



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

JAMILE PIMENTEL DE MELO

**IDENTIFICANDO MODELOS PEDAGÓGICOS E DERIVAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

CRUZ DAS ALMAS - BA

2016

JAMILE PIMENTEL DE MELO

**IDENTIFICANDO MODELOS PEDAGÓGICOS E DERIVAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Biologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel da Costa Avila.

CRUZ DAS ALMAS - BA

2016



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

JAMILE PIMENTEL DE MELO

**IDENTIFICANDO MODELOS PEDAGÓGICOS E DERIVAÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

É aprovado pelos membros da Banca Examinadora e foi aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Aprovado em 03 de agosto de 2016

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gabriel da Costa Avila – Orientador (CAHL/UFRB)

Profa. Ma. Carla Carolina Costa da Nova (CAHL/UFRB)

Prof. Mst. Pedro Nascimento Melo (CCAAB/UFRB)

Dedico à minha mãe, à minha filha e ao meu Mestre Lins.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que a religião não constrói.

À minha filha, dona de tudo que há em mim.

À minha mãe por ter me ensinado a amar os mais impuros e puros seres. Eu te amo!

Ao meu mestre de Capoeira, pai, amigo e ídolo Genivaldo Rosário (Lins da Bahia), por ter me dado a vida em uma infância perdida.

À minha mãe e avó Maria de Lourdes (*in memoriam*). Você sempre habitará em mim.

Ao meu avô e pai José Vivaldo (*in memoriam*). Você sempre habitará em mim.

Ao meu avô Carlos Miranda (*in memoriam*). Você sempre habitará em mim.

À minha tia Rita e tio Anésio por me acolherem em braços de carinho e cuidado.

À dona Carmelita e Carina, por serem mãe e irmã que a vida me concedeu.

Ao meu pai João Sá e sua esposa Cremilda, por terem participado de algumas lutas.

Ao meu companheiro, namorado, amigo e amor, Carlos Domingos, por ressignificar meus dias e minha formatura. Eu te amo!

Ao professor Phellippe Marback por ter me ensinado que entre o céu e o inferno existem várias colorações biológicas.

Ao meu orientador e amigo Gabriel da Costa Avila. Você é uma das pessoas mais admiráveis que já conheci. Obrigada.

Ao meu coordenador do PIBID-Biologia, professor Pedro Nascimento Melo, seu amor à educação me serve de inspiração.

Aos meus parceiros, amigos e usuários do CAPS São Félix pela força diária do amor que têm por mim.

Ao Colégio Estadual da Cachoeira por ter aberto as portas para a realização deste trabalho.

Ao meu querido amigo Danilo Silva pela compreensão, apoio e carinho. Eu te amo amigo.

Aos professores Renato de Almeida, Marcia Gazetta, Ana Carolina Sherer, Suzana Couto Pimentel, Rogério Ribas, obrigada por toda cumplicidade.

Meus agradecimentos a todos os mestres que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

E, por fim, agradeço à minha mãe CAPOEIRA e à Vida por terem me ensinado a ser filha de empregada doméstica e neta de costureira. Pesquisadora e docente por ideologia e, por força bruta do sistema, educadora.

Não fujo da luta!

Muito obrigada!

“Oh senhor cidadão, eu quero saber, eu quero saber com quantos quilos de medo, com quantos quilos de medos se faz uma tradição?”

Tom Zé

RESUMO

Considerando a importância de conhecer a maneira como se processa a relação ensino-aprendizado para a formação docente, este trabalho objetivou identificar qual modelo pedagógico e a derivação epistemológica estão sendo utilizados nas aulas de Biologia em duas turmas do Ensino Médio em um colégio da rede estadual de ensino de Cachoeira, Bahia, durante o processo de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tal, foi realizado um estudo descritivo, qualitativo e, para aprofundar no tema, uma pesquisa bibliográfica e outra documental com análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio. Foi utilizada como instrumento para coleta de dados em sala de aula a observação não participante, com anotação em diário de campo. Posteriormente os dados foram submetidos à análise de conteúdo temático de Bardin e ao referencial teórico, que direcionou a identificação dos modelos pedagógicos e derivações epistemológicas. As observações e a análise documental do PPP mostraram dicotomia entre esta perspectiva sócio-interacionista do colégio e a predominância da pedagogia diretiva e epistemologia empirista, que efetivamente tem se utilizado nas aulas de Biologia deste colégio. Sendo assim, foi possível entender as relações desenvolvidas em sala de aula, oportunizando o desenvolvimento do processo reflexivo, de maneira a fortalecer a identidade docente. Sugere-se que o processo de observação durante os estágios na formação de professores seja permeado por identificações dos modelos pedagógicos para contribuição na formação crítica e consciente do professor de Biologia.

Palavras-chave: Estágio. Epistemologia. Pedagogia. Modelos.

ABSTRACT

Considering the importance of knowing how to handle the teaching relationship - learning for teacher training, this work aimed to identify which teaching model and the epistemological derivation is being used in biology lessons in two high school classes in a College of State network of Education, in Cachoeira, Bahia, during the process of the supervised stage Degree in the Federal University of Bahia Reconcavo Biological Sciences. To this end, we conducted a descriptive, qualitative study and to deepen the topic, bibliographic research and a documentary, with analysis of the Pedagogic Political Project (PPP) of the College. It was used as instruments for data collection in the classroom, the non-participant observation with annotation in a field diary. Later, the data were submitted to thematic content analysis of Bardin and the theoretical framework that guided the identification of pedagogical models and epistemological derivations. The observations and documentary analysis of the PPP showed dichotomy between this socio-interactionist perspective of the College and the predominance of directive pedagogy and empiricist epistemology, which effectively have been used in biology classes this school. Thus, it was possible to understand the relationships developed in the classroom, providing opportunities for the development of reflective process that strengthen the teaching identity. It is suggested that the process of observation during the stages in teacher education is permeated by identifications of pedagogical models for contribution in the critical training and conscious of the professor of biology.

Keywords: Internship. Epistemology. Pedagogy. Models.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 UNIVERSO TEÓRICO DA PESQUISA	12
2.1 OS MODELOS PEDAGÓGICOS E AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE.....	12
2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRB: A TEORIA APRENDIDA NA UNIVERSIDADE É DIFERENTE DA PRÁTICA EM SALA DE AULA?.....	15
3 O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
3.1 CAMPO DA INVESTIGAÇÃO E PÚBLICO ALVO DE ESTUDO: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTÁGIO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	20
3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA.....	21
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	23
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	24
4 PERMEANDO O OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS E RELAÇÕES EM SALA DE AULA PARA IDENTIFICAR MODELOS PEDAGÓGICOS E SUAS DERIVAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	25
4.1 SALA DE AULA: OBSERVAÇÕES PASSÍVEIS DE SEREM REALIZADAS PARA IDENTIFICAR MODELOS PEDAGÓGICOS E DERIVAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	25
4.2 REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE E A DICOTOMIA ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO E OS MODELOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXOS	41
APÊNDICES.....	45

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Identificando Modelos Pedagógicos e Derivações Epistemológicas no Estágio Supervisionado” se deu em virtude de o estágio oportunizar compreender, pensar, repensar e investigar a práticas pedagógicas que permeiam o processo formativo, visto que o licenciando sente necessidade cada vez maior de domínio de instrumentos teóricos práticos e desenvolvimento da identidade docente que ultrapasse o viés do conformismo da reprodução escolar e propicie o desenvolvimento do profissional agente de mudanças sociais.

O estágio proporciona ao licenciando a oportunidade de ampliar o conhecimento do campo onde atuará, além de momentos de observação e maneiras de intervenção. Para alguns, esse processo é visto como um momento de olhar a prática pedagógica e tentar fazer da mesma maneira, enquanto para outros se trata de um espaço oportunizado para ação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, o estágio é um processo de avaliações e intervenções em que o discente tem oportunidade de utilizar seus conhecimentos teóricos práticos ao tempo em que faz e refaz suas práticas pedagógicas.

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebam o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na Universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na Universidade quanto nas instituições-campo (PIMENTA; LIMA, 2004).

A prática possui uma dimensão importante na experiência educativa:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que se diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 1997, p. 41).

Para Fernando Becker (2012), a relação ensino-aprendizagem desenvolvida em sala de aula pode expressar um processo de valorização de uma das partes envolvidas em detrimento das demais, o professor, aluno ou a relação existente entre os mesmos. Entre as muitas maneiras de entender as relações na sala de aula durante o processo formativo do estágio, o estagiário pode ser direcionado a observar aspectos teóricos práticos que direcionam o desenvolvimento de um processo de reflexão crítica em torno de tais relações que refletem a didática, tendência pedagógica, entre outros aspectos pedagógicos que se sustentam em um fundamento epistemológico e que podem ou não corroborar com as expectativas do estagiário.

Deste modo, o processo reflexivo parte do confronto com a experiência, seja através da descoberta de novos saberes no campo de estágio ou de conflitos entre os saberes aprendidos durante o processo formativo acadêmico e os saberes vivenciados na atuação do estágio. Este essencial processo de reflexão pode ser construído a partir do direcionamento da observação de aspectos pedagógicos e epistemológicos, de modo a construir um olhar direcionado e desenvolvido pelo potencial de observar e criticar a vivência do estágio sobre bases conscientes do fazer pedagógico, possibilitando pensar o aprender a ensinar.

Neste sentido, entender a pedagogia do professor torna-se imprescindível, à medida que só é possível desenvolver “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22), “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. As propostas de estágio das Universidades nem sempre contemplam esta prática, muitas vezes contrapõem os objetivos de formação do professor propostos pela mesma e a concepção de estágio como proposta prática, mas também reflexiva.

Este trabalho monográfico nasceu da inquietação de conhecer quais modelos pedagógicos e derivações epistemológicas professores de Biologia utilizam em sua prática e se a concepção do colégio acerca de tais modelos se perfaz concomitantemente sobre esta prática. Neste raciocínio adotou-se inicialmente a seguinte hipótese: A relação ensino-aprendizagem é realizada por “Transferência de conhecimento”, numa perspectiva que concebe o aluno como *tábula rasa*. Tal crença está fundada na epistemologia empirista e na pedagogia diretiva que desvalorizam as interações entre alunos e professores e alunos e alunos, além do pressuposto de que esta pedagogia é adotada de maneira inconsciente e pode favorecer o reprodutivismo da prática pedagógica a partir das observações realizadas durante o estágio supervisionado.

Esta pesquisa é de importância para os professores em formação, educadores de Ciências, alunos e as Instituições, tanto promotoras de formação de profissionais da Educação quanto para as que se encontram no âmbito da Educação Básica, à medida que os resultados da pesquisa poderão contribuir para que os professores assumam a reflexão acerca da prática pedagógica consciente e crítica e a possibilidade de uso de observações de modelos pedagógicos por professores em formação para construção de observações direcionadas a este entendimento mais abrangente da prática pedagógica.

A partir da hipótese levantada, a pesquisa consistiu na observação não participante sistematizada da dinâmica de aulas de Biologia em duas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio no Colégio Estadual da Cachoeira (CEC), a fim de identificar modelos pedagógicos e suas derivações epistemológicas na relação ensino-aprendizagem previstas por Becker (2012), durante o Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Ao todo foram conduzidas 12 visitas de campo (03h/visita) para a efetiva coleta de dados e grande parte das informações foi registrada em caderneta de campo. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin e divididos em categorias relacionadas.

O CEC está localizado em Cachoeira, no Recôncavo Sul da Bahia, que abraça o Rio Paraguaçu, de margens que fertilizam uma cidade enraizada pela cultura, arte e religião. Ademais, são infimos os adjetivos que contemplam esta cidade Patrimônio Histórico Nacional e berço de grandes lutas.

O CEC é um Colégio de médio porte, abriga o Ensino Fundamental e Médio, além das modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) Tempo Formativo III; Educação Profissional; Ensino e Médio Integrado.

Os fundamentos pedagógicos e epistemológicos do colégio são de base interacionista e priorizam a aprendizagem significativa. O Colégio traz a Avaliação do aprendizado como integrada à relação ensino-aprendizagem, apesar de reconhecer que necessita avançar neste aspecto.

Sendo assim, a fim de aprofundar o assunto apresentado, buscaram-se algumas contribuições teóricas que discutem o estágio supervisionado no âmbito institucional e sua proposta formativa, bem como os preceitos pedagógicos e epistemológicos que embasam a identificação dos modelos pedagógicos e derivações epistemológicas objeto deste estudo, a fim de contribuir no âmbito da formação docente do licenciando, de modo crítico\consciente da relevância da prática docente na formação cidadã.

Deste modo, buscaram-se subsídios nas leituras de pensadores que debatem sobre o tema, a exemplo de Becker (2011; 2012), que discute a pedagogia e epistemologia do professor; Gatti (2004) e Pimenta (2004), que discutem o estágio supervisionado; Freire (1987/1997) que defende a práxis pedagógica e a interação na relação ensino-aprendizagem. Entre outros autores que colaboram para enriquecimento teórico deste estudo.

Esta monografia está estruturada em 5 capítulos. O primeiro compreende a introdução, que proporciona a visão da monografia e situa o leitor no contexto. O segundo capítulo aborda o universo teórico da pesquisa. Os modelos pedagógicos e as concepções epistemológicas na

prática docente são o referencial teórico primordial da pesquisa, cujo embasamento forneceu subsídios para a compreensão das relações ensino-aprendizagem observadas em sala de aula. A associação dos Modelos Pedagógicos e suas derivações epistemológicas, unidas à visão atual da importância do estágio supervisionado para formação docente, contribuíram para o desenvolvimento de categorias desta pesquisa, que almejaram fornecer subsídios para as observações realizadas.

O terceiro capítulo traz o percurso metodológico e todos os passos para a execução desse trabalho e a forma com que os dados foram analisados. Optou-se pelo método qualitativo por possibilitar a pesquisa no contexto em que os sujeitos atuam. Já a observação não participante e as anotações em diário de campo foram selecionadas como técnica de coleta de dados por estarem inseridas no contexto do estágio supervisionado e favorecer a conjuntura entre estágio e pesquisa nele realizada. Ademais a análise dos dados e a caracterização do universo teórico e dos sujeitos da pesquisa são apresentados e justificados.

No quarto capítulo é abordado o olhar sobre os espaços e relações em sala de aula para identificar modelos pedagógicos e suas derivações epistemológicas, foco deste estudo. Permeando o olhar a partir de focos de observação, como organização, gestão, interação em sala de aula, entre outros fatores que conduziram à percepção dos modelos pedagógicos e suas derivações epistemológicas consolidados na prática docente.

O quinto capítulo consiste nas considerações finais, nas quais se conclui o estudo retornando aos objetivos, considerando os dados da análise da pesquisa de campo, o entendimento dos autores e a visão da pesquisadora.

2 UNIVERSO TEÓRICO DA PESQUISA

Este capítulo é composto de duas seções que objetivam dar conta dos contextos propostos neste estudo. A primeira fala sobre modelos pedagógicos e as concepções epistemológicas na prática docente, e a segunda volta-se para o estágio supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB e a dialética trazida pelo senso comum em torno da concepção de teoria e prática.

2.1 OS MODELOS PEDAGÓGICOS E AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

A educação nasce sincrônica ao surgimento da espécie humana e, partindo dela, o ser humano passa a diferenciar-se das outras espécies de animais. Nesta acepção histórica, com intuito de organizá-la, constrói-se o pensar pedagógico. Segundo Gadotti (2008, p. 15), “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”.

Alicerçado por uma história permeada de interesses políticos e ideológicos, o ato pedagógico se construiu com intuito bem explícito de “domesticar” o ser humano, apesar de não ser este seu propósito. E a prática escolar portou-se, e geralmente porta-se, como conservadora da estrutura político-social que concebe os modelos paradigmáticos desta prática. Sem dúvida, isto parte da “ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20).

Partindo do exposto, pode-se considerar que a prática docente inserida na prática educacional reflete aspectos sócio-histórico-culturais e políticos que o docente adota em sua prática, consciente ou reprodutivista.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, e escola, e conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, relação professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 2009, p. 19).

Neste sentido, o estágio supervisionado oportuniza ao licenciando refletir sobre futuras ações pedagógicas no processo de formação do professor. O estágio funda-se nos conhecimentos técnico-práticos que visam capacitar o licenciando para o seu campo de atuação e o faz por meio dos estágios supervisionados. Enfatizando a importância indubitável dos conteúdos teórico-científicos se elencarem à prática (LIBÂNEO, 1994).

O Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuinte na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem (JANUÁRIO, 2008, p. 3).

A observação da prática docente, além de outros aspectos pedagógicos e físicos de uma estrutura escolar, decerto é incumbência do processo de estágio. Contudo o estágio não deve “ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26) (Grifo meu).

A observação destituída de pensamento reflexivo e de práxis pode levar a meros processos construídos sem significância efetiva para o licenciando e/ou objeto de reprodução da prática pedagógica, propiciando, de certo modo, a projeção no licenciando do modelo pedagógico e sua derivação epistemológica vivenciada em sala pelo professor no estágio. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1987, p. 11).

O modelo pedagógico adotado pelo professor pode “retardar, avançar ou até impedir o processo de construção do conhecimento” (BECKER, 2012, p. 9). O modelo pedagógico adotado pelo professor, em linhas gerais, pode ser explanado em três fundamentações: A primeira, que coloca o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e valoriza o ensino mais que o aprendizado. A segunda, em que o professor já não está no centro do processo, mas o aluno; e a terceira, que centraliza a relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro modelo parte da pedagogia diretiva, que enfatiza a hierarquia com o fim de transmitir conhecimento. A fundação epistemológica desta pedagogia se sustenta no empirismo, corrente filosófica que se baseia na experiência (BECKER, 2012). Esta pedagogia consiste em polarizar a relação de ensino-aprendizagem em direção ao professor, desconsiderando a bagagem social, histórica e cultural dos alunos, e tendência a:

Valorizar relações hierárquicas em nome da transmissão do conhecimento. Na sua origem, apresenta a idéia bastante difundida de que há apenas uma forma de “dar aula”, aquela em que o professor expõe conteúdos essenciais seqüencialmente estruturados, explica-os, define termos e conceitos, dá exemplos, propõe exercícios e atividades. Tudo o que o aluno tem a fazer é repetir o que está pronto. Ensinar é transmitir conhecimentos, aprender é absorver tais conhecimentos. O aluno é visto como tabula rasa (BECKER, 2001, p. 15).

O segundo modelo é o da pedagogia não-diretiva, e aqui o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. A mesma pretende “enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo ao aluno qualidades que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente” (BECKER, 2012, p. 10). Este modelo se sustenta na base epistemológica do apriorismo, que concebe o aluno como produto de sua ascendência e com seu potencial de aprendizado condicionado pela mesma. De maneira que o ensino tem pouco potencial de modificar isto, haja vista que o aluno já nasce com suas potencialidades e limitações definidas pela hereditariedade “predeterminada ou a priori”. Ou seja, os contextos históricos, culturais e sociais não são considerados como preponderantes nesta relação.

Por fim, tem-se o modelo pedagógico relacional que propõe uma dialética entre os envolvidos na relação ensino-aprendizagem centrados não mais no aluno ou no professor, mas na relação entre os mesmos e suas vivências e saberes, que são considerados de maneira equipolente. O conhecimento aqui é considerado de ambos os lados, um aprende com o outro. Sua epistemologia se encontra no interacionismo de tipo construtivista. Neste modelo, “as verdadeiras formas e estruturas não são dadas na bagagem hereditária, mas são resultados de um processo de interação ativada pelo sujeito” (BECKER, 2012, p. 21).

Em suma, os modelos descritos podem evidenciar vários aspectos da relação de ensino-aprendizagem em seus paradigmas estruturais e, por conseguinte, suscetíveis de observações. Identificar modelos pedagógicos convida o licenciando a adentrar em uma práxis e a pura reflexão crítica da prática pedagógica, que resultam na ação transformadora que oportuniza o enfrentamento de práticas reprodutivistas que já se evidenciam desde o estágio supervisionado. Embasada nos modelos pedagógicos e nas concepções epistemológicas discutidos neste item, que norteiam a prática docente durante o Estágio Supervisionado, é que esta pesquisa se desenvolveu.

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRB: A TEORIA APRENDIDA NA UNIVERSIDADE É DIFERENTE DA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

A Resolução 038/2011 regulamenta o estágio curricular na UFRB e, em seu artigo 1º, traz que para a referida Universidade o mesmo é entendido como:

Ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, e que integra o itinerário formativo do discente previsto no Projeto Político Pedagógico do curso constituindo-se em: I - Atividade de base eminentemente Pedagógica, que tem como objetivos: a) Promover interdisciplinaridade; b) Proporcionar experiência acadêmico-profissional, orientada para a competência técnico-científica e para atuação no mundo do trabalho dentro do contexto de relações sociais diagnosticadas e conhecidas [...] incentivar atividades, ao longo do processo formativo, que propiciem a articulação teoria-prática [...] vivência profissional, a partir de interações com o ambiente de trabalho.

A referida Resolução traz, dentre outras, a perspectiva teoria-prática e de vivência profissional e, a partir desta concepção, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB regulamenta o estágio curricular do curso de acordo com a Resolução 016/2011, que está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e em concordância também com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio curricular em nível nacional.

Deste modo, o estágio faz parte das disciplinas pedagógicas, com carga horária de “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso” (PPC BIOLOGIA, 2011) que estão dispostas em Estágio Supervisionado I, II, III e IV. Os estágios I e III possuem a mesma dinâmica de aulas para orientação, trabalhos de coleta de dados, elaboração de relatórios e elaboração de Projeto de intervenção, com a diferença de que no Estágio I a atuação do estagiário se dá no Ensino Fundamental e a do III no Ensino Médio.

Os estágios II e IV funcionam de maneira similar, mas, além de aulas de orientação, existem elaboração de plano de ensino, elaboração de relatório e regência. No Estágio II em turmas do Ensino Fundamental e no IV do Ensino Médio estas disciplinas visam completar o percurso formativo do discente propiciando a articulação teórico-prática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer [...] a profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons (PIMENTA, 2006, p. 7).

Deste modo indaga-se: Como um educador com uma prática pedagógica inconsciente, imitacional e reprodutiva pode “Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental?”, conforme traz o Parecer CNE 1301/2001, que discorre sobre competências e habilidades trazidas nas diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, demonstram as orientações para que a formação do professor supere o reprodutivismo.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais.

Alguns questionamentos têm surgido sobre os documentos norteadores do Estágio na UFRB: o de Estágio de Licenciatura em Biologia se constitui um articulador teórico-prático, contribuindo de maneira ímpar para a formação da identidade docente e possibilita o exercício de uma prática crítica, minimamente, possível? O licenciado e/ou licenciando sai deste processo com a identidade docente fortalecida?

A partir destas inquietações é válido tecer algumas lacunas a serem discutidas e preenchidas no Estágio de Licenciatura em Biologia com intuito de colaborar para a desconstrução da precarização e dos estigmas da profissão docente. Deste modo, uma importante questão para elucidar as interrogações levantadas partem das considerações acerca do contexto de desenvolvimento do estágio supervisionado.

O Recôncavo da Bahia possui 33 cidades, incluindo Cruz das Almas, que abriga o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Além de Cruz das Almas, as cidades circunvizinhas também possuem residentes estudantes, bem como colégios conveniados com a Universidade para desenvolvimento dos estágios.

Porém, está explícito no plano de ensino de estágio III, o estabelecimento de “relações de cooperação entre as escolas de educação básica do município de Cruz das Almas – BA e o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB (BRASIL, 2016), evidenciando a restrição cooperativista do estágio ao Município que abriga o curso.

Considerando que este trabalho se desenvolveu no Município de Cachoeira-BA, localizado a 25 quilômetros de Cruz das Almas, torna-se pertinente trazer esta discussão

O plano de ensino do Estágio III, aprovado em 2015 pelo Colegiado de Biologia, traz que os objetivos deste estágio são:

Promover situações de reflexão e discussão sobre a importância do professor de Biologia na sociedade contemporânea; discutir a importância do estágio orientado para a formação de professores de Biologia em educação básica; propor ações pedagógicas e administrativas para superação de problemas do cotidiano escolar; planejar situações de ensino e aprendizagem a partir de dados do cotidiano escolar e estabelecer relações de cooperação entre as escolas de educação básica do município de Cruz das Almas – BA e o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB (BRASIL, 2016).

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica citarem a coerência entre o que se almeja da profissão e sua vivência escolar, o plano de ensino do estágio III detém grande parte de seus objetivos a ações administrativas e pedagógicas articuladas à Universidade, apesar deste processo trazer consigo inúmeras inquietações e dúvidas que ultrapassam as referidas intervenções, haja vista que a discussão dos aspectos relacionados à profissão docente está mais relacionada com a influência das políticas educacionais sobre a docência do que as próprias políticas refletidas nos diversos problemas administrativos e pedagógicos, que frequentemente retiram a autonomia do professor e o sufocam em virtude de uma educação lançada aos países em desenvolvimento para mimetizar a má qualidade, que, de fato, possui a educação destes países.

Neste sentido, o plano de ensino do estágio III contempla a positividade da importância da reflexão neste processo, porém pouco discute as inquietações das exigências administrativas e pedagógicas sobre a docência e a precarização da mesma, importante fator reflexivo durante o processo de desenvolvimento de identidade docente.

Até o momento tem havido pouca discussão sobre a influência da precarização da profissão docente sobre o estágio supervisionado, haja vista que a mesma é de indubitável importância para a formação crítica e que não é considerada no processo de formulação dos documentos norteadores do estágio de formação de professores da UFRB. No entanto permeia o cotidiano escolar e está presente no momento formativo do estágio, tanto na Universidade quanto nas escolas parceiras, e influencia o olhar do licenciando sobre sua formação e atuação profissional, em virtude das incertezas, medos, conflitos e demais sentimentos que surgem durante o contato com o campo de atuação profissional do licenciando.

As reformas que ocorreram na educação brasileira das últimas décadas resultaram em mudanças nas políticas públicas educacionais e consequentemente na estrutura e gestão da rede pública de ensino e no trabalho docente. O trabalho é um componente importante a ser explanado, pois se constitui

[...] um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, aqui descrita de maneira sintetizada, foi um marco para estas políticas educacionais, objetivando a reforma educacional em países com grande população e elevado nível de pobreza. Porém o propósito de expansão da educação não foi formulada concomitantemente ao investimento nela (CARNOY, 1992).

Neste contexto, a educação brasileira construiu um modelo de gestão pautado na descentralização administrativa, permissivo a um controle de gastos mínimos. Estas mudanças acarretaram na profissão docente, de maneira que o professor passa a ter que responder a exigências que vão além de sua formação: assistente social, enfermeiro, agente de viagens etc., além das condições de trabalho que envolvem a falta de recursos didáticos e físicos, entre outros condicionantes da prática pedagógica, contribuindo para a precarização das relações de emprego e trabalho. Ademais, o professor de Biologia tem sido frequentemente substituído por profissionais com ou em processos relacionados a outras formações acadêmicas, como bacharéis de áreas de saúde, ciências da natureza, mas que não são licenciados para o referido ensino.

Mercês & Marin trazem considerações pertinentes acerca da precarização docente:

Outras situações podem nos fazer pensar na precarização do trabalho dos professores iniciantes. Trata-se da aprendizagem com colegas mais experientes. Em décadas anteriores, essa prática era muito comum: as professoras primárias mais experientes e bem-sucedidas em seu trabalho viam seus diários e semanários disputados pelas mais jovens ou pelas que enfrentavam dificuldades. As mais velhas eram requisitadas para auxiliar a resolver questões difíceis enfrentadas pelas colegas mais novas ou mais inexperientes. Tais situações foram se tornando mais raras com o passar das décadas, pois há escolas – e não são poucas – que não possuem professores com anos de experiência e saberes adquiridos para transmitir aos mais novos. Além disso, a prática dos diários e semanários se perdeu, sendo substituída por outros mecanismos menos registradores das trajetórias diárias de ensino.

A partir do exposto é possível, se não responder, entender o que motiva licenciando e licenciados a reproduzirem o discurso da realidade escolar diferente da teoria, já que se deparam com a realidade escolar e os desafios da docência em um país em contínuo processo de desvalorização e precarização da profissão docente. Sendo assim, a identificação de modelos pedagógicos e suas derivações epistemológicas no processo observatório do estágio supervisionado se torna importante à medida que possibilita o licenciando aprender a entender as nuances da sua profissão e que derivam da natureza de conhecimentos e lutas de interesses políticos de classes construídos ao longo da história humana e que expressam tendências filosóficas em torno do papel do professor que podem influenciar na formação da identidade docente e direcionar ao entendimento de práxis, diferente de prática separada de teoria. De práxis transformadora em contraposição à alienação do trabalho docente.

3 O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata especificamente da metodologia utilizada para a efetivação e discussão dos resultados da pesquisa e está organizado em quatro seções. A primeira é a caracterização da escola onde foi realizada a pesquisa de campo e do público envolvido na investigação. A segunda versa sobre a pesquisa realizada numa abordagem qualitativa. A terceira compreende a discussão sobre os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. E, por fim, a análise e interpretação de dados obtidos a partir da aplicação do questionário.

3.1 CAMPO DA INVESTIGAÇÃO E PÚBLICO ALVO DE ESTUDO: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTÁGIO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Constitui um dispositivo instrumental com bases teóricas e metodológicas e elementos organizacionais e integrativos com intuito de modificar a realidade (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

O PPP, como instrumento político, permite analisar diversos fatores expressos pela comunidade escolar que o formula. Neste sentido, tinha-se por objetivo conhecer o campo de atuação de estágio a partir do PPP. Neste processo observou-se que o colégio em questão está localizado no centro da cidade de Cachoeira, Recôncavo Sul da Bahia. Há casas no entorno e habitações em terras invadidas que pertencem à escola. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade, e a escola atende a uma grande parcela da população rural. O colégio possui os níveis de ensino Fundamental e Médio e as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) Tempo Formativo III; Educação Profissional; Ensino e Médio Integrado.

Segundo a coordenação do colégio, o projeto é revisado todos os anos durante a Jornada Pedagógica. Dentre outras informações o Projeto Político Pedagógico da referida escola possui explícitos os componentes físicos, epistemológicos, pedagógicos e filosóficos da escola, que possibilitam conhecer com maior profundidade o campo de atuação de estágio.

A análise do PPP do colégio traz alguns princípios básicos para nortear a ação pedagógica do colégio, que são: fundamento Ético, prioriza-se nas relações interpessoais o respeito mútuo e a diversidade, a solidariedade e o amor ao próximo; Políticos e Valorativos, que o colégio entende como valores que nortearão a prática educativa como incentivo e apoio à criatividade dos alunos; busca pelo envolvimento ativo de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; e a transparência e compromisso, que visam manter a comunidade informada do que a escola desenvolve.

Segundo o PPP do colégio, os seus fundamentos epistemológicos são: construtivismo sócio-interacionista, entendendo que o docente medeia o processo de ensino-aprendizagem.

O/a professor/a – é o/a mediador/a, formador/a de cidadãos, sujeito do diálogo e pessoa que com o seu trabalho intervém na construção do conhecimento por parte do aprendiz e com ele aprende e transforma a realidade; Método de Ensino – leva em conta a experiência dos educandos e busca meios para tornar o ensino significativo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEC, 2013).

Para o colégio, o método de ensino deve levar em conta a experiência do educando e buscar meios para tornar o ensino significativo. Também entende que a missão da escola é assegurar um ensino de qualidade, visando à formação do cidadão crítico e responsável, preparando-o para atuar de forma participativa na construção de uma sociedade mais justa.

A escola conta com alguns recursos pedagógicos, como monitores educacionais, retroprojetor, computadores, impressoras, filmadora, máquina fotográfica, máquinas de xerox, aparelho de som com acessórios e caixas acústicas e uma biblioteca com títulos diversos (FNDE/PDE), além de um laboratório de Ciências contendo microscópios ópticos.

A avaliação é entendida pelo colégio como parte integrante e fundamental do processo educativo, que acontece a todo o momento e de diferentes formas dentro da escola, apesar de admitir que a forma com que a mesma avalia precisa avançar para além da aferição da aprendizagem do/a aluno/a.

A partir da análise realizada no PPP do colégio foi possível estabelecer relações assimétricas entre os dados coletados no referido projeto e os coletados na observação das aulas de Biologia, permitindo confrontar os dados com base no referencial teórico.

3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E TIPO DE PESQUISA

A identificação de modelos pedagógicos e derivações epistemológicas nas aulas de Biologia se caracteriza por objetivar a análise das relações de ensino aprendizagem em sala de

aula a partir da observação das aulas de Biologia desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Optou-se por um estudo descritivo para possibilitar “[...] entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (ANGROSINO, 2009, p. 8).

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), “este tipo de pesquisa ocorre quando se estuda e descreve características, ou relações na realidade pesquisada”. Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no local de atuação do estagiário e professor, optou-se pela abordagem de natureza qualitativa, pois “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44). O enfoque deste tipo de pesquisa é baseado no modelo da fenomenologia, que traz os significados desta realidade utilizando narrativas verbais e observação.

Desta maneira, o presente estudo consiste em uma pesquisa de campo, por se tratar do estudo de duas turmas de alunos e professor. A pesquisa de campo é considerada de importante interesse por “está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (MARCONI. LAKATOS, 1996, p. 188).

Para auxiliar e aprofundar no tema deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica que “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61).

A pesquisa bibliográfica tem como fim colocar o pesquisador em contato com o material que já foi produzido sobre seu objeto de pesquisa e esta se fundamenta nos conhecimentos de documentação e bibliografia. De acordo com Pádua (2004), para tal buscou-se estudar os autores Fernando Becker, Paulo Freire, Selma Garrido, entre outros, que discorrem sobre a temática de estágio supervisionado e modelos pedagógicos e derivações epistemológicas.

Para o conhecimento sobre o campo de pesquisa realizou-se uma pesquisa documental utilizando o Projeto Político Pedagógico, a fim de identificar, além dos fatores físicos, a concepção pedagógica e epistemológica do colégio. Este tipo de estudo favorece a contextualização histórica e sociocultural do objeto de estudo.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas

épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Deste modo, o PPP foi submetido à análise e interpretação com intuito de contextualizar o campo de estágio.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Cervo e Bervian (2007, p. 45) trazem que “há diversas formas de coleta de dados, todas com suas vantagens e desvantagens. Na decisão do uso de uma forma ou de outra o pesquisador levará em conta a que menos desvantagens oferecer, respeitando os objetivos da pesquisa”.

Deste modo, optou-se pela de observação, que é

Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia (MARCONI; LAKATOS., 1996, p. 190).

Desta maneira, a pesquisa foi realizada no Colégio Estadual da Cachoeira com duas turmas do Ensino Médio, localizada no município de Cachoeira-BA. Fizeram parte da investigação o professor da disciplina de Biologia e quarenta alunos, pertencentes à faixa etária de 16 a 20 anos, de ambos os sexos, masculino e feminino, cursando o 1º e 2º anos do Ensino Médio, do turno vespertino. Os critérios de inclusão utilizados foram: alunos regularmente matriculados e assíduos e professor de Biologia que leciona nas referidas turmas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação não participante com uso de um quadro com focos de observação e de questões orientadoras e um diário de campo utilizado para registrar as falas, gestos e situações que se relacionavam com as **questões orientadoras**.

As falas foram transcritas de forma literal e a identidade dos estudantes e professor preservada. Para definição dos alunos este estudo enumerou como aluno 1 e 2 e, como apenas um professor foi estudado, utilizou-se a definição de professor para identificá-lo como docente.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Na prática foram observadas 26 aulas e a partir dos dados coletados foi possível submetê-los a análise e discussão com o referencial teórico. Para tanto, escolheu-se a análise de conteúdo temático, que constitui a soma de técnicas de análise das comunicações e através de procedimentos sistemáticos e detalhamento do interior do miolo das mensagens fornecem indicadores que permitam a compreensão de conhecimentos relativos à produção destas mensagens (BARDIN, 1977). Essa é uma metodologia que analisa os dados dos discursos emitidos, sejam eles de forma escrita, falada, em imagens ou gestos (SEVERINO, 2008).

Os dados obtidos na coleta são submetidos à categorização, que é um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas:

A primeira consiste em separar os elementos e posteriormente agrupar e dividir os elementos procurando organizar as mensagens destes elementos (BARDIN, 1977). Desse modo, os dados coletados nesta pesquisa foram organizados e analisados em duas categorias: focos de observação e de questões orientadoras, e sete subcategorias: relação entre os alunos, discurso dos alunos, interação na sala de aula, clima de sala de aula e discurso do professor e atividades educativas. Sendo assim, os dados foram divididos em sete categorias: organização da sala de aula, gestão da sala de aula, interação na aula, discurso do professor, relação entre os alunos – sentimento de comunidade, atividades educativas e clima de sala de aula.

A partir desta categorização foi possível submeter os dados ao referencial teórico que direcionou a identificação dos modelos pedagógicos e derivações epistemológicas adotados pelo professor.

4 PERMEANDO O OLHAR SOBRE OS ESPAÇOS E RELAÇÕES EM SALA DE AULA PARA IDENTIFICAR MODELOS PEDAGÓGICOS E SUAS DERIVAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Este capítulo é composto por duas seções que discorrem sobre a experiência vivenciada no estágio supervisionado que possibilitou identificar os modelos pedagógicos e derivações epistemológicas nas aulas de Biologia. Sendo assim, a primeira seção discorre sobre as observações passíveis de serem realizadas em sala de aula, a segunda envolve os conflitos entre a dicotomia da proposta pedagógica e epistemológica do projeto político pedagógico do colégio e os modelos observados em sala de aula na dialética da vivência escolar.

4.1 SALA DE AULA: OBSERVAÇÕES PASSÍVEIS DE SEREM REALIZADAS PARA IDENTIFICAR MODELOS PEDAGÓGICOS E DERIVAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

A sala de aula possuía pintura recente e cadeiras recém compradas, porém os ventiladores da sala encontravam-se sem funcionamento e o calor do verão podia ser percebido no suor dos alunos e do professor, que quase sempre colocava a mesa no meio da sala para ter acesso ao único ventilador que funcionava e que estava voltado para as cadeiras dos alunos. Estas, em geral, novas e confortáveis estavam sempre dispostas em fileira, alinhadas de frente para o quadro-negro e para a mesa do professor, numa distribuição que impossibilita a interação e a comunicação entre os alunos, o que também podia ser observado através da ausência de organização grupal, o que mostra vários aspectos que direcionam a maneira como o professor entende o papel do espaço escolar. A mesa do professor quase sempre em frente da sala como sinônimo de separação espacial entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Aulas em que a ênfase está na exposição da fala do professor. Acerca disso, Zabala afirma:

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras opções do ensino (2010, p. 130).

As regras da dinâmica da aula eram sempre vindas do professor, que demonstrava incômodo quando alguém fazia uma pergunta ou abordava um tema diferente do planejado. A

aula era sempre expositiva, o que “consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos” (GIL, 1990, p. 65). Iniciavam com a solicitação de verificação dos cadernos dos alunos para visto na pesquisa solicitada na aula anterior. O visto concedido na verificação dos cadernos consistia na assinatura do professor, que, ao final da unidade, utilizaria estas atividades como avaliação com nota de 02 pontos equivalentes a todas as pesquisas realizadas.

De modo geral, constatou-se que os alunos realizavam atividades previstas e que o professor aceitava os esforços dessa realização, embora as atividades não tivessem um claro significado ou objetivo, configurando-se em “pesquisas” de caráter conceitual ou descritivo a serem realizadas fora da sala de aula sem a devida orientação sobre as fontes de pesquisas. E ao final do visto não se discutia o que os alunos haviam pesquisado. Uma dessas “pesquisas” consistiu na busca de informações sobre as características de duas doenças causadas por bactérias, de modo que os discentes deveriam copiar no caderno as informações obtidas para posterior registro avaliativo do docente.

Neste sentido, a atividade perde significado, seu papel na construção do conhecimento e desenvolvimento da criticidade do aluno, mais uma vez o direcionando à reprodução mecanicista do aprendizado. Para Pádua, a pesquisa escolar torna-se importante, pois é

toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (1996, p. 29).

Deste modo, a pesquisa faz parte fundamental na construção do conhecimento, porém de maneira indiscriminada não passa de meras palavras copiadas no caderno, sem efetivo significado para o aprendizado, fruto de um ensino mecanicista que almeja formar indivíduos domesticados. A este tipo de atuação em sala de aula Becker aponta o prógono de tais práticas.

O princípio epistemológico desta atividade é fornecido pelo empirismo epistemologia subjacente, isto é, inconsciente, o professor não sabe que seu pensar está fundamentado por tal epistemologia. Na sua formação não se deparou com instâncias didáticas que o desafiassem a conhecer o seu conhecimento, a pensar o seu pensamento. Nesta inconsciência, a única prática que se descortina no seu horizonte pedagógico é o da didática do treinamento; a mesma que ele viveu tantos anos como aluno. Trata-se da mesma didática que usamos com animais domésticos para torná-los dóceis às nossas ordens; para torná-los obedientes aos nossos desejos (BECKER, 2012, p. 302).

Vale ressaltar que o exposto demonstra retalhos da individualidade do professor, de sua formação ideológica e, sobretudo, das produções sociais que perfizeram sua educação, que estão sujeitas ao contato das teorias que perfazem suas bases de ações e pensamentos (BECKER, 2012).

De modo geral, a dinâmica pedagógica se resumiu em aulas nas quais o professor escrevia na lousa, os alunos copiavam no caderno e, posteriormente, o professor explicava o assunto, sem espaços de questionamentos, de reflexões, de interações.

Apesar do silêncio entre a maioria dos alunos, foi possível identificar conversas paralelas, reflexo de interrupções causadas por fatores exteriores, como um diálogo em que um grupo de alunos comentava o jogo de futebol que ocorria ao lado da sala de aula e levantavam para olhar pela janela. A insatisfação dos alunos pôde ser observada em reclamações como: “Que nada! Todo dia a mesma coisa!”.

A este modelo de sala de aula Becker considera que: “Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado” (2012, p. 19). Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1997, p. 47). Neste sentido, a situação descrita demonstra um modelo de ensino mecanicista, que não é novo e nem sempre consciente na atuação profissional do docente, mas domina as salas de aula, por ser reflexo do reprodutivismo inconsciente da prática pedagógica. Assim, tais atividades carregadas de inativismo do aluno fortalecem a concepção do professor como autoridade, um repositório do conhecimento e da atividade como estratégia inconsciente de um ensino pautado na reprodução do modelo social vigente.

Para Pimenta, “A atividade docente é práxis”, é o processo de ensino-aprendizagem. “Educação é prática social.” realizando-se nas relações sociais, almejando a desalienação e emancipação do ser humano (1994, p. 83). Moraes ainda afirma importância à significação das atividades propostas pelo professor:

Concordamos com a proposição de que os alunos devem ser autores no processo educativo, propondo o problema a ser investigado na pesquisa, partindo do que eles já conhecem. Isso torna a aprendizagem mais significativa. Ainda que o professor atento consiga formular questionamentos que se derivem do conhecimento de seus alunos, um dos modos de garantir que as perguntas se derivem do que os alunos já conhecem é permitir que eles próprios as elaborem, a partir de um tema proposto para aprofundamento. Ninguém consegue pensar perguntas que vão além do que conhece ou fora de seu conhecimento. Desse modo, as perguntas envolvem o interesse dos alunos e, provavelmente, a motivação para buscar as respostas. Além disso, as aprendizagens são tanto mais significativas quanto mais se relacionam ao que o aluno já sabe, possibilitando-lhe avançar (MORAES *et al.*, 2007, p. 3).

Outrossim, foram observações que puderam revelar as diminutas interpelações ou análise, discussão, formação e reflexão de ideias como produto da inquietação gerada pela curiosidade do aluno em compreender e questionar. Apesar do professor, ao final da explicação do assunto, perguntar aos alunos se havia alguma dúvida. Mas não eram formuladas abertas ou fechadas, que direcionassem a reflexão e crítica do mesmo e nem encorajava formulação de perguntas pelos alunos.

Pode-se observar diálogos entre os alunos, que diziam: “Eu não entendi nada!”. Ainda assim, era frequente o silêncio acerca da aula e conversas paralelas sobre assuntos do dia a dia dos alunos, geralmente grupos ou duplas que dialogavam. Alguns alunos demonstravam desentusiasmo e reclamavam do ato repetitivo e rápido de copiar os escritos do quadro no caderno, além de demonstrarem não ter entendido a explicação do assunto.

Situação 1: Aluno: Não estou entendendo.

Professor: - Você é burro, viu cara!

Situação 2: Aluno: - Cheguei agora e não entendi nada!

Professor: - Você não entendeu nada porque você é burro por vida. (Informação verbal).

O professor, por vezes, interrompia a exposição da aula para enfatizar seu papel de detentor do conhecimento, de posicionado acima do patamar de conhecimento dos alunos. Em uma das aulas o professor, insatisfeito com conversas paralelas, interrompeu a aula e disse: “Eu tenho meu salário garantido no final do mês, é vocês que precisam de mim”. Com clima de desrespeito e tomada de decisão baseadas no mito da transferência de conhecimento, que Becker (2012) entende que o professor tem tal ação por acreditar que o conhecimento pode ser transmitido ao aluno, que se percebe a predominância da pedagogia diretiva, carregada de uma derivação epistemológica empirista, em que o docente entende que o aluno tem que submeter-se ao que o professor fala, sem questionar.

Sem dúvida a situação 1 expressa as bases epistemológicas aprioristas, “[...] são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidade do conhecimento são dadas na bagagem hereditária” (BECKER, 2012, p. 15). Por outras palavras, esta concepção é dialética em relação ao empirismo, a medida que no empirismo o sujeito recebe a transmissão do conhecimento, no apriorismo o sujeito age sobre o conhecimento, “é exclusiva do sujeito e o meio, o meio não participa dela” (p.15). Apesar da situação também explicitar o desrespeito em que a relação ensino aprendizagem se expressa. Neste sentido, Freire aponta a importância do respeito na relação ensino-aprendizagem como prática docente formadora:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. [...]. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância (1997, p. 38).

Em suma, o autor ainda ressalta os aspectos de arrogância como negação da ética do professor:

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1997, p. 56).

A legitimação da epistemologia empirista configura-se num quadro de reprodução da ideologia e do autoritarismo, do silêncio e do fim da crítica e senso de criatividade do aluno, que, vindo deste processo educacional, é bem recebido no mercado de trabalho, pois se configura um indivíduo que aprendeu a se silenciar, mesmo em discordância com o professor. Desta maneira, não se sensibiliza a reivindicar, sem reclamar, sendo submisso a executar atividades sem sentido, escapando da possibilidade de promoção de transformação social, pois este aluno desacreditou na possibilidade de que sua ação possa promover mudança (BECKER, 2012).

Traduzindo o modelo epistemológico empirista, tem-se o modelo pedagógico da pedagogia diretiva, na relação: $A \leftarrow P$ na perspectiva de Becker (2012). O professor, aí representado pela letra (P), determina, o aluno, representado pela letra (A), que para ele é vazio de conhecimento frente ao novo conteúdo. [...] o professor nunca aprende com o aluno e vice-versa [...] se configura como o modelo do fixismo de reproduzir e repetir. “Pode-se dizer, inclusive, que mesmo os docentes com posições aprioristas/inatistas ou que se aproximem de uma postura interacionista não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista” (p. 39).

Além disso, as aprendizagens são tanto mais significativas quanto mais se relacionam àquilo que o aluno já sabe, possibilitando-lhe avançar.

Outro registro interessante aconteceu quando o professor adotou dinâmica diferente em uma das turmas, solicitando a produção textual enquanto estratégia de trabalho, de modo que os discentes pudessem apontar suas expectativas de aprendizagem em relação ao componente Biologia. A atividade não foi explicitada, segundo a natureza da solicitação, e os

alunos aparentemente mostraram-se confusos, sem clareza da real necessidade desta solicitação.

Alguns copiaram palavras do livro didático, outros conversavam assuntos diversos fora da temática e alguns até tentaram realizar a atividade, mas perguntando por várias vezes o que o professor gostaria que eles escrevessem. O professor, então, indicou uma “maneira mais fácil” de fazer a atividade, suggestionando aos alunos olharem o livro para saber o que esperavam aprender de Biologia. Um dos discentes interveio, afirmando ter vivenciado várias aulas e que a presente atividade não tinha relação alguma com aquilo que deveria ocorrer na aula.

Este exposto se aproxima do apriorismo, identificado por Becker em entrevistas com professores sobre a maneira com que o conhecimento é entendido pelos mesmos. Uma das entrevistadas a docente trouxe considerações que “remetem a explicação do conhecimento, não a uma construção, mas a um espontaneísmo mais ou menos provocado ou dirigido” (p. 62).

“[...] acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode até tentar transmitir, pode tentar mostrar: por esse caminho é mais fácil, faz assim, faz assim, mas... acho que é autoconhecimento, uma auto aprendizagem” (BECKER, 2012, p. 62). Tal exposto corrobora com o identificado, pois, o comportamento do professor diante da turma, apesar de se aproximar da epistemologia apriorista e pedagogia não diretiva, que entendem que a atividade do aluno tem que ter o mínimo de interrupção do professor, o observado leva a inferência que a falta de organização da aula evidencia a insatisfação e possivelmente a adoção da dinâmica diferenciada e não refletida em seus pressupostos pedagógicos e epistemológicos. Por outras palavras, Freire (1997, p. 38) traz como desrespeito ao educando: “Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática”.

Enquanto os discentes faziam a atividade o professor copiava, no quadro, os tópicos da aula a ser ministrada ao término da atividade. A insatisfação e dúvida em relação ao direcionamento da atividade pela turma foram notadas em conversas como:

1: - Eu vou escrever o quê?

Discente 2: - Deixe de preguiça! Vale ponto e um autógrafo do professor!

Piaget (1972, p. 15) traz que “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade) de maneira a

compreendê-lo em função dos sistemas de transformações aos quais estão ligadas estas ações”. Freire (1987) considera que esta concepção de conhecimento entendida por professores leva a considerar a educação como bancária, no sentido de entendimento deste processo como ato de depositar e depois reembolsar o que depositou.

Apesar de constarem no PPP outros recursos didáticos, como computadores e laboratório de ciências, as atividades se restringiam à sala de aula e com a mesma dinâmica. A isso Demo (2000) acrescenta que no momento em que a relação ensino-aprendizagem se torna obrigatória, em ambas as partes, o ensino deixa de fazer sentido à medida que gera apenas reprodução de informações sem significado para a vida dos alunos, se resumindo em aprendizagem de conceitos decorados e sem conexão com a realidade pessoal e escolar em questão.

4.2 REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE E A DICOTOMIA ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO E OS MODELOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Uma significativa discussão no âmbito escolar é a intencionalidade do caráter político das ações pedagógicas, posto que a formulação do PPP evidencia o pensamento da comunidade escolar que o formulou. Sem dúvida, é válido ressaltar a importância da característica de construção coletiva que marca o PPP, quando sua construção ultrapassa o viés da finalidade de funcionalidade escolar e contrapõe-se fortalecendo formas de exclusão. Ou seja, o PPP pode fundar-se na emancipação do ser humano, bem como em sua dominação ideológica. Haja vista que a educação interpõe o campo político e social e indubitavelmente sua intencionalidade é uma cicatriz aberta de sua participação mimetizada no processo histórico, social e cultural de construção e manutenção da manipulação da classe dominante sobre a exploração do trabalho. E o trabalho do docente e dos formados pelo processo educacional destes docentes são dois pontos discursivos na esfera de políticas educacionais e, de maneira alguma, devem estar fora do debate nas formulações e reformulações que constroem o PPP, visto que a direção das ações educacionais segue o sentido que é atribuído aos condicionantes que permeiam a prática pedagógica.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse

sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

A prática docente permeando do conhecimento técnico as intervenções a partir da relação ensino-aprendizagem com intuito de transformar a realidade social parte do fundamento intrínseco entre consciência primordial da atuação docente legitimada pela identidade ideológica profissional e a ideologia de classe. A este importante pressuposto Décio Azevedo Marques de Saes (2007, p.110) considera que:

Os professores, enquanto trabalhadores não-manuais, pertencem à classe média. Seu trabalho pode ser mecânico e repetitivo (nesse caso, estamos diante do professor-repetidor) ou criador (nesse caso, pode-se dizer que o professor é um “intelectual” no sentido restrito da palavra). Em qualquer dos dois casos (o do professor-repetidor e o do professor criador), a tendência ideológica prática dos professores consiste em defender os interesses do conjunto dos trabalhadores não-manuais, que buscam valorizar-se econômica e socialmente aos olhos da classe capitalista, em detrimento da classe dos trabalhadores manuais. A ideologia profissional dos docentes não pode negar essa disposição ideológica profunda que envolve todos os trabalhadores não-manuais, dentre eles os professores. Ao contrário: enquanto dispositivo ideológico de segundo grau, ela desempenha o importante papel de ocultar, dos professores e do resto da sociedade, a profunda orientação ideológica de suas ações.

Neste sentido, o estágio possibilita reflexão de saberes diversificados, que se transformam e confrontam-se com as experiências e possibilitam o entendimento das falhas e acertos do professor no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a possibilitar o fazer e refazer do docente, polido pelas reflexões do agir e pensar o processo pedagógico. “Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979, p. 158). Ademais, não se pode isolar a atuação profissional do professor como agente de potenciais mudanças sociais, seja de maneira consciente ou inconsciente. Pimenta & Lima trazem que o estágio na ausência de reflexão pode ser desenvolvido pela prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica.

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e esperam-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Sendo assim, entender a pedagogia e epistemologia desenvolvidas em sala de aula possibilita refletir de maneira consciente a prática pedagógica, evitando o reprodutivismo inconsciente de uma prática elitista e baseada em uma educação alienadora que parte da

transmissão de conhecimento, entendendo o aluno como insuficientemente capaz de trazer consigo uma bagagem cultural, social, histórica e ainda de sua vivência pessoal. Talvez a escola, em seu desvio de propósito formador, tome um viés excludente e alimente tais práticas, mesmo idealizando em seus projetos político pedagógicos bases interacionistas e formadoras de cidadãos críticos.

Em suma, o produto final do ato educativo desenvolvido em sala de aula, mesmo que inconsciente, colabora para a manutenção de uma sociedade produtora de indivíduos reprodutores um sistema construído ao longo de uma história permeada por desigualdades sociais e negação de uma educação humanizada. Em outras palavras, Décio Azevedo Marques de Saes (2007, p. 109) descreve esta relação entre a prática docente e seu pressuposto social:

aos docentes a tarefa de converter, no espaço da sala de aula, os recursos culturais de natureza pré-escolar e extra-escolar, acumulados pelos alunos da classe dominante, em recursos propriamente escolares; essa conversão favorece regularmente os alunos da classe dominante na competição escolar com os alunos das classes inferiores. No cumprimento dessa tarefa, os docentes recorrem a práticas pedagógicas como o discurso alusivo (ou seja, a explicação que se apóia em conhecimentos prévios, detidos por uma minoria de alunos) ou a adoção rígida de um código lingüístico de elite (procedimento que marginaliza os alunos portadores de outras formas de linguagem). Uma vez caracterizado o alinhamento da prática pedagógica cotidiana com o modelo educacional elitista implementado pelo sistema de ensino, torna-se inevitável a pergunta: como os professores ocultam, para si mesmos e para os outros, o caráter elitista de sua prática pedagógica? Ou, numa linguagem mais teórica: Que ideologia se desenvolve no seio da categoria docente em função da necessidade objetiva de os professores ocultarem de si mesmos e da sociedade a verdadeira natureza de sua tarefa pedagógica?

Sem dúvida, a dicotomia aqui evidenciada entre a pedagogia diretiva com base epistemológica empirista identificada neste estudo como predominante em sala de aula e a perspectiva de uma pedagogia relacional e epistemologia construtivista do colégio parte da oposição existente entre dizer teórico construtivista, que, segundo Becker (1993), se opõe à corrente tradicional de ensino e à prática autoritária e unidirecional em sala de aula. Neste sentido, a prática vista como parte da consciência acerca da experiência cotidiana do professor e com potencial para se fazer e refazer como instrumento reflexivo e de direcionamento de suas ações toma um viés dicotômico em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio pesquisado, à medida que bases pedagógicas e epistemológicas que direcionam a prática do colégio diferem do fazer docente em sala de aula.

Porém o cerne do direcionamento da pedagogia desenvolvida pelo docente está para além da proposta do PPP do colégio, pois se estrutura na inconsciência da existência de modelos pedagógicos e derivações epistemológicas que sustentam a pedagogia diretiva, reprodutora da tendência tradicional e reprodutivista do ensino, oposta à concepção almejada

pelo PPP, com base sócio-interacionista, que valoriza os aspectos da interação entre os sujeitos mediada pela ação do professor que ensina e aprende ao mesmo tempo e que possibilita estabelecer uma relação ensino-aprendizagem moldada pelo respeito e consideração ao indivíduo como contextualizado ao meio em que vive e possível agente transformador do mesmo.

A falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas reflete-se nos projetos que cada professor conheça as razões da opção por determinado conjunto de atividades, quais competências se busca desenvolver com elas e que prioridades norteiam o uso dos recursos materiais e a distribuição da carga horária. Permite, sobretudo, que o professor compreenda o sentido e a relevância de seu trabalho, em sua disciplina, para que as metas formativas gerais definidas para os alunos da escola sejam atingidas. Sem essa reflexão, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado de modo a promover, junto ao alunado, as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio (PCNEM, Brasil, 2000).

Apesar de o PPP ser um instrumento orientador das ações pedagógica e epistemológica do colégio, o mesmo não deve ser entendido como modelo padronizado a ser seguido, mas como auxílio orientador de ações pedagógicas conscientes do papel social que a educação possui. “O pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 36).

Sendo assim, a dicotomia entre PPP e prática docente aqui identificados se constitui problemática relevante, porém não principal, apesar do PPP constituir-se um projeto educacional que visa a construção da identidade, autonomia, criticidade e reflexão dos agentes do processo ensino-aprendizado. Freire considera a prática educativa no mínimo dual, na perspectiva de aprendizagem mútua e politizada.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1997, p. 41).

Neste sentido,

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Para isso, é essencial que o ato educativo seja percebido como uma mediação valorativa (OLIVEIRA, 1996, p. 21), consciente e posicionada em relação aos propósitos ideológicos, sociais e políticos que almeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado pode possibilitar a observação de vários aspectos que validam a conjuntura predominantemente diretiva adotada por muitos professores em suas aulas e que ocasionalmente são citados como modelos a serem transcendidos para a superação de uma educação reprodutora de antigas práticas pedagógicas. Estudos realizados por Becker demonstram que a pedagogia diretiva prevalece na prática pedagógica. Foi a partir desse pensamento que se buscou realizar esta pesquisa, objetivando identificar o modelo pedagógico utilizado pelo professor de Biologia.

Diante de tudo que foi lido das fontes bibliográficas pesquisadas, conclui-se que os resultados desta pesquisa apontam o prevalecente modelo pedagógico diretivo, além de contradições existentes entre a proposta pedagógica e epistemológica do colégio, direcionadas através do PPP e a pedagogia utilizada pelo professor de Biologia. As insatisfações dos alunos durante as aulas de Biologia abalizaram a pedagogia com bases empiristas e tendenciosas que visa a manutenção de um sistema tradicional de ensino tracejado pela negação da autonomia, criatividade, conhecimento e vivência dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isto viabilizou reflexões no estágio supervisionado que propiciaram o entendimento crítico da atuação pedagógica do professor em sala de aula, além de fortalecer a identidade docente partindo da consciência da existência de posições pedagógicas resultantes de bases epistemológicas que podem ou não sustentar ideologias adjacentes ao tradicionalismo da educação.

Portanto, a identificação de modelos pedagógicos e derivações epistemológicas no estágio supervisionado corroboraram a reflexão da docência. Deste modo, recomenda-se desenvolver e discutir sua função no contexto do estágio supervisionado para que a proposta de observação durante o estado estágio seja limada e melhor elaborada, oportunizando avanços qualitativos da formação do professor de Biologia, haja vista que o transcurso deste momento formativo deve, de fato, propiciar o processo de reflexão e formação da identidade ao partir da articulação teoria e prática com características investigativas.

O percurso da investigação revolveu com o meu olhar de pesquisadora, haja vista que já me situo na categoria docente, tão logo meu processo reflexivo abarcou a minha práxis, de sorte que a identificação de modelos pedagógicos direcionou-me para o fortalecimento da minha identidade docente, à medida que foi possível compreender as nuances epistemológicas que perfazem a atividade docente e que expressam valores e pensamentos sociais repassados

ao longo da história pela cultura, esporte e educação. Reforçados pela inconsciência reprodutivista da prática docente que reflete o ideal político socialmente dominante.

Sendo assim, este trabalho deixa espaços abertos para outros estagiários pesquisadores aprofundarem o estudo da identificação de modelos pedagógicos e derivações epistemológicas no estágio supervisionado, pois seu caráter fomentador da práxis pedagógica contribui para o aprimoramento da qualidade nos cursos de formação de professores, à medida que possibilita o desenvolvimento crítico do olhar do licenciando sobre os vários condicionantes que perfazem a ação pedagógica e contribuem para a formação docente.

REFERÊNCIAS

- AGNER, L. Avaliação ergonômica de interfaces nas limitações da análise de arquivos. *In: I USIHC, Conferência em Usabilidade e Interação Humano computador*, 2002, PUC - Rio, Rio de Janeiro. Anais. Disponível em: <<http://www.agner.com.br/download/mestrado/cap06.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A epistemologia do professor - o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude. 1975. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. L. **Resolução Nº 016/2011**. Dispõe sobre aprovação do Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- CARNOY, M. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo, SP: Atlas, 1990.

JANUÁRIO, Gilberto. Materiais manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. *In: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, I, Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma.* Arapiraca: SBEM – SBEM-AL, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

_____. **Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, R. et al. Aprender química: promovendo excursões em discursos da química. *In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil.* Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. p. 191-210.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa. Abordagem teórico-prática.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PIAGET, Jean. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta,** Human Development, 15:1-12, 1972. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (1998). Observation guide.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência.** 15. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **A ideologia docente em a reprodução,** de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Educação & Linguagem Ano 10 N° 16 106-125, Jul.-Dez. 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jun. 2016

SEVERINO, A. J. (2008). **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. revista e atualizada. São Paulo, SP: Cortez Editora.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000, 118p.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005. 176 p.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. reimp. 2010.

ANEXOS

Anexo 1 - Plano de Ensino Estágio III de Licenciatura em Biologia da UFRB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
COORDENAÇÃO ACADÊMICA

FORMULÁRIO
R0091

PLANO DE ENSINO DE COMPONENTE CURRICULAR

CEN TRO	SEMESTRE	CURSO(S) / NÍVE L	
CCAAB	2014.2	Licenciatura em Ciências Biológicas	X GRADUAÇÃO
			PÓS-GRADUAÇÃO

COMPONENTE CURRICULAR

CÓDIGO	TÍTULO
CCA521GRA	Estágio Supervisionado I II

PRÉ -REQUISITO(S)

CCA520GRA

REFERENCIAL DO(S) PROJETO(S) PEDAGÓGICO(S)

COMPONENTE INTEGRANTE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE	Licenciatura em Ciências Biológicas
DATA DE APROVAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PELOS ÓRGÃOS SUPERIORES	Resolução CONAC 14/2007 em 25/07/2007

CARGA HORÁRIA

T	P	Est.	TOTAL
		102	102

NOME DO(S) DOCENTE(S)

--

EMENTA

O Estágio Orientado e a superação da dicotomia teoria-prática por meio da pesquisa do/no ambiente escolar e da/na comunidade em que a escola está inserida; Compreensão da dinâmica da realidade escolar a partir da análise e problematização do seu cotidiano; Identificação e análise dos fatores que interferem na atividade docente; Planejamento participativo de situações de ensino/aprendizagem em Biologia do Nível Médio.

OBJETIVOS

1. Promover situações de reflexão e discussão sobre a importância do professor de biologia na sociedade contemporânea.
2. Discutir a importância do estágio orientado para a formação de professores de Biologia em educação básica.
3. Propor ações pedagógicas e administrativas para superação de problemas do cotidiano escolar.
4. Planejar situações de ensino e aprendizagem a partir de dados do cotidiano escolar.
5. Estabelecer relações de cooperação entre as escolas de educação básica do município de Cruz das Almas-BA e o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB.

Anexo 2 - Cronograma

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
DATA	ATIVIDADES PROGRAMADAS		
16/01	Presencial - Recepção e orientações	28/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner
16/01	Presencial - Recepção e orientações	28/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner
17/01	Recepção e orientações iniciais	06/03	Não Presencial - Orientação sobre o Diário
17/01	Recepção e orientações iniciais	06/03	Não Presencial - Orientação sobre o Diário
17/01	Recepção e orientações iniciais	07/03	Atividade no Campo de Estágio - Planejamento
17/01	Recepção e orientações iniciais	07/03	Atividade no Campo de Estágio - Planejamento
23/01	Presencial - Distribuição de textos	07/03	Atividade no Campo de Estágio - Planejamento
23/01	Presencial - Distribuição de textos	07/03	Atividade no Campo de Estágio - Planejamento
24/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	13/03	Presencial: Discussão do Texto 3
24/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	13/03	Presencial: Discussão do Texto 3
24/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	14/03	Atividade no Campo de Estágio
24/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	14/03	Atividade no Campo de Estágio
30/01	Presencial: Discussão do Texto 1	14/03	Atividade no Campo de Estágio
30/01	Presencial: Discussão do Texto 1	14/03	Atividade no Campo de Estágio
31/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	20/03	Presencial - Orientação sobre o Diário
31/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	20/03	Presencial - Orientação sobre o Diário
31/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	21/03	Atividade no Campo de Estágio
31/01	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	21/03	Atividade no Campo de Estágio
06/02	Presencial: Discussão do Texto 2	21/03	Atividade no Campo de Estágio
06/02	Presencial: Discussão do Texto 2	21/03	Atividade no Campo de Estágio
07/02	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	27/03	Presencial - Entrega do TCE e Aceite
07/02	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	27/03	Presencial - Entrega do TCE e Aceite
07/02	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	28/03	Primeira Versão - Diário de Registros
07/02	Leitura e Fichamento de Textos (Resumo)	28/03	Primeira Versão - Diário de Registros
13/02	Não Presencial - Orientação ao Seminário	28/03	Atividade no Campo de Estágio
13/02	Não Presencial - Orientação ao Seminário	28/03	Atividade no Campo de Estágio
20/02	Não Presencial: Atividade no AVA	10/04	Atividade no Campo de Estágio
20/02	Não Presencial: Atividade no AVA	10/04	Atividade no Campo de Estágio
21/02	Preparação do Seminário	11/04	Atividade no Campo de Estágio
21/02	Preparação do Seminário	11/04	Atividade no Campo de Estágio
21/02	Preparação do Seminário	11/04	Atividade no Campo de Estágio
24/02	Não Presencial: Entrega Resumos (AVA)	11/04	Atividade no Campo de Estágio
27/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner	17/04	Presencial - Orientação sobre o Diário
27/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner	17/04	Presencial - Orientação sobre o Diário
28/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner	18/04	Atividade no Campo de Estágio
28/02	Avaliação: Seminário Bronfenbrenner	18/04	Atividade no Campo de Estágio
18/04	Atividade no Campo de Estágio	09/05	Atividade no Campo de Estágio
18/04	Atividade no Campo de Estágio	09/05	Atividade no Campo de Estágio
24/04	Segunda Versão - Diário de Registros	09/05	Atividade no Campo de Estágio

Anexo 3 – Metodologia de ensino

METODOLOGIA DE ENSINO

Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: exposição interativa dialogada, grupos de trabalho, pesquisa de campo, discussão de textos.

FORMA DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO

O processo avaliativo está composto por atividades individuais e coletivas.

- **N1:** Entrega do Resumo Bronfenbrenner (AVA) : 03 pontos – dia 13/02. Nota Coletiva.
- **N2:** Seminário Bronfenbrenner : 07 pontos – 21/02 e 28/02 (08h – 11h). Nota Coletiva.
- **N3:** Diário de Registro (Versão 01): 10 pontos – dia 28/03
- **N4:** Diário de Registro (Versão 02) : 10 pontos – 24/04
- **N5:** Discussão de Textos: 03 pontos/cada – 30/01, 06/02, 13/02.

$$\text{Média Final} = (N1 + N2 + N3 + N4 + N5) / 4$$

BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO COMPONENTE CURRICULAR

(PERTINENTE AO(S) PROJETO(S) PEDAGÓGICO(S) AO QUAL O COMPONENTE ESTA INSERIDO. LIMITAR -SE A 4)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. S. Paulo: Cortez, 2004. Coleção Docência em Formação – Saberes Pedagógicos.
 KRASILCHCK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Edusp. 2008.
 DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de Ciências**. 2ª edição. S. Paulo: Cortez, 1997. Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DO COMPONENTE CURRICULAR

BARREIRA, I. M. DE F. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor**. Avercamp, 2006.
 BRONFENBRENNER, U. 2011. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Artmed: Porto Alegre, 310p.
 CARVALHO, A. M. P. DE. **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. Cengage Learning Edit., 2003.
 LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. 2011. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Cad. CEDES**, v.31, n.84, p.253-273.
 LUDKE, M. 2009. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.** V.1, n.1, p.95-108.
 PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. CEDES**, v.31, n.84, p.275-291.

ASSINATURA DO(S) DOCENTE(S) RESPONSÁVEL(EIS)

(nome do docente)

(nome do docente)

(nome do docente)

Aprovado em Reunião do Colegiado do Curso de _____

Dia ____/____/____.

APÊNDICES

Apêndice A

<p>Organização da sala de aula</p>	<p>Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma? Qual o aspecto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Que recursos estão disponíveis na sala? Existe muito barulho na sala? Existem interrupções causadas por fatores exteriores? As cadeiras são confortáveis?</p>
<p>Gestão da sala de aula</p>	<p>Quem define o que se vai fazer na aula? Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planejado? Qual é a rotina diária? Como é que os alunos estão organizados para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos ?</p>
<p>Interação na sala de aula</p>	<p>Quem fala? Para quem ? Qual é o padrão de interação ? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas? Como é que os alunos e o professor falam uns com os outros? Sobre o que é que se fala na aula ? Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?</p>
	<p>Que tipos de perguntas faz o professor? Que</p>

Discurso do professor	tipo de feedback dá o professor às perguntas dos alunos? O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas? Como é que o professor dá instruções? Como é que o professor estimula a discussão?
Relação entre os alunos – sentimento de comunidade	Como é que os alunos interagem uns com os outros? Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo? Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? Como é que os alunos pedem ajuda? Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?
Clima de sala de aula	Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? O professor não inferioriza ou envergonha os alunos? O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos? Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?
Atividades educativas	As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos? As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas? O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade? O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade? As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos? As explicações são claras para os alunos? Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados? O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?