposto acima é perceptível a relevância do estágio curricular na formação inicial dos professores ao inserir questões referentes à formação docente, concebendo estágio como elemento multidisciplinar na formação, que perpassa todo o curso, não se estabelecendo, apenas em um momento específico, nem sendo responsabilidade de alguém específico, mas sim de todo o contexto e das instituições envolvidas na formação.

Desse modo, compreende-se que para que o estágio ocorra de maneira significativa é necessário que as instituições responsáveis e diretamente envolvidas na formação do futuro professor busquem construir parcerias que expressem um investimento coletivo em um projeto que deve ser pensado como um projeto comum de formação de futuros docentes.

### 2.3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aos olhos do campo educacional compreende-se a escola como um relevante espaço em que os futuros professores aproximam-se do seu campo de trabalho, sendo este o *lócus* privilegiado de profissionalização do trabalho docente.

Para tanto, é importante destacar a preparação do professor para integrar-se a esse espaço, tendo em vista que a formação do mesmo, em diversas áreas, tem sido pautada em discussões visando a qualificação do ensino.

No tocante a essa discussão, a qualidade de ensino de ciências e a formação de professores de ciências são questões indissociáveis, pois estão intimamente ligadas, tendo em vista que a formação teórica e prática do professor, ocorrendo

continuadamente, irão contribuir para melhorar a qualidade do ensino se essa formação for permanente e integrada no seu dia-a-dia nas escolas (ROBERTO, 2007).

Como destacam, Garrido & Carvalho (1995), os cursos de formação de professores tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, têm sido considerados insatisfatórios. Isso devido a fragilidade na integração da universidade com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista que é perceptível o distanciamento entre os professores que atuam nas universidades e se colocam como pesquisadores que pensam e propõem projetos inovadores e os professores que atuam nas escolas na condição de colaboradores, que, na maioria das vezes, não são chamados a refletir sobre o ensino para qualificar o seu desempenho e formular propostas inovadoras.

Para Caldeira (1993), os conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou continuada, ainda que vinculados às universidades, são percebidos pelos mesmos como conteúdos definidos distante da realidade das escolas, de modo a provocar uma relação de exterioridade entre os docentes e tais conteúdos promovendo a falta de relação entre a realidade e suas práticas.

Nessa vertente, a universidade além do compromisso com a formação inicial, deve comprometer-se com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino, pois, os acadêmicos ao iniciarem suas práticas profissionais terão esses docentes como modelos na transição de estudantes para professores na construção da sua identidade profissional.

Ao observar o banco de dados divulgado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” (INEP), percebe-se que em 2017 o Brasil contava com 7.272 cursos de licenciatura, sendo 3.792 (52,1%) desses cursos em instituições públicas e 3.480 (47,9%) em instituições privada. Os números indicam ainda que existem 316 cursos de Ciências Biológicas, sendo 134 (42,4%) oferecidos em instituições públicas e 182 (57,6%) em instituições privadas. Os dados revelam que houve um crescimento superior do curso de Ciências Biológicas no seguimento privado do que na esfera pública.

É possível notar situações consideráveis que podem pôr em risco a formação de professores para a Escola Básica no Brasil, pois atualmente,

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de

responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (NÓVOA, 1999, p. 100)

Considerando essa realidade, é perceptível a necessidade da aproximação do docente em formação com o seu espaço de atuação profissional para que eles tenham oportunidades de investigação, conhecimento, bem como de análise da sua realidade de atuação, sendo este um momento privilegiado.

Como bem expressa Manrique e Lüdke (2008), a articulação entre teoria e prática na formação docente, quando remete à relação entre universidades e escolas campos de estágio, enfrenta dificuldades tendo em vista os problemas que se evidenciam quando essas instituições não assumem o seu lugar no processo de formação docente, que deveria ser construído a partir de interações ricas e de trocas de aprendizagens entre universidades e escolas.

Embora existam discussões sobre a importância da aproximação entre essas instituições de ensino, ainda se observa uma carência nessas articulações tendo em vista que o currículo de formação de professores, muitas vezes, expressa uma desarticulação na relação teoria e prática. Essa desarticulação pode se dar tanto internamente, quando se refere às relações entre as disciplinas específicas e às disciplinas pedagógicas, e externamente, quando se refere às atividades de estágio curricular que pode ocorrer sem a devida articulação entre a universidade e as escolas.

Essa situação se sustenta numa compreensão equivocada da relação entre a universidade e as escolas que vê a universidade como a instituição que produz conhecimentos e a escola como um local de aplicação das teorias. Em oposição a essa ideia Cesário (2009), relata a importância de reconhecer a escola como campo de produção de conhecimentos e que está em constante desenvolvimento.

De modo a acentuar essa concepção, é importante que os professores de ambas instituições assumam seu papel de pesquisadores. E concordando com Pereira (2005), quando afirma que enquanto pesquisador, o professor busca articular suas teorias com as práticas bem como sua reflexão na ação didática, afirmamos que essa ideia do professor pesquisador deve ser defendida tanto para

os docentes que atuam nas universidades quanto para os professores que atuam nas escolas campos de estágio.

Conforme Selles (2002), os professores tanto da universidade quanto das escolas devem reconhecer que a construção do aprendizado ocorre de forma recíproca. Nesse sentido, deve-se ter em mente que a relação universidade e escola não seja unidirecional, em que apenas a universidade produz o conhecimento e leva-o para a escola, mas que a escola seja também considerada como um campo que produz e leva conhecimento para a universidade, podendo assim, articular saberes científicos com saberes escolares.

Para efeitos dessa exposição, Borges e Fontoura (2010) enfatizam que a escola é fundamental para a formação, tanto inicial como continuada dos professores. Esses autores defendem a necessidade, na relação escola e universidade, da troca de saberes no sentido de que através do diálogo entre a escola de Educação Básica e a universidade será possível construir o saber fazer dos futuros professores.

Nos últimos anos observa-se a expansão da escola pública e o consequente acesso da população outrora excluída desses espaços de formação, aumentando a demanda quantitativa por mais professores e qualitativa com relação ao seu desempenho, de modo que, como afirma Libâneo (2002, p.60), “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Neste sentido, compreende-se a necessidade de desenvolver avanços na formação de professores incorporando as relações universidades e escolas para além da formação acadêmica, permitindo que os futuros docentes compreendam de maneira crítica e consciente a importância dessa relação visto que ambos os espaços de formação exercem papel fundamental na formação de professores.

Dadas essas considerações, no capítulo a seguir abordaremos os percursos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa.



### 3. PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo descreve o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos propostos, sendo estes o ponto de partida dessa pesquisa. Desse modo, descreve a abordagem, a finalidade, o campo de pesquisa, os participantes, bem como o método que foi utilizado para a coleta e análise dos dados.

#### 3.1 SOBRE A ABORDAGEM

De acordo com Gil (2010), as metodologias apresentam uma direção para o esclarecimento em relação aos procedimentos de investigação científica sobre a natureza e a sociedade. Segundo Chizzotti (2003, p. 221),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Desse modo, encaminhamos a pesquisa sob um enfoque qualitativo, de acordo com as ideias propostas por Chizzotti quando define que,

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre [...] (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nesse sentido, a presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa que busca compreender os fenômenos através das narrativas sobre as particularidades e experiências individuais, coadunando com Gonsalves (2001) ao relatar que tal abordagem objetiva compreender e interpretar os fenômenos, considerando o significado dado às suas práticas, propondo ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

No cerne da abordagem qualitativa essa pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo e interpretativo. Cerro, Bervian e da Silva (2007, p. 61) afirmam que,

“a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características”.

Desse modo, permite ao pesquisador obter as informações através da coleta dos dados, analisar e interpretá-los através de um estudo detalhado.

### 3.2 O CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO

O estudo realizado considerou dois campos de pesquisa distintos, tendo em vista o objetivo do estudo que teve como foco a percepção da relação entre universidade e escola campo de estágio pelos sujeitos envolvidos. Sendo assim, a coleta dos dados foi realizada em uma Escola da Rede Municipal e duas Escolas da Rede Estadual da cidade de Cruz das Almas- Bahia, bem como na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. O critério de escolha utilizado referente às escolas foi aleatório dentre aquelas que recebem estagiários tanto dos anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências da Natureza quanto do Ensino Médio na disciplina de Biologia, e a Universidade por nela estarem inseridos os professores que lecionam os componentes de Estágio Curricular e os licenciandos que participam das atividades do Estágio Curricular.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu, portanto, nas escolas públicas da rede de ensino básico da cidade de Cruz das Almas- Bahia, sendo distribuídas a saber: escola Municipal José Batista da Fonseca; colégio Estadual Luciano Passos; colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida.

O Colégio Municipal José Batista da Fonseca encontra-se localizado na cidade de Cruz das Almas - BA, na Rua Manoel Caetano da Rocha Passos, bairro Ana Lúcia e pertence à rede Pública Municipal de Educação, na área da DREC 32, sediada em Cruz das Almas, tendo como cogestão a Secretaria Estadual de Educação e oferece o Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano.

O Colégio Estadual Luciano Passos encontra-se localizado na cidade de Cruz das Almas - BA, na Rua Embrapa, bairro da Vitória e ocupa uma área de 3.209m<sup>2</sup>. Pertence à rede Estadual de Educação, na área da 4º DIREC, sediada em Santo Antônio de Jesus- BA e oferece a modalidade de Ensino Médio 1º ao 3º ano.

O Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida localiza-se em Cruz das Almas - BA, na Praça Landulfo Alves, bairro Suzana. Pertence à rede Pública Estadual de Educação, na área da 4º DIREC, sediada em Santo Antônio de Jesus- BA e oferece a modalidade de Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, no campus de Cruz das Almas-Bahia que possui dois centros de ensino: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas-CCAAB, em que se insere o curso de Licenciatura em Biologia, assim como todos os cursos que pertencem a área de conhecimento das Ciências Agrárias e Biológicas, e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas-CETEC.

A instituição supracitada foi criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia-UFBA. A mesma é constituída em unidades distribuídas em municípios do Recôncavo Baiano como: Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus.

O ingresso nos cursos de graduação da UFRB se dá através do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada-SISU, por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, anualmente e em dois períodos.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foram realizadas entrevistas com doze participantes, a saber: (a) docentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB responsáveis pelos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, tendo como critério de escolha ser regentes dos componentes no semestre em que se realizou a pesquisa; (b) discentes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB que estivessem cursando os componentes curriculares de Estágio Supervisionado; (c) professores da rede de ensino básico licenciados em Ciências Biológicas e em Biologia que atuam nas disciplinas citadas e que receberem estagiários da UFRB no semestre da realização da pesquisa tanto para a realização de atividades de observação (Estágio Supervisionado I e III), quanto de regência (Estágio Supervisionado II e IV); (d) coordenadores pedagógicos um da Escola Municipal e outro da Escola Estadual.

Inicialmente, a intenção era convidar para participar da pesquisa como representantes das escolas apenas os professores regentes, no entanto, buscou-se ampliar essa participação convidando os coordenadores pedagógicos, pois compreendeu-se que estes exercem um papel fundamental no processo de

articulação entre a escola e a universidade já que os professores da universidade ao chegarem às escolas procuram estreitar o diálogo com esses profissionais.

Como exposto acima, participaram da pesquisa 12 sujeitos com a seguinte distribuição:

- (a) sujeitos atuantes na UFRB- quatro docentes sendo um representante de cada componente curricular de Estágio supervisionado I, II, III e IV; quatro discentes matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado sendo: 1 discente do Estágio Supervisionado I (5º semestre); 1 discente do Estágio Supervisionado II (6º semestre); 1 discente do Estágio Supervisionado III (9º semestre); 1 discente do Estágio Supervisionado IV (10º semestre).
- (b) sujeitos atuantes nas escolas- participou da pesquisa 1 docente regente da disciplina de Ciências da Natureza; 1 docente da disciplina de Biologia; participou da pesquisa 1 Coordenador Pedagógico da rede Municipal de ensino; 1 Coordenador Pedagógico da rede Estadual de Ensino.

Visando preservar a identidade dos entrevistados identificamos cada participante por meio de um código como apresentado no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Códigos representativos para cada participante

<b>Códigos</b>	<b>Participantes</b>
CEM	Coordenador da escola da rede municipal
CEE	Coordenador da escola da rede estadual
PEC	Professor da escola – Ciências
PEB	Professor da escola – Biologia
PU1, PU2, PU3 e PU4	Professores da universidade (Números são correspondentes aos Estágios I, II, III e IV)
EU1, EU2, EU3 e EU4	Estudantes da universidade (Números são correspondentes aos Estágios I, II, III e IV)

Fonte: Construção da autora, 2019.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para obter informações essenciais à pesquisa realizou-se coleta de dados por meio de entrevistas individuais em uma única etapa. A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2007).

São diversos os tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Para o alcance dos objetivos da pesquisa realizada, optamos pela entrevista semiestruturada. Sobre esse tipo de entrevistas, Triviños (1987, p. 146) destaca que a mesma tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos possibilitam novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Para realizar a entrevista utilizou-se um roteiro (Apêndice C, D, E, F), formado por nove perguntas. A pergunta inicial tratava sobre o perfil dos sujeitos, tais como: sexo, idade, semestre em que se encontra matriculado, formação, tempo de atuação como regente de Estágio Supervisionado, tempo de atuação como docente colaborador no estágio, tempo de atuação como coordenador pedagógico. Perguntas estas que variavam em função dos sujeitos participantes. Posteriormente as perguntas apresentadas foram específicas aos objetivos da pesquisa. As perguntas procuravam apreender as percepções dos entrevistados, estruturadas em torno de três eixos, a saber: a) a relevância do estágio curricular; b) a relação entre universidade e escola; c) a contribuição dessa relação para a formação dos licenciandos em Biologia.

### 3.5 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente houveram alguns contratempos devido a dois convidados desistirem de participar da pesquisa por receio da gravação de áudio, pois os mesmos alegaram que, por se tratar de gravação de áudio, acreditavam que teriam dificuldades em responder as perguntas propostas. Não apresentamos as perguntas aos convidados antes de iniciar formalmente a entrevista, tendo em vista que a lógica era que os participantes não tivessem acesso as perguntas, pois, as

respostas poderiam ser induzidas ou construídas previamente. Dadas essas considerações, foi necessário convidar outros voluntários para participar da pesquisa e compor novamente o quadro desejado de participantes.

Previamente à realização da entrevista foi realizado um contato com os convidados a fim de adequar a disponibilidade dos mesmos. Para a realização da mesma foi entregue ao convidado duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice B) para a leitura e assinatura se os mesmos concordassem em participar. Aceita a participação, o convidado ficou com uma via e a pesquisadora com outra.

As coletas foram individuais e em dias distintos, realizadas nas escolas citadas anteriormente, todas no período vespertino de acordo com a disponibilidade dos convidados. Já na UFRB, foram realizadas no período vespertino e noturno também de acordo com a disponibilidade dos convidados. E se deu por meio do recurso de gravador de áudio em um aparelho de celular para a posterior transcrição das informações registradas. O tempo de duração para a realização das entrevistas foi diferenciado de acordo com cada participante. Sendo assim, houveram entrevistas com o tempo mínimo de gravação em torno de 8 minutos e entrevista com o tempo máximo de gravação em torno de 38 minutos. Devido algumas limitações pessoais de determinados convidados para a pesquisa foi necessário remarcar algumas entrevistas, mas ao final foi possível realizar a coleta de todos os dados planejados.

### 3.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, os dados coletados com os entrevistados foram transcritos, categorizados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC) segundo as referências propostas por Bardin (2009). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nesse contexto, Bardin (2009) destaca as três relevantes fases do percurso metodológico sendo estas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados.

Para a autora, a primeira fase configura-se como organização das ideias iniciais, composto pelo material que norteará as etapas consecutivas da análise. Nessa fase realizamos a leitura das entrevistas transcritas possibilitando as primeiras hipóteses interpretativas para a continuidade das análises.

Silva e Fossá (2017) recomendam a utilização das operações de codificação, considerando os recortes dos textos em unidades de registros, a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Dadas estas considerações, na segunda fase, exploramos o material a ser analisado, baseado na etapa anterior que consistiu na transformação dos dados brutos apresentados no texto.

A partir das expressões produzidas pelos participantes e dialogando com os teóricos atuais que tratam da temática trabalhada na pesquisa, foi possível definir como unidades de codificação as questões pertinentes a três aspectos da relação entre a UFRB e as escolas campo de estágio, a saber: (a) a relevância do Estágio Curricular; (b) o tipo de relação entre Universidade e Escola; (c) a contribuição dessa relação para a formação dos licenciando em Biologia.

Realizamos uma classificação baseando-se na identificação de elementos de divergência ou convergência em torno dos aspectos indicados acima expressos por meio de determinados conjuntos de palavras ou ideias que mais se repetiam. Nessa perspectiva, definimos as categorizações e identificamos as semelhanças e distinções entre os resultados das entrevistas resultando posteriormente nas interpretações finais.

Dessa forma, para a apresentação dos resultados e das análises a partir dos objetivos do estudo foram organizados quatro itens que se articulam aos aspectos a seguir: o olhar da escola sobre a relação universidade e escolas campo de estágio; o olhar da universidade sobre a relação universidade e escolas campo de estágio; contribuições da relação universidade e escola e sugestões para qualificar a formação dos licenciando.

Passemos, a seguir, a apresentação dos resultados encontrados a partir da pesquisa.

#### 4. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ATUANTES NO ESTÁGIO SOBRE A CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS

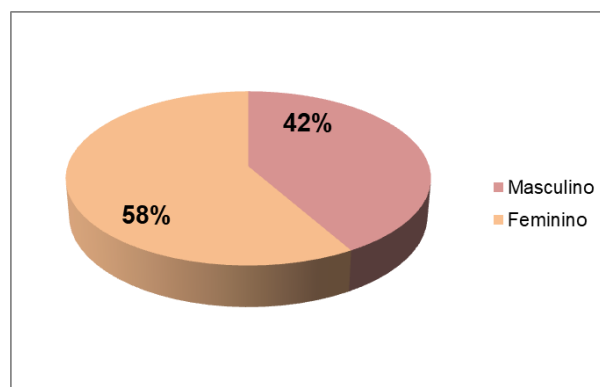
Nesse capítulo serão apresentados os resultados e as análises dos dados obtidos durante a pesquisa, geridos pelos objetivos e discussão teórica que serão aqui interpretados.

Para a apresentação formal dos resultados iniciaremos com alguns aspectos sobre o perfil dos sujeitos considerando o sexo, e formação. Em seguida, organizamos o texto em quatro itens definidos de forma articulada com os objetivos específicos, a saber: a) relevância do estágio para a formação docente; b) a relação universidade-escola no processo de estágio; c) contribuições dessa relação para a formação dos licenciandos em Biologia e d) sugestões para melhorar a conexão entre universidade e escola nos estágios.

##### 4.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nesse item apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa quanto ao sexo e a idade. Como indicado anteriormente participaram da pesquisa no total 12 participantes. Por meio das análises foram encontrados 5 (42%) do sexo masculino e 7 (58%) do sexo feminino (gráfico 1). Já em relação a formação dos participantes elaboramos uma síntese para melhor compreensão dos resultados obtidos como podemos observar no (quadro 2).

**Gráfico 1:** Número de participantes total por sexo.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019.



**Quadro 2:** Relação dos sujeitos participantes da pesquisa quanto a formação.

<b>Participantes</b>	<b>Síntese do Perfil</b>
<b>ESCOLAS</b>	
CEM	Graduação em Geografia e especialização em Psicopedagogia; atua como coordenador a 5 anos.
CEE	Graduação em Pedagogia e doutorado em Educação; atua como coordenador a 18 anos.
PEC	Graduação em Geografia e licenciatura em Ciências da Natureza; atua como docente há dez anos.
PEB	Graduação em licenciatura em Biologia e doutorado na área de Ciências Agrárias; atua como docente há mais de vinte anos.
<b>UFRB</b>	
PU1	Graduação em Pedagogia e doutorado em Educação; atua como docente há quinze anos.
PU2	Graduação em bacharelado em Biologia, mestrado em botânica e doutorado em Educação; atua como docente há mais de 20 anos.
PU3	Graduação em licenciatura em Biologia e doutorado em Oceanografia; atua como docente há dez anos.
PU4	Graduação em licenciatura em Biologia, Pedagogia e doutorado em Educação; atua como docente há treze anos.
EU1	Estudante de graduação em licenciatura em Biologia; período atual oitavo semestre e cursando a disciplina obrigatória de estágio I.
EU2	Estudante de graduação em licenciatura em Biologia; período atual sexto semestre e cursando a disciplina obrigatória de estágio II.
EU3	Estudante de graduação em licenciatura em Biologia; período atual nono semestre e cursando a disciplina obrigatória de estágio III.
EU4	Estudante de graduação em licenciatura em Biologia; período atual décimo semestre e cursando a disciplina obrigatória de estágio IV.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2019.

Vale ressaltar a relevância de cada convidado participante da pesquisa considerando o papel fundamental que tiveram para realização da mesma.

## 4.2 O ESTÁGIO E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa buscando identificar como percebem o lugar do estágio e sua relevância para a formação docente tomando como base a questão 1, pudemos perceber que há uma convergência com relação às falas dos quatro tipos de sujeitos entrevistados. No caso *dos sujeitos que atuam na escola*, professores e coordenadores, pudemos perceber duas posições que se se aproximam quanto à importância do estágio, mas que se distanciam ao falar de como a escola é vista nesse processo. No primeiro caso, afirma-se a importância do estágio para a formação, mas se destaca que os estagiários tem uma visão sonhadora, distante da realidade da escola; no segundo caso, reconhece-se a importância do estágio e afirma-se que a escola vem sendo reconhecida, conforme trechos representativos indicados abaixo.

[...] é muito relevante com relação ao cumprimento da carga horária curricular da universidade, mais a forma como é feita eu acho que é um pouco aquém do que na realidade deveria ser feito e a percepção que os alunos trazem de lá para cá é uma visão muito sonhadora, que o ensino é mil maravilhas e chega aqui, a realidade é totalmente outra devido à falta de conhecimento da sua realidade na prática (PEB, 2019)

[...] eu acho de extrema relevância, permitindo que o estudante tenha aquela percepção do que realmente será a sua atuação profissional, e a escola tem se tornado peça chave para o desenvolvimento desse processo (CEM, 2019).

Já as opiniões dos *sujeitos atuantes na universidade* convergem ao destacarem o estágio como um momento fundamental no processo de formação visto que permite ao estudante conhecer seu ambiente de atuação profissional,

[...] é importante para construir uma identidade docente eu acho que o nosso estudante de licenciatura quando em contato com a escola por meio do estágio ele passa a ter maior evidência do que ele vai enfrentar e se é isso mesmo que ele vai seguir carreira (PU3, 2019).

O Professor do componente curricular Estágio Supervisionado I, ressalta ser uma vivência que nutre a formação docente:

[...] o estágio é um espaço e tempo formativo necessário a formação profissional de todo e qualquer profissional, mas no que diz respeito ao futuro professor de qualquer área o estágio é fundamental na medida em que ele aproxima o futuro professor do seu contexto de trabalho e ele possibilita também a troca de experiências com diferentes profissionais não necessariamente daquele relacionado à área da formação inicial dele mas aproxima e permite a troca de experiências, vivências de situações que deram certo e que não deram então isso nutre a formação, aprimora o olhar a cerca da docência (PU1, 2019).

Nesse mesmo sentido, a resposta do participante do componente curricular Estágio Supervisionado IV, direciona o estágio como um momento relevante tendo em vista que permite,

[...] ao estudante o contato com o futuro ambiente de trabalho, conhecendo as competências, as turmas, os planejamentos e todo funcionamento da escola (EU4, 2019).

Esses aspectos nos remetem a destacar o estágio supervisionado como um processo relevante que objetiva preparar o licenciado para o exercício do magistério em uma área do Ensino Fundamental ou Médio (PIMENTA, 2005). Este é apresentado pelos participantes como um momento que possibilita ao estudante a inserção na realidade da escola com a orientação de profissionais experientes que proporcionam assistência nas questões que envolvam o processo de ensino e aprendizagem. Nessa vertente coadunamos com Tardif (2002) ao destacar o estágio curricular como uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos estudantes de licenciatura.

Ainda é possível considerar que durante esse processo o estagiário torna-se um canal de comunicação entre a escola e a universidade, levando consigo a reflexão da prática de ensino e os desafios enfrentados em seu cotidiano enquanto estagiário (KRASILCHIL, 2008). Além disso, o estágio oportuniza o contato com as instituições, possibilitando ao estagiário, além da compreensão da dinâmica organizacional da instituição, também as relações de poder e de trabalho que são imprescindíveis para sua inserção no mercado.

Diante do exposto, faz-se necessário o reconhecimento entre as instituições como espaços fundamentais no processo de formação dos futuros professores.

#### 4.3 RELAÇÕES UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROCESSO DE ESTÁGIO

A discussão apresentada nesse ponto se estrutura a partir do olhar dos participantes da pesquisa a respeito da relação com a universidade durante os estágios, tomando como referências as respostas dos participantes as questões 2, 3, 5 e 6 do roteiro utilizado na entrevista (Apêndice C e D).

No que se refere a essa relação, pudemos perceber a convergência das falas dos profissionais que atuam nas escolas e na universidade ao compreenderem a relevância dessa relação. Como expressa o participante a seguir:

[...] essa discussão, sobre a relação entre a universidade e a escola básica, é uma discussão tardia no contexto da educação brasileira. E nesse sentido essa relação é crucial, eu particularmente não concebo a formação de um futuro professor, sem que essa relação se estabeleça, do ponto de vista da relação universidade e escola eu acho que ainda é frágil, mas se trata de uma relação necessária, não podemos esperar o estágio chegar no quinto, sexto semestre para ter contato com a escola, e essa é uma questão que eu critico porque verdadeiramente eu defendo que o contato com a escola seja desde o primeiro semestre, pois essa relação precisa ser uma relação forte (PU1, 2019).

Aos olhos do participante a seguir nota-se o descontentamento com a fragilidade da relação, fato que atribue à falta de integração da universidade com as escolas como podemos observar:

[...] eu costumo dizer que a universidade e alguns professores usam a gente, porque precisam da escola para a pesquisa, mas no momento deles darem um feedback tanto para a escola quanto para os professores, fecham as portas e não reconhecem mais a gente. Então há um distanciamento entre a universidade e a escola, quando precisa-se ter uma relação porque se eles nos usam o tempo todo como objeto, nossos alunos, a nossa escola, a gente também tem que ter uma contrapartida, o que é observado de negativo na escola? Será que a universidade não pode montar um projeto com os alunos para tentar nos ajudar? (PEC, 2019).

É possível perceber a insatisfação do professor de Ciências ao tecer críticas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade nas escolas, na descontinuidade das ações, no sentimento de estar sendo apenas um objeto, no distanciamento entre a universidade e a escola, e na falta de colaboração prática para mediar as dificuldades encontradas no contexto escolar.

Já no discurso apresentado pelo professor de estágio da universidade destaca-se a insatisfação na relação tanto da escola para com a universidade tendo em vista que essa relação perpassa o contato com o professor colaborador abrangendo o contexto da gestão escolar, quanto da universidade com a escola ressaltando a necessidade da parceria nessa relação,

[...] quanto a inter pessoalidade a escola deixa a desejar, ela envolve um espaço mais amplo, a gestão, a coordenação e nem sempre a gente tem condição, como professor de estágio de estabelecer essa relação. A universidade é também distanciada da escola, deveria pensar em propostas que permitissem que essa relação fosse mais parceira (PU4, 2019).

Habermas (2004) destaca que para chegarmos ao bom termo com o mundo faz-se necessário que a verdade seja desproblematizada no âmbito do discurso e reintegrada na ação, para tanto a aprendizagem desenvolvida de forma significativa precisa do trabalho em conjunto tanto no campo da ação quanto no campo discursivo. Desse modo, compreendemos que a relação entre a universidade e a escola tem enfrentado dificuldades, por diversos fatores evidenciados nos estágios,

no desenvolvimento de projetos que são problematizados na literatura e também presente nas falas dos participantes desta pesquisa.

Na percepção do professor de Biologia encontramos, também, um discurso que destaca a insatisfação na relação entre os professores da disciplina de estágio curricular da universidade com o contexto escolar:

[...] eu sinto a falta da integração do professor da universidade do próprio estágio com o aluno, com a escola, com o todo porque o professor do estágio ele vem uma vez na escola avalia o aluno, mas os professores daqui não sabem o que é que tá por trás, não sabe o que é discutido na universidade e quais as propostas que os alunos trazem para aplicar (PEB,2019).

Nessa mesma vertente o estudante do componente curricular Estágio Supervisionado II, expressa também sua insatisfação:

[...] é necessário também esclarecer sobre as visitas dos professores da universidade nos colégios, é interessante ressaltar que eles vão uma vez e acaba sendo um momento de avaliação e não um momento de auxílio, que na verdade era o que deveria ser, o estudante tem um professor de estágio que possui mestrado, doutorado, que é concursado em uma universidade Federal mais nenhum deles tem um olhar de que ele é o principal ajudante. Falta um acompanhamento de verdade (EU2, 2019).

Quanto aos coordenadores das escolas, estes apresentam a necessidade de profissionais específicos na área para exercer um acompanhamento de qualidade que não comprometa o processo de formação do estagiário, pois é importante que o professor supervisor tenha aptidão para acompanhar o estudante durante o percurso do estágio, como expressa um participante a seguir:

[...] nossa escola recebe os estagiários com muita abertura e com muito desejo de fazer dar certo, nós gostaríamos na verdade de ter mais professores licenciados nas áreas para que a gente pudesse receber mais estagiários, porque priorizamos que os estagiários sejam acompanhados pelos professores licenciados especialmente na área das Ciências da Natureza, e falta de profissional licenciado e com experiência na disciplina compromete a recepção do estagiário (CEE, 2019).

Diante do exposto, no que se refere ao papel do professor de estágio que atua na universidade, concordamos com Barreiros (2004) que é importante destacá-lo como incentivador para que o estagiário tenha durante a atuação do estágio e também durante toda sua carreira profissional uma postura reflexiva.

É possível considerar que ao passo em que for alcançada essa compreensão será possível formar profissionais docentes mais comprometidos com seu fazer pedagógico e preparados para enfrentar os desafios da docência numa perspectiva de contribuir para melhorias necessárias aos processos educativos na sociedade:

A educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiarão quando os professores se forem tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados pelas necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizarem colegas para tomadas de decisões coletivas (FRANCO, 2012, p. 211).

Dadas estas considerações, compreendemos que formar professores vai além do ensinamento de métodos e técnicas para construir determinados conteúdos, pois exige o desenvolvimento de práticas reflexivas, da compreensão do que seja genuinamente atuar no contexto escolar nos dias atuais e o estágio curricular precisa se constituir em um espaço que permita, efetivamente, vivenciar essas práticas.

Considerando a relevância no estreitamento da relação entre esses espaços de formação, perguntamos como se dá o retorno da universidade para a escola após a realização dos estágios. Os participantes afirmaram ser um ponto negativo da universidade, pois, a escola cede seu espaço, seus professores para colaborar com a formação dos estudantes e a mesma não presta esse reconhecimento e que em muitos casos professores colaboradores deixam de receber os estudantes devido ao descaso e inexistência desse retorno, como destacamos a seguir:

[...] o retorno é negativo, nunca tivemos acesso ao relatório, o que falam o que deixam de falar, se esculhambam a gente fica sabendo porque sempre chega ao nosso conhecimento, mas nunca o professor tem retorno, não só de estágio, nem de mestrado, doutorado, pesquisa nenhuma, somos objetos, usou e pronto (PEC, 2019).

[...] eu acho fraco, eu não tenho nenhum retorno da universidade, tenho retorno positivo dos próprios estagiários, os estagiários nos procuram agradecem tecem comentários, às vezes pedem para continuar ajudando, mas da universidade eu tenho apenas documentos para assinar no final de tudo, retorno nenhum e o relatório nem sempre chega (CEE, 2019).

A resposta anterior do coordenador da escola Estadual se aproxima do estudante do componente curricular Estágio Supervisionado IV, principalmente ao destacar que ao final do estágio o retorno da universidade para a escola se resume em questões burocráticas,

[...] além dos nossos termos de compromisso e documentos que entregam, é só isso, então é bem superficial e na verdade foi sempre assim, a gente usa a escola e os meninos também e isso acontece aqui desde sempre, quando entrei na Universidade já ouvia falar desses problemas, a gente vai para a escola pesquisa, e divulga o conhecimento aqui restrito a esse espaço, mais a fonte da pesquisa não tem o retorno (EU4, 2019).

A resposta do professor do componente curricular Estágio Supervisionado IV, também colabora com a ideia de um retorno falho da universidade:

[...] a escola não tem esse retorno, o relatório é para que tenhamos o acompanhamento do estágio, mas a escola não tem esse retorno e acho que isso é falha até da própria composição da disciplina (PU3, 2019).

As perspectivas dos participantes das escolas e da universidade convergem, pois, destacam o estágio como uma atividade que se centra nos objetivos individuais de cada estudante para dar conta de exigências relativas à sua formação, sem que estes sejam melhor compartilhados entre as instituições envolvidas. Percebe-se que para esses sujeitos da pesquisa a universidade “utiliza” a escola com uma determinada frequência, mas não atende as expectativas destas.

Sendo assim, a pesquisa realizada trouxe indícios de que o estágio é visto pelos participantes como uma atividade em que a escola serve apenas como um local que fornece dados para que os licenciandos possam levantar problemas para serem discutidos na universidade e que as escolas não são contempladas com os resultados dessas discussões.

Já quando perguntado se *a universidade facilita ou dificulta a interação com as escolas* percebemos que os atores evidenciaram que a universidade dificulta essa relação principalmente no que se refere ao contato inicial do estudante com a escola campo de estágio visto que alguns professores do componente curricular não se fazem tão presente nas escolas de modo a não colaborar com essa interação, como é possível observar na resposta do estudante do componente curricular Estágio Supervisionado III,

[...] sinceramente eu acho que quem facilita essa relação é o estudante, existe sim aqui na universidade professores que são facilitadores, mais a universidade não abre portas aqui na nossa vivência, no nosso curso é muito mais individual isso, o estudante que tem um contato com alguém na escola que busca essa proximidade e não o professor, enquanto a universidade está totalmente fora disso, então ela não facilita (EU3, 2019).

É importante ressaltar a resposta do professor do componente curricular Estágio Supervisionado II, ao apresentar um aspecto relevante que é a dificuldade de deslocamento tanto do professor, quanto do estudante para a realização do estágio em outra cidade devido a demanda de estagiários e/ou por algumas escolas não se disponibilizarem em receber os estudantes por alguns fatores como a falta de retorno já apresentado no decorrer desta pesquisa. Desse modo, compreende-se que a universidade não tem facilitado nesse aspecto. Como apresentamos a seguir:

[...] em um estágio de regência, o professor que não vai observar o aluno em ação está cometendo um erro gravíssimo, nesse sentido eu acho que deveria ter um melhor apoio logístico da universidade para atender aos estudantes que realizam o estágio nas cidades vizinhas (PU2, 2019).

Nessa mesma direção outro participante destaca que a universidade não facilita “com um auxílio ao estudante, eu tive que fazer estágio em cachoeira e a universidade não contribuiu em nada e esse auxílio seria fundamental”(EU3, 2019).

No que se referem aos participantes das escolas, estes destacam que a procura da universidade para com a escola é apenas quando ela necessita desenvolver suas atividades, do contrário não é estreitada essa interação e relatam a importância dessa parceria ser construída ao longo do tempo e não de maneira momentânea:

[...] eu acho que a universidade facilita quando é do agrado dela, para desenvolver os projetos, as pesquisas, tudo é ótimo tudo é as mil maravilhas, mas às vezes você tem até um acesso aos laboratórios, mais a recíproca na maioria das vezes eu não vejo a mesma coisa. Então se pudesse mudar a partir de agora a forma como é feita, se tivesse uma parceria não somente na hora que o aluno da universidade precisa da escola para desenvolver um projeto, uma pesquisa, mais que fosse feita ao longo do tempo (PEB, 2019).

[...] há dificuldade na comunicação [...] é mais uma procura nossa pela universidade do que da universidade pela escola, eu acho que deveria haver mais interações entre o estudante do ensino médio que é o público-alvo daquela universidade (CEE, 2019).

E embora os profissionais registrem que exista essa dificuldade na interação, eles relatam que a escola não tem resistência em receber os estudantes da universidade, mas que devido à falta de retorno muitos professores estão desmotivados a receber os estudantes.

[...] hoje sim, devido à falta de retorno que os professores não têm das discussões feitas em sala de aula, se fosse bilateral colher a informação, detectar o problema junto com o professor de estágio e na universidade discutir propostas de intervenção para ser feita naquela escola que serviu de base para teu estudo aí já seria um grande avanço. (PEB, 2019).

Destacam também a falta de reconhecimento de alguns professores da universidade e também o despreparo do estudante que dificulta a atuação nas escolas.

[...] o professor de estágio da UFRB as vezes tem a mania de elogiar um único professor da escola entendeu? Exalta um único professor de uma escola então se para ele a gente só serviu porque não tinha campus, a gente começa a fechar as portas. E aí vem muito despreparo também dos estagiários que ao invés de ajudar atrapalha a nossa vida, casos que pegam todo o negativo da escola e leva para a universidade (PEC, 2019).

Os dados analisados até aqui, trazem indicativos de que a universidade necessita urgentemente melhorar a qualidade da relação com as escolas, principalmente no que se refere aos estágios, ampliando experiências positivas e



tendo compromisso com as escolas de modo a superar essa imagem negativa como a representada por um dos participantes quando diz que,

[...] passamos a nos sentir como objetos. Realmente, eu muitas vezes me senti assim, como um objeto que a universidade muitas vezes usava e depois jogava fora (PEC, 2019).

Esse desabafo representa a visão que os profissionais das escolas que participaram da pesquisa expressaram sobre a forma como a universidade se conduz diante da escola como campo de estágio. Os profissionais em questão não se sentem partícipes da aprendizagem e embora a universidade tenha participação na escola, não existe um aproveitamento suficiente do espaço de aprendizagem que ela oferece.

Desse modo, compreendemos que a universidade não deve ser vista como o centro único do saber. Trevisan (2011) tece críticas a uma relação com essas consequências:

No caso da sua relação com a universidade, não pode haver subserviência: a escola não pode ser encarada simplesmente como um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais. Menos ainda ser avaliada como um locus mediador da “unidade” entre teoria e prática e sim muito mais como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos. Reconhecer nela um campo produtor de teoria faz o confronto da formação do professor com o outro da escola tornar-se uma necessidade imprescindível. A universidade vai evitar, nesse sentido, encontrar saídas ou subterfúgios para escamotear esta relação, como a criação de bacharelados. E, do lado da escola, haverá uma responsabilização maior pela formação dos estagiários, seus futuros professores, por exemplo (TREVISAN, 2011, p. 208).

Os depoimentos analisados revelam a necessidade de uma articulação coerente entre ações e discursos produzidos no âmbito da universidade e das escolas o que permitiria, com certeza, o surgimento de melhores condições de comunicação entre essas instituições qualificando a produção de saberes e fazeres relativos aos processos de ensino e aprendizagem na educação básica com impactos importantes para a formação dos licenciandos.

#### 4.4. CONTRIBUIÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS LICENCIANDO EM BIOLOGIA.

A questão 4, perguntava como a relação entre a universidade e a escola poderia contribuir para a formação dos professores de Ciências e Biologia. As respostas dos participantes de ambas as instituições convergem ao destacarem

essa relação como um aspecto importante para a formação da identidade docente visto que é preciso compreender a funcionalidade do contexto escolar, como expressa o trecho a seguir:

[...] contribui para formar uma identidade docente, é uma experiência singular e ainda assim é um momento muito curto que você está na escola e a partir disso é preciso enxergar como uma escola funciona em sua totalidade [...] (PU3, 2019).

Conforme o exposto, essa relação é um aspecto central na formação de professores. É também para esse sentido que está direcionada a resposta do estudante que cursa o componente de Estágio Supervisionado IV, ao relatar que,

[...] essa relação contribui muito nos colocando no contato direto, que é onde a gente realmente aprende eu costumo falar que aprendo mais nos estágios do que nas disciplinas na universidade (EU4, 2019).

Esses depoimentos indicam que o estágio é reconhecido como um momento crucial na formação inicial, permitindo que o estagiário tenha contato direto com a escola, além de colocar em prática suas observações contribuindo para identificar os desafios que permitem a construção de conhecimentos através da reflexão diante da realidade (SOUZA e BONELA, 2007).

Ainda é importante considerar o que expressa outro estagiário ao afirmar a,

[...] necessidade da relação entre a universidade e a escola ir além do estágio porque temos uma carga horária a ser cumprida e fica muito corrido (EU1, 2019).

Ainda ao tratar dessa questão, os profissionais que atuam nas escolas, mais uma vez apontam a falha na comunicação destacando a importância da participação da escola dentro do contexto da universidade:

[...] Pode contribuir muito desde que as experiências sejam trocadas, na nossa cidade temos a UFRB e eu entendo como o espaço do estudante, e acho que o estudante da escola pública tem que se apropriar mais disso. Se trago umas críticas em relação à universidade é a comunicação falha eu acho que acontece em eventos lá dentro importantíssimos dos quais a escola pública deveria estar mais participante e não está por falta de informação (CEE, 2019).

Esse discurso sinaliza para um problema que remete a falta de articulação entre a escola e as instituições formadoras, entre os formadores dessas instituições bem como entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos praticados. Conforme Nacarato (2013), a falta de articulação promove um distanciamento devido à ausência de envolvimento da universidade nos projetos de formação das escolas de Educação Básica. Nessa vertente, a autora ainda destaca que a participação efetiva dos docentes está relacionada a duas condições, a saber: “inclusão da

formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior da escola” (NACARATO, 2013, p. 2) de modo a aproximar os pesquisadores, formadores, escolas e professores na efetiva colaboração no processo de formação.

#### 4.5 SUGESTÕES PARA MELHORAR A CONEXÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NOS ESTÁGIOS.

Na questão 7, buscamos levantar sugestões junto aos participantes sobre como a escola poderia contribuir para qualificar a aproximação entre ambos os espaços de formação. Nesse caso, foi possível perceber a divergência de opiniões entre os participantes de um mesmo grupo, no caso, o grupo de profissionais representativos da universidade.

Assim, entre os atores da universidade, por um lado, encontramos afirmações de que a escola já contribui qualificando a aproximação com a universidade quando a mesma se disponibiliza a receber os estudantes em formação, destacando ser uma vivência fundamental para este processo. Em contrapartida, outros destacam que a escola deve manter estratégias de aproximação eficiente, pois, embora ela receba os estudantes acaba sendo um contato superficial apenas para o cumprimento da carga horária exigida de modo a não ser um comportamento de aproximação entre os espaços de formação. Como podemos observar nos trechos abaixo:

[...] a escola já contribui quando abre as portas para receber o estagiário, permitindo que ele conheça a realidade da escola, da sala de aula, da relação professor e aluno, dos conflitos vivenciados nesse contexto, e tudo isso é uma vivência muito importante (PU2, 2019).

[...] acho que as escolas que são abertas, elas fazem já o possível, mas existem situações em que o aluno é deixado a deriva na escola, então isso também não é uma forma de manter uma aproximação entre a universidade e a escola. Recebe o aluno ele cumpre as horas e vai embora, é necessário manter estratégias de comunicação mais eficientes entre a escola e a universidade essa relação tende cada vez mais a ser uma tarefa árdua (PU4, 2019).

O estudante do componente curricular Estágio Supervisionado I, afirma que a escola já contribui para esse processo e que essa contribuição seria mais significativa se houvesse interação com a universidade,

[...] se houvesse uma interação entre ela e a universidade poderia contribuir bem mais. Eu acho que ao receber os estagiários a escola já faz uma grande contribuição mesmo não sendo obrigação dela (EU1, 2019).

Outro participante destaca a importância da escola estar sempre disposta a receber os estagiários além de mais participativa na troca de conhecimentos na universidade,

[...] acredito que tem que continuar aberta, nenhuma deve fechar as portas, e também ela deveria incentivar os seus professores a participar das atividades formativas que a universidade oferece porque estará aprendendo uma com a outra (EU3, 2019).

Com relação aos profissionais que atuam nas escolas, as opiniões são convergentes ao declararem que a escola já contribui na aproximação com a universidade, pois além de receber os estagiários em formação, se disponibiliza em participar dos projetos de extensão desenvolvidos na UFRB e está aberta para receber toda comunidade acadêmica tendo em vista que essa parceria serve para o crescimento tanto da universidade quanto da escola.

[...] eu acho que a escola contribui no momento em que ela abre as portas, em que o professor deseja receber o estagiário, dividir com ele seu conhecimento, porque tem lugar para todos, o professor entende que dividir o conhecimento não significa que vai fazer daquele estagiário um profissional melhor do que ele porque cada um é único (CEM, 2019).

Nessa mesma direção a questão 8, perguntava como a universidade poderia contribuir para qualificar a aproximação entre ambos os espaços de formação. Nesse aspecto, os atores da universidade, professores e estudantes, convergem em suas opiniões relatando a necessidade da universidade trazer a escola para perto, elaborando projetos de extensão que envolva tanto o estudante quanto os professores das escolas de modo a se colocar mais a disposição, ofertando possibilidades para que as escolas possam construir significados para as aulas a partir da utilização dos materiais da universidade que muitas vezes a escola necessita mas não tem o acesso. Para, além disso, fazendo-se presente com os estudantes das escolas mostrando que a universidade é o *lócus* em que eles estarão inseridos no futuro.

[...] sendo direta, se relacionando, mantendo o papel dela de aproximar os alunos, levando os alunos da universidade para as escolas, os alunos da escola para a universidade para mostrar os espaços, porque tem estudantes daqui de Cruz das Almas que nunca entraram na UFRB, que não conhece, não tem contato nenhum, nem sabe os cursos que são ofertados, é importante fazer essas conexões e amparar dando esse retorno (EU4, 2019).

Para além dessas percepções é importante destacar a resposta do professor do componente curricular Estágio Supervisionado I, ao afirmar que essa contribuição se evidencia por meio da aproximação do professor orientador com a escola

proporcionando o fortalecimento dessa relação, e que essa ação torna-se mais eficaz a partir do momento em que o conjunto de professores orientadores apresentem essa postura. Desse modo, para PU1, a contribuição da universidade se dá,

[...] através de uma orientação responsável junto aos estagiários, pois, se não forem bem orientados a escola pode fechar as portas para outros então a figura do orientador de estágio é fundamental, a aproximação do orientador com a escola serve de molde para que essa aproximação se estabeleça e se fortaleça. Mas é necessário que não seja apenas um ou outro e sim o conjunto de professores orientadores, não adianta um ou dois fazer e sim o todo, além disso, tem que ser uma ação integrada orientador, professor regente, coordenação, acredito que assim a universidade irá contribuir, pois, essas ações tendem a aproximar (PU1, 2019).

Os profissionais que atuam nas escolas também declararam a relevância da universidade estar mais presente nas escolas. Além disso, apresentaram um ponto importante que é a necessidade da formação continuada dos professores das escolas em parceria com a universidade. Assim, ao passo em que forem detectados pontos a serem melhorados nas escolas a universidade poderia se dispor a colaborar, desenvolvendo oficinas formativas de modo a qualificar a atuação dos professores das escolas sendo também uma troca, uma parceria. Conforme apresentamos a seguir:

[...] seria interessante a universidade saber utilizar os pontos críticos encontrados nas escolas, elaborando uma oficina com os professores da escola lá na universidade com uma carga horária para ajudar na melhoria da escola, na atualização dos profissionais, promovendo uma formação continuada, se tivesse essa troca essa parceria poderia ser bem diferente, mais produtiva (PEB, 2019).

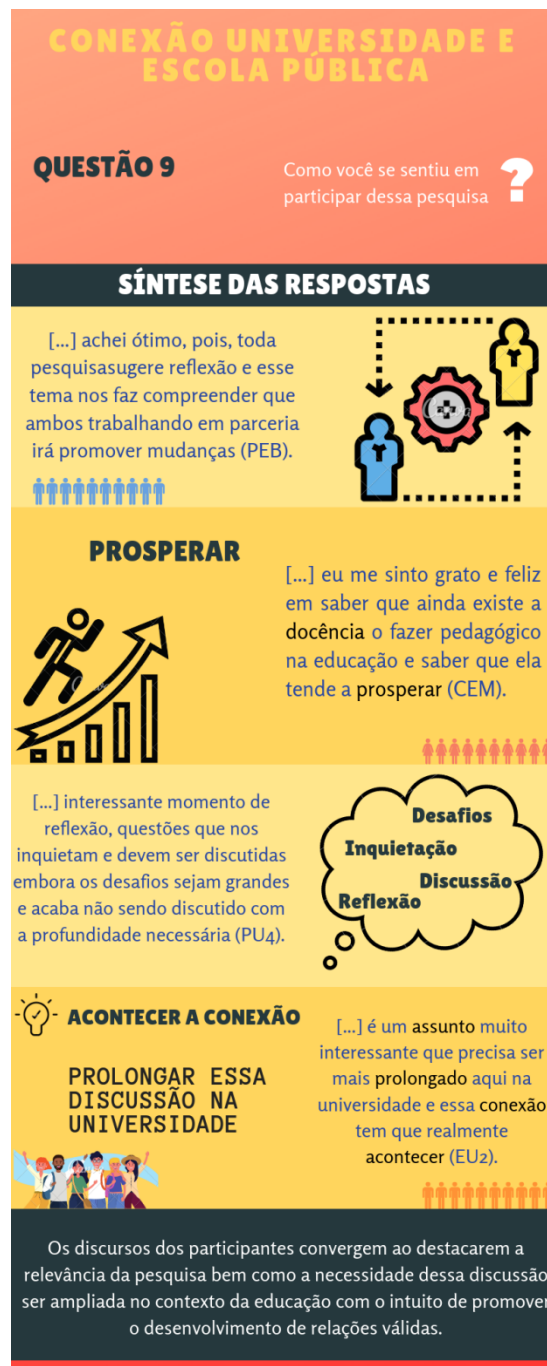
Diante dessas considerações é relevante destacar a formação continuada como um processo primordial na formação do profissional, pois, a formação não se finda na universidade e é necessário que o profissional da educação tenha consciência disso. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”, como nos diz Freire (1991,p.58).

Quanto a última pergunta findando a entrevista, baseando-se na questão 9, perguntamos como os participantes se sentiram em participar de uma pesquisa que tratava da conexão entre a universidade e as escolas públicas. Em geral as respostas dos participantes da pesquisa tanto das escolas quanto da universidade

convergem ao destacarem a relevância de uma pesquisa a este respeito bem como a necessidade dessa discussão ser mais ampliada no contexto educacional.

De modo a sintetizar a compreensão das respostas dos participantes construímos um infográfico apresentando as respostas dos participantes de maneira ilustrativa, como podemos observar a seguir:

### Infográfico2: Síntese das respostas da questão 9.



Fonte: construção da autora, 2019.

É possível perceber nos relatos dos participantes das escolas, a importância do trabalho em parceria entre ambas as instituições, como relata o professor de Biologia (PEB), o mesmo, afirma que quando as instituições de ensino se propõem a desenvolver seus trabalhos em conjunto, essa parceria irá promover mudanças. E tais mudanças, possibilitam que a Educação tanto do Ensino Básico, quanto do Ensino superior possam prosperar, como destaca o coordenador da Escola Municipal (CEM).

De acordo com os participantes da universidade, o professor de Estágio IV (PU4), aponta que essa pesquisa destacou-se como um momento reflexivo a partir de inquietações que devem ser discutidas no contexto da Educação. E de acordo com o estudante de Estágio II (EU2) torna-se necessário, que essa discussão seja prolongada dentro da Universidade para além das salas de aula, pois, essa conexão entre os espaços de formação devem realmente acontecer.

Diante das narrativas apresentadas, percebemos que as opiniões dos participantes convergem quanto a relevância em produzir uma pesquisa desta natureza, considerando que a mesma vem a somar com outras pesquisas que já foram realizadas a este respeito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências que vivenciamos durante as atividades formativas realizadas nos componentes curriculares de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, nos levou a constatar algumas dificuldades em relação à articulação ente a Universidade e as escolas campo de estágio. Mediante tais observações e considerações colocou-se para nós a necessidade de realizar um estudo sobre a relevância da conexão entre a universidades e as escolas públicas para a formação dos licenciandos em Biologia da UFRB na perspectiva dos atores envolvidos neste processo.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como a relação entre a universidade e as escolas públicas campo de estágio pode contribuir para qualificar os espaços de formação do licenciando em Biologia da UFRB. Ao longo do desenvolvimento do estudo e a partir de seus resultados, constatamos que esse objetivo foi alcançado tendo em vista que o trabalho possibilitou identificar que as relações entre universidade e escola, quando estreitadas, exercem um papel fundamental para formar uma identidade docente promovendo ao estudante uma experiência singular.

Quanto ao objetivo específico inicial, que pretendia identificar como os sujeitos da pesquisa percebem a relação entre a universidade e as escolas campo de estágio, notou-se que os profissionais da escola percebem essa relação de forma fragilizada e distante da realidade, bem como destacam a necessidade de a universidade estar mais presente nas escolas, tendo em vista que estas se sentem como se a universidade visse a escola apenas como um espaço para ser utilizado para a realização dos estágios. Com relação aos sujeitos que atuam na Universidade pudemos perceber que estes apontam também a falta de interação tanto da universidade com as escolas quanto das escolas com a universidade destacando principalmente a necessidade das escolas serem assistidas mais de perto pela universidade considerando que essa interação irá promover o desenvolvimento significativo da aprendizagem de ambos espaços de formação.

A intenção do segundo objetivo específico era apreender como os sujeitos percebem a contribuição da conexão entre a universidade e as escolas públicas para a formação de professores. Nesse caso, a partir do discurso dos participantes



da pesquisa, percebemos que as escolas aparecem como contribuindo mais com a universidade do que o contrário. Destacou-se entre os depoimentos dos sujeitos que a universidade deixa a desejar e não consegue avançar quanto às contribuições que poderia dar para a escola.

Já o terceiro objetivo específico, que buscava levantar sugestões dos sujeitos da pesquisa para melhorar a relação entre a universidade e as escolas campo de estágio, descaram-se algumas sugestões relevantes como: realização de projetos que abarque o contexto escolar não apenas voltados aos estudantes, mas também a gestão, coordenação e principalmente os professores; promoção de projetos e ações voltados à formação continuada abrindo as portas da universidade para os profissionais das escolas favorecendo uma troca de saberes; desenvolvimento de uma parceria permanente e não apenas para a realização dos estágios ou de projetos específicos, buscando garantir os interesses de ambas as instituições; ações que possibilitem aos estudantes das escolas de Educação Básica a estarem presentes no contexto universitário conhecendo o espaço de formação em que eles possam estar atuando como estudantes do ensino superior.

A pesquisa partiu do pressuposto de que existe uma fragilidade na relação entre a universidade e a escola, o que foi evidenciado a partir da realização da pesquisa por meio dos discursos apresentados pelos participantes. A análise dos depoimentos, portanto, convergiram ao afirmarem o distanciamento existente entre a universidade e as escolas e da urgência da necessidade de estreitar essa relação. Nesse sentido, é importante destacar a ênfase e a crítica mais contundente feita pelos profissionais que atuam nas escolas com relação a essa questão. Isso posto, consideramos relevante e urgente que a relação de aproximação entre esses espaços de formação seja tratada de forma institucionalizada e garantido mecanismos para que a mesma se efetive.

Por fim, cabe destacar que diante da metodologia proposta nessa pesquisa percebemos que poderia ter sido realizada a coleta de dados em uma população maior, visto que foi possível analisar apenas uma pequena população, porém esta foi significativa. Desse modo, sugere-se que outras pesquisas relacionadas ao tema proposto possam ampliar o objeto de investigação, inserindo outras escolas bem como os estudantes das escolas de educação básica que também fazem parte desse contexto estudado e que irão somar, qualificando ainda mais a pesquisa e permitindo o surgimento de novos dados relevantes a serem estudados.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.abepss.org.br>. Acesso em: 08.03.2018

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. et al. **Políticas Públicas de Formação de Professores**: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar.

BARDIN, L.; **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BARREIRO, IMF. **Novos espaços formativos de professores e prática docente. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2004. Disponível: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t088.pdf> Acesso em: 10/08/2019.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BORGES, C. **A formação docente em Educação Física em Quebec**: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. **Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade**: a circularidade de saberes na formação docente. Revista do programa de pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.143-156, Jul./Dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 08.03. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica**. Resolução CNE/ CP 1/2002. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20.03.2018

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CESÁRIO, M. **Relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor de educação física.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências:** percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.16, n.2, p.221-236, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos.** Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. **Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática** In: Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo, FEUSP, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 5.ed., 200 p. 2010.

GONSALVEZ, E. P. **Conversar sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2004a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27.jan.2019.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LISOVSKI, L. A.; TERRAZAN, E. A. **As instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação inicial dos professores de ciências naturais e biologia**. In: VI ANPESUL, Santa Maria: UFSM, 2006.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Disponível em: Acesso em: 10/08/2019.

MANRIQUE, A. L.; LÜDKE, M. **O Estágio em Cursos de Licenciatura: que reflexão? Que conhecimentos?** In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 2008.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NACARATO, A. M. **Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, P. S. **A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática**. 2005. 202 p. Tese de doutorado. Universidade de Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. **A prática do professor e a pesquisa em ensino de física**: novos elementos para repensar essa relação. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 316-337, 2005.

ROBERTO, L. O. **O professor, sua formação e sua prática**, set/2007. <http://www.centrorefeducacional.com.br/artleit.htm>. Acesso em: 03.jun.2019.

SELLES, S. E. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências**: anotações de um projeto. ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, Universidade Federal Fluminense, 2002.

SILVA, W. R. **Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas**. In.: SILVA, W. R. Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes Editores, 2012, p. 27-49.

SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A Importância do Estágio Supervisionado na Formação do Profissional de Educação Física: Uma Visão Docente e Discente**. MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física, v.2, n.2, p. 1-16, ago/dez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática**. Educar em Revista, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf>>. Acesso em: 02.jul.2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Carta convite para participação em pesquisa

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Roseli Nogueira da Silva, sou estudante regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e encontro-me desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB”** como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da Professora Doutora Rosilda Arruda Ferreira.

Nessa direção nos dirigimos a Va. Sra. para convidá-lo(a) a participar da pesquisa mencionada acima, que se desenvolverá em uma única etapa. A coleta dos dados para esta pesquisa será realizada a partir de entrevista com professores nas escolas estaduais e municipais de Cruz das Almas-BA e com alunos do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Baseado no exposto, caso o(a) senhor(a) tenha interesse em participar de forma voluntária desta pesquisa e contribuir com a sua realização, sua participação é indispensável e, portanto, desde já agradecemos pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

Pesquisadora: \_\_\_\_\_  
Roseli Nogueira da Silva ([roselinogueiras23@gmail.com](mailto:roselinogueiras23@gmail.com))  
Estudante da Licenciatura em Biologia da UFRB

Orientador da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Rosilda Arruda Ferreira ([rosildaarruda@gmail.com](mailto:rosildaarruda@gmail.com))  
Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da UFRB

## **APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Meu nome é Roseli Nogueira da Silva, aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “CONEXÃO UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB”, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta pesquisa procura analisar como a relação entre a universidade e as escolas públicas campo de estágio pode contribuir para qualificar esses espaços de formação do licenciando em Biologia da UFRB.

Por meio desse termo, convido-lhe para participar deste estudo através da concessão de uma entrevista semiestruturada, em torno da qual discutiremos sobre algumas questões importantes em torno do objeto de pesquisa. Antes, porém, é importante que o(a) senhor(a) entenda como se dará a sua participação para que possa decidir se desejará contribuir ou não.

Portanto, o(a) senhor(a) poderá perguntar sobre qualquer coisa que tenha dúvida. Caso venha a ter perguntas depois que o estudo for iniciado, por favor, não deixe de nos informar, pois temos a obrigação de lhe responder. A sua participação no projeto é voluntária e o(a) senhor(a) poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo, a qualquer momento que queira.

O início da nossa pesquisa será caracterizado mediante a autorização do(a) senhor(a) para que nossa conversa seja gravada com um gravador de voz para maior segurança das informações. Se houver qualquer informação que achar que não deva ser revelada, por favor, não deixe de nos avisar, pois as informações somente serão incorporadas à pesquisa se o(a) senhor(a) permitir.

Este estudo tem como responsáveis a estudante supracitada e a professora orientadora Rosilda Arruda Ferreira, que é docente e pesquisadora efetiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação direta no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB).

Utilizaremos as informações com finalidades científicas no TCC e a eventual publicação em veículos científicos, dar-se-á com ética e respeito, posto que sua identidade será mantida no mais absoluto sigilo, bem com os registros conseguidos com este estudo serão guardados no acervo da Biblioteca da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Este termo apresenta duas vias, que devem ser assinadas pela pesquisadora e pelo(a) senhor(a). Assim sendo, uma cópia ficará conosco e a outra com o(a) senhor(a), para que seja oficializado nosso acordo. Agradeço a atenção e estamos à disposição para



dirimir qualquer dúvida e/ou lhe conferir algum outro esclarecimento que desejar. O endereço para contato é o seguinte: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, localizado na Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro, CEP: 44.380-000.

Cruz das Almas, BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**Responsável pela pesquisa:**

---

**Roseli Nogueira da Silva**

Estudante do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

E-mail: roselinogueiras23@gmail.com

Tel: (75) 99165-1209/ (75)98180-2245

**Pessoa participante da pesquisa:**

---

**Seu nome completo**

Função que ocupa:

E-mail:

Tel:

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para os professores das escolas

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade \_\_\_\_\_

Qual sua formação profissional?

( ) Ensino Médio

( ) Pedagogia

( ) Magistério

( ) Superior completo. Curso \_\_\_\_\_

( ) Superior incompleto. Curso \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Área \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Área \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área \_\_\_\_\_

Há quantos anos exerce a função de professor (a) de ciências/ Biologia?

( ) Menos de 5 anos ( ) 10 Anos ( ) 15 Anos ( ) Mais de 20 Anos

### **Como os professores que acompanham os estagiários nas escolas públicas percebem a relação entre a universidade e as escolas.**

1. Relevância do estágio curricular para a formação do licenciado em biologia da UFRB?
2. Qual a sua percepção sobre a relação entre a universidade e as escolas com relação à realização dos estágios?
3. Em sua opinião como se dá o retorno da universidade para as escolas ao término do estágio?
4. Como a relação entre universidade e escolas pode contribuir para a formação de professores de Biologia?
5. A universidade facilita ou dificulta a interação com as escolas? Por quê?
6. É possível perceber resistência das escolas em receber os estagiários?
7. Em sua opinião como a escola pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
8. Como a universidade pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
9. Como você se sentiu em participar de uma pesquisa que trata da conexão entre a universidade e as escolas públicas?

## APÊNDICE D- Roteiro de entrevista para os Coordenadores das escolas

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade \_\_\_\_\_

Qual sua formação profissional?

( ) Ensino Médio

( ) Pedagogia

( ) Magistério

( ) Superior completo. Curso \_\_\_\_\_

( ) Superior incompleto. Curso \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Área \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Área \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área \_\_\_\_\_

Há quantos anos exerce a função de coordenador?

( ) Menos de 5 anos ( ) 10 Anos ( ) 15 Anos ( ) Mais de 20 Anos

### **Como os coordenadores que acompanham os estágios nas escolas públicas percebem a relação entre a universidade e as escolas.**

1. Relevância do estágio curricular para a formação do licenciado em biologia da UFRB?
2. Qual a sua percepção sobre a relação entre a universidade e as escolas com relação à realização dos estágios?
3. Em sua opinião como se dá o retorno da universidade para as escolas ao término do estágio?
4. Como a relação entre universidade e escolas pode contribuir para a formação de professores de Biologia?
5. A universidade facilita ou dificulta a interação com as escolas? Por quê?
6. É possível perceber resistência das escolas em receber os estagiários?
7. Em sua opinião como a escola pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
8. Como a universidade pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
9. Como você se sentiu em participar de uma pesquisa que trata da conexão entre a universidade e as escolas públicas?

## APÊNDICE E - Roteiro de entrevista para os professores da UFRB

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade \_\_\_\_\_

Qual sua formação profissional?

( ) Ensino Médio

( ) Pedagogia

( ) Magistério

( ) Superior completo. Curso \_\_\_\_\_

( ) Superior incompleto. Curso \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Área \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Área \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área \_\_\_\_\_

Há quantos anos exerce a função de professor (a) de ciências/ Biologia?

( ) Menos de 5 anos ( ) 10 Anos ( ) 15 Anos ( ) Mais de 20 Anos

**Como os professores do componente curricular de estágio da UFRB que acompanham os estagiários nas escolas públicas percebem a relação entre a universidade e as escolas.**

1. Relevância do estágio curricular para a formação do licenciado em biologia da UFRB?
2. Qual a sua percepção sobre a relação entre a universidade e as escolas com relação à realização dos estágios?
3. Em sua opinião como se dá o retorno da universidade para as escolas ao término do estágio?
4. Como a relação entre universidade e escolas pode contribuir para a formação de professores de Biologia?
5. A universidade facilita ou dificulta a interação com as escolas? Por quê?
6. É possível perceber resistência das escolas em receber os estagiários?
7. Em sua opinião como a escola pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
8. Como a universidade pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
9. Como você se sentiu em participar de uma pesquisa que trata da conexão entre a universidade e as escolas públicas?

**APÊNDICE F - Roteiro de entrevista para os estudantes da UFRB**

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade \_\_\_\_\_

Qual semestre atual?

\_\_\_\_\_

Qual estágio está cursando?

( ) I      ( ) II      ( ) III      ( ) IV

**Como os licenciandos que estão realizando estágio curricular percebem a relação entre a universidade e as escolas.**

1. Relevância do estágio curricular para a formação do licenciado em biologia da UFRB?
2. Qual a sua percepção sobre a relação entre a universidade e as escolas com relação à realização dos estágios?
3. Em sua opinião como se dá o retorno da universidade para as escolas ao término do estágio?
4. Como a relação entre universidade e escolas pode contribuir para a formação de professores de Biologia?
5. A universidade facilita ou dificulta a interação com as escolas? Por quê?
6. É possível perceber resistência das escolas em receber os estagiários?
7. Em sua opinião como a escola pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
8. Como a universidade pode contribuir para qualificar a aproximação entre ambos espaços?
9. Como você se sentiu em participar de uma pesquisa que trata da conexão entre a universidade e as escolas públicas?