



## SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE

Elaine Fernanda dos Santos<sup>1</sup>

Mayane Santos Vieira<sup>2</sup>

Sindiany Suelen Caduda dos Santos<sup>3</sup>

**GT 8** – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas)

### RESUMO

O estágio supervisionado na educação é uma atividade da formação inicial que busca a inserção de licenciandos/as no ambiente escolar. Este artigo objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente. Metodologicamente, foi desenvolvido relato de experiência, a partir de diários de campo, e feitas análises mediante observações assistemáticas. Os resultados apontaram a relevância das etapas de estágio: observação das aulas da supervisora e planejamento do estágio; regência pelas estagiárias; avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas; o papel das docentes da universidade e da escola no estágio; e desafios encontrados. Constatou-se que o estágio é um momento de fortalecimento da profissão docente, por meio da *práxis*, logo, instrumento basilar para a formação do futuro profissional do Ensino de Ciências.

**Palavras-chave:** Saberes pedagógicos. Ensino de ciências. Profissão docente.

### RESUMEN

La pasantía supervisada en la educación es una actividad de formación inicial que busca a la inserción de licenciados/as en el ambiente escolar. Este artículo tiene como objetivo discutir los saberes pedagógicos construidos durante la pasantía supervisada III, en la enseñanza de ciencias, para la construcción y fortificación de la profesión docente. Metodológicamente, fue desarrollado informes de experiencias, a partir diarios de campo, y hechas análisis mediante observaciones asistemáticas. Los resultados apuntarán la relevancia de las etapas de la pasantía: observaciones de las clases de la supervisora y planeamiento de la pasantía; regencia por las estajearías; evaluación continua de los/las alumnas y participación de eses/esas durante las clases; el papel de las docentes de la universidad y de la escuela en la pasantía; y desafíos encontrados. Se constató que la pasantía es un momento de fortalecimiento de la profesión docente, por medio da *praxis*, luego, instrumento basilar para la formación del futuro profesional de la enseñanza de ciencias.

**Palabras-clave:** Saberes pedagógicos. Enseñanza de ciencia. Profesión docente.

<sup>1</sup>Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <elainefernanda14@gmail.com>

<sup>2</sup>Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <mayanevieira02@gmail.com>

<sup>3</sup>Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe - GEPEASE/UFS/. Grupo de Pesquisa em Geoecologia e Planejamento Territorial - GEOPLAN/UFS. E-mail: <sindianysecs@gmail.com>.



## 1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado pode ser conceituado como qualquer atividade que possibilite ao/a aluno/a licenciando/a obter experiência profissional específica e que colabore de forma eficiente para sua inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006). Consoante os autores, a experiência adquirida durante essa fase é de suma importância para o desenvolvimento da formação inicial dos/as discentes, pois acarreta a integração entre o/a graduando/a e o ambiente escolar.

A formação e profissão docente têm sido foco de muitas pesquisas no âmbito educacional, especialmente porque os estudos apontam a necessidade de uma revisão na compreensão da relação teoria e prática no processo de formação de professores/as (NUNES, 2001). Segundo Marandino (2003), os/as docentes devem ser instruídos de modo a apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, principalmente, das possíveis articulações entre eles e a prática docente.

Imbernón (2006) complementou que o estágio supervisionado pode garantir uma formação sólida e abrangente ao/a futuro/a docente, ao estimular que: os/as professores/as conheçam sua área de atuação de modo aprofundado; dominem métodos e técnicas eficientes e eficazes na transposição didática; atualizem-se diante das transformações científicas, sociais, tecnológicas e ambientais; comprometam-se com a equidade social; e desenvolvam outras habilidades nos/as alunos/as que os/as tornem protagonistas na sala de aula e no mundo que os cerca.

Conforme Barros, Silva e Vásquez (2011) é propósito do estágio supervisionado garantir a unidade entre teoria e prática, a promoção de reflexões sobre a realidade escolar em que se realiza o estágio e as adequações práticas necessárias para construção do conhecimento científico. Esses aspectos são cruciais, tanto para que se efetive a práxis pedagógica sustentada na aplicação de metodologias de ensino, no planejamento das atividades e na avaliação da aprendizagem; como para garantir entendimento ao/a licenciando sobre qual a intencionalidade e a natureza social da educação. Desse modo, o estágio é um meio relevante para formação de professores/as críticos/as e reflexivos/as capazes de questionar o processo de ensino e aprendizagem e de tomar atitudes no âmbito da educação (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011).



A partir das considerações, questionou-se: de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes? Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um relato de experiência das ações desenvolvidas durante a prática de estágio de licenciandas em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, durante a integralização da disciplina de Estágio Supervisionado III: no Ensino de Ciências, em uma escola pública estadual localizada no município de Aracaju.

O trabalho buscou entender o processo de construção dos saberes pedagógicos que são necessários para o desenvolvimento da prática dos/as docentes em formação. Assim, objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente.

Nesse rumo, o trabalho apresenta breve reflexão teórica sobre o estágio supervisionado na formação docente e as competências necessárias ao/a professor/a; aborda os procedimentos metodológicos; detalha o relato de experiência, com base na análise de pontos fundamentais do Estágio Supervisionado; e posteriormente, são feitas as considerações finais.

## 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo a Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. A Lei ainda prevê que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.2).

Consoante o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 09/2001), que estabelece as finalidades do Estágio Supervisionado durante o curso de formação em licenciatura, “O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional” (BRASIL, 2001, p.57). Defende ainda que o uso de procedimentos e técnicas diferenciadas de avaliação, também irá contribuir para a mobilização de saberes diferentes e suas funções em situações contextualizadas de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Pimenta (2004) ressaltou que para ser professor não basta ter apenas conhecimento teórico ou utilizar técnicas didáticas de ensino. É necessário ir além desses



fatores de forma que o/a docente reconheça seu papel no processo educacional. Nesse sentido, o estágio tem a função de preparar o/a futuro professor/a para a prática coletiva, pois o ensino é resultado de atuações das práticas institucionais, contexto social, histórico e cultural, além das atividades exercidas pelo professor (PIMENTA, 2004).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 27/2001), diz que o estágio deve “se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001). Para tanto, é necessário que exista um projeto de estágio planejado e avaliado pela instituição superior de formação inicial e pelas escolas consideradas campos de estágio; com objetivos, tarefas claras e responsabilidades mútuas (BRASIL, 2001).

A universidade é encarregada de oferecer todo o suporte de documentação, além de ofertar a disciplina com professores/as qualificados/as; os/as quais devem ensinar sobre aspectos relevantes da regência, analisar os planos de aula elaborados, esclarecer possíveis dúvidas dos/as licenciados/as e, principalmente, promover debates que contribuam para uma prática pedagógica eficiente e eficaz (KRASILCHIK, 1996).

O papel das escolas da educação básica, sejam elas públicas ou particulares, é oferecer todo recurso necessário e dispor de docentes regentes aptos/as para recepção dos/as estagiários/as, com dedicação, profissionalismo, e olhar crítico. Os ambientes educacionais são considerados os campos de estágios, onde o/a licenciando/a poderá colocar em prática todas as técnicas e teorias aprendidas durante as demais disciplinas do curso de licenciatura (SILVA, 2005).

Durante o período de estágio na escola, o/a discente poderá confrontar-se com problemas enfrentados pela maioria das escolas públicas brasileiras, como a falta de recursos e laboratórios, bibliotecas precárias, falta de professores/as, dentre outros impasses enfrentados pela educação do país. Por outro lado, essa vivência da situação escolar é crucial para o/a estagiário/a entender a função do/a professor/a como ser social reflexivo/a, questionador/a e construtor/a de atitudes. Viver a escola favorece o pensamento crítico em relação às questões socioculturais e ambientais em que a escola está inserida, além de permitir a formação de um/uma professor/a capaz de formar sujeitos críticos (PIMENTA, 2008). Desse modo, a ideia do estágio é também preparar professores/as para assumir um compromisso social, cultural e ambiental com seus/suas alunos/as, familiares e comunidade (ANDRADE, 2005).



Todavia, Lima (2008) apontou que existem desafios que comprometem o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado nas Universidades. Dentre eles, pode-se destacar a relação instável entre universidades e escolas no período de planejamento e negociação, visto que nem sempre a relação ocorre de maneira harmoniosa. Lima (2008) afirmou que há falha na aproximação entre as instituições de ensino superior e básico, as quais deveriam ter objetivos, valores e características culturais focadas na intencionalidade da educação e do estágio.

De forma complementar aos problemas enfrentados, muitos/as professores/as da educação básica enxergam os/as estagiários/as como fiscais, que estão ali para apontar erros ou fiscalizar a sua didática. Já a direção das escolas, aponta a falta de acompanhamento por parte do/a professor/a da universidade como um obstáculo no estágio (IZA; SOUZA-NETO, 2015).

Para superar tais barreiras, considera-se necessário elaborar projetos de estágio sustentados pelo ensino pesquisa e extensão; que formem professores/as comprometidos com o estágio curricular; que articule efetivamente universidade e escola; e que considere a relevância da teoria e da prática no processo de execução do estágio e formação docente (IZA; SOUZA-NETO, 2015).

### **3 COMPETÊNCIAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE**

Saberes científicos e competências profissionais são elementos essenciais para o saber-fazer docente. Perrenoud (2000) foi enfático ao dizer as que as competências não estão reduzidas a conhecer o conteúdo, tanto que elencou várias delas para o fortalecimento da profissão docente. Algumas serão discutidas a seguir.

A organização e direção de situações de aprendizagem é a primeira competência mencionada pelo autor. Ela envolve o conhecimento de conteúdos a serem ensinados e sua transformação em objetivos que partam das representações dos/as alunos/as e que leve em consideração os erros e obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. A segunda competência diz respeito a saber administrar a progressão dessas aprendizagens, ajustando as situações ao nível de conhecimento dos estudantes, além de adotar uma avaliação de caráter formativo (PERRENOUD, 2000).

O trabalho em equipe é um dos requisitos que foram mencionados pelo autor, destacando a importância do/a professor/a dirigir e elaborar projetos que envolvam grupos de



trabalhos, como também de discutir e analisar problemas profissionais que influenciem a prática docente. A participação do/a docente nas atividades desenvolvidas pela gestão escolar é uma das competências descritas, pois irá estimular o exercício de ciclos de aprendizagem que possa ser levados em consideração por toda a escola (Ibid).

Perrenoud (2000) mostra duas competências que estão imersas no processo de formação de professores/as e a construção de sua identidade profissional: o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão docente e a administração da própria formação continuada. Tanto um como o outro fortalecem a prática pedagógica e aperfeiçoam o exercício da profissão.

Nesse viés, observa-se que as competências não estão relacionadas apenas a questões técnicas. Zarifian (1999; 2012) foi muito feliz quando atestou que embora as competências técnicas sejam relevantes para a produção do conhecimento científico, as competências sociais abrangem atitudes que desenvolvem a autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação; as quais se atrelam com a capacidade do/a professor/a manter relações com todo o seu entorno, a fim de acarretar aprendizagens simultâneas.

Na visão de autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o/a professor/a deve desenvolver competências que incluam o ato da docência em si, como por exemplo, o ato de lecionar, domínio dos conteúdos, trabalhar aspectos multiculturais, acompanhar os/as alunos/as e despertar o desenvolvimento da construção dos saberes, além de atuar na gestão escolar através da participação nas reuniões de conselhos e eventos que promovam a cooperação e solidariedade mútua.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, no município de Aracaju/SE, durante o período do Estágio Supervisionado III: no ensino de Ciências, entre os meses de setembro e outubro de 2016. Foram analisadas duas turmas, uma do quinto e a outra do oitavo ano, com respectivamente, nove e vinte alunos.

As informações foram obtidas por meio do registro de vivências em diários de campo e observações assistemáticas realizadas durante o estágio. Marconi e Lakatos (2010) afirmaram que este tipo de observação permite maior flexibilidade para observar comportamentos e falas espontâneos. A partir das anotações, foram traçados alguns critérios de avaliação e discussão sobre os relatos escritos: 1) observação das aulas da professora



supervisora e planejamento do estágio; 2) regência pelas estagiárias nas aulas de ciências; 3) avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências; 4) o papel das docentes da universidade e da escola e 5) desafios encontrados durante o período do estágio.

## 5 DIÁRIO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### 5.1 Observações das aulas da professora supervisora e planejamento do estágio

O planejamento de todas as aulas foi realizado após a observação assistemática de aulas da professora supervisora, durante o período de duas semanas. O intuito desta etapa foi conhecer a turma e os/as alunos/as, bem como adaptar os conteúdos às necessidades da turma.

Na turma do quinto ano havia apenas nove alunos/as matriculados/as. Destes, apenas cinco frequentavam as aulas e metade era repetente. Ao considerar o perfil da turma, optou-se por enriquecer o planejamento das aulas de ciências com imagens dos conteúdos científicos, de modo a facilitar a compreensão de processos e fenômenos biológicos. Dessa forma, as aulas expositivas dialogadas foram planejadas para projetar imagens, através do datashow, além de utilizar recursos audiovisuais e interativos.

No oitavo ano tinham vinte e um alunos. Do total, apenas metade assistia às aulas e os/as demais ficavam nos corredores fazendo outras atividades adversas ao que acontecia dentro da sala de aula. Nesta turma só havia dois alunos/as repetentes. Com isso, o planejamento das aulas foi realizado no anseio de fazer com que mais estudantes voltassem a frequentá-las. Nesse caso, as aulas foram planejadas para a utilização de recursos didáticos interativos, como modelos, jogos, materiais audiovisuais, datashow, debates entre outros.

Ramos (2011) relatou em seu trabalho que o uso das tecnologias como datashow, recursos audiovisuais, celulares, computadores e outros permitem trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica e atrativa, assim como outros recursos didáticos *offline*.

Durante o planejamento e execução das aulas foi possível identificar fatores que influenciam de forma positiva na prática pedagógica de professores/as, visto que é o momento em que os/as futuros/as profissionais têm a oportunidade de viver na prática, o dia a dia de uma escola, com todos os fatores intrínsecos que irão refletir dentro das salas de aulas. Ou



seja, é o momento que desenvolveram suas habilidades e competências adquiridas dentro da universidade.

Ao longo da fase de planejamento, a supervisora concedeu autonomia às estagiárias para elaboração e execução dos planos de curso e de aula. Contudo, vale destacar que a professora da universidade responsável pelo estágio e a supervisora fizeram orientações em todo o processo, o que foi fundamental para fazer os ajustes necessários ao longo do período de regência.

### 5.2 Regência pelas estagiárias nas aulas de ciências

Após o período de observação das aulas da professora supervisora da turma e elaboração do planejamento, foi iniciado o período de regência de classe nas turmas de 5º e 8º anos. Durante as aulas, houve a necessidade de adaptação de alguns planos de aula e/ou exclusão de algumas atividades, em decorrência da recepção dos alunos às metodologias programadas.

De modo geral, as aulas nas duas turmas eram iniciadas com indagações acerca dos conceitos que os/as alunos/as traziam consigo sobre determinado conteúdo, de forma a valorizar o conhecimento cotidiano. Freire (1996) destacou a importância de resgatar nos saberes cotidianos, ainda que ingênuos, a capacidade de criação dos/as educandos/as, cabendo ao/a professor/a, o papel de superação dessa ingenuidade. É responsabilidade do ensino de ciências dar sentido ao mundo para compreender os significados do conhecimento científico e a evolução do conhecimento cotidiano para aquele (POZO; CRESPO, 2009).

Dentre as aulas desenvolvidas na turma do quinto ano, destacam-se os conteúdos científicos relativos ao tema *água*. Foram trabalhados o manejo de água potável, coleta e tratamento do esgoto. Para tanto, foram apresentados aspectos para um saneamento básico considerado de qualidade, segundo o livro didático, bem como exposição de imagens de como deveria ser realizado o saneamento. Posteriormente, foi questionado aos/as alunos/as se as diretrizes expostas no livro correspondiam ao que ocorria nos bairros onde moravam. Os/as discentes participaram da aula com entusiasmo e relatos dos problemas de saneamento básico nos locais em que residiam. Ações como as desenvolvidas nesta aula mostram como o conhecimento científico relaciona-se com a produção cultural e histórica da sociedade e é capaz de problematizar problemas enfrentados pelos/as alunos/as, que antes não eram enxergados.



Na turma do oitavo ano, a problematização dos conteúdos sobre o sistema excretor também resultou na participação ativa dos/as discentes. Mediante estudos de casos sobre doenças que acometem o sistema, a aula foi conduzida de forma dialogada com os/as alunos/as. A cada caso relatado o conhecimento científico ganhava significação.

Pozo e Crespo (2009) salientaram a importância de dar crédito ao conhecimento cotidiano e superá-lo a partir de uma mudança conceitual. A ideia, segundo os autores, é ressignificar o conhecimento cotidiano mediante o aprofundamento do conhecimento científico e assim promover a transformação de conceitos.

Durante algumas aulas também foram utilizados dinâmicas, jogos e modelos didáticos, com o objetivo de introduzir e revisar conteúdos. Foi verificada a assimilação do assunto pelos/as alunos/as, pois estes aprendem de forma criativa e dinâmica, além de promover uma aprendizagem de forma autônoma, tornando-os autores da construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com Grandó (2001), a inclusão de jogos no processo de ensino e aprendizagem implica em algumas vantagens, como assimilação de conceitos de uma forma dinâmica para o aluno, desenvolvimento de temas de difícil compreensão, aperfeiçoamento de estratégias na resolução de problemáticas entre outros.

No decorrer do estágio também foi desenvolvida na escola uma gincana interclasse que integrou todas as turmas, inclusive as que não estavam sendo regidas por estagiárias. A gincana contou com atividades educativas que deveriam ser realizadas em equipes, de modo a despertar a habilidade do trabalho em grupo e a cooperação entre os sujeitos.

Anastasiou e Alves (2004) reforçaram em sua pesquisa como é fundamental desenvolver os trabalhos em equipe, pois promove entre os/as alunos/as a interação, o respeito e o compartilhamento de informações, despertando maturidade um com o outro, em meio às conversas e discussões durante a realização das atividades. Ademais, desenvolve o sentido da colaboração e da troca de experiências.

Além da modalidade educativa formal, foram realizadas aulas em ambientes não-formais. Dentre elas, destacou-se a visita técnica realizada com os/as alunos/as do quinto e oitavo ano ao museu de Anatomia Humana e ao Laboratório de Paleontologia e Cordados da Universidade Federal de Sergipe. As aulas foram programadas com base nos critérios essenciais da modalidade não-formal: planejamento prévio; visitas preliminares aos espaços de aprendizagem; execução da aula de campo e avaliação dos/as educandos/as após o campo.



Como resultado, os/as estudantes mostraram-se bastante motivados e curiosos no decorrer da visita. Foi possível identificar também que esses espaços provocaram nos/as discentes curiosidades sobre ciências, que nem sempre são despertadas na sala de aula; promoveram uma interação dos conteúdos teóricos com os práticos; e geraram exemplificações de assuntos de Ciências, com base no cotidiano dos/as alunos/as. Tais resultados permitem ao/a professor/a observar como os/as alunos/as estão aprendendo e avaliar a relevância da sua prática docente em distintos espaços.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) apontaram que as mídias em geral, as Organizações Não Governamentais, os museus de Ciências, entre os quais incluem os zoológicos, os jardins botânicos, os hortos, os sítios arqueológicos, os parques entre outros ambientes que podem ser conhecidos por meio da escola, da comunidade e da família, representam espaços-tempos em que os conhecimentos biológicos circulam.

No contexto da educação não-formal, o aprendizado é construído coletivamente e há intencionalidade na ação e na participação dos sujeitos. Os objetivos compreendem em capacitar os/as educandos/as a serem cidadãos críticos e participativos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Desse modo, a regência das estagiárias foi um processo com diversas estratégias didáticas, adaptadas as necessidades da turma e ao conteúdo programado. Foram utilizadas desde aulas expositiva dialogadas, com auxílio de recursos, até aulas realizadas em ambiente não-formal, a fim de buscar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

### **5.3 Avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências;**

No decorrer das aulas os/as alunos/as eram avaliados sob caráter formativo e somativo. Foram aplicadas provas ao final da unidade de assuntos, com atribuição de peso seis. Todavia, durante as aulas, os/as alunos/as também foram avaliados através de participação nas atividades executadas, como também mediante a realização de trabalhos de pesquisas e resolução de atividades no ambiente extraclasse, que tiveram peso quatro. Ambas as turmas seguiram esse critério de avaliação.

A participação dos/as alunos/as ocorreu por meio da execução de debates, questionamentos que surgiam durante a explanação dos conteúdos e de contribuições destes durante a aplicação das tarefas, como por exemplo, durante a execução de jogos didáticos. Nas aulas que foram utilizados datashow ou algum outro recurso didático, como os



audiovisuais, modelos didáticos e dinâmicas, houve uma intensa ação por parte dos/as estudantes. Era notório que eles sentiam-se motivados para perguntar e/ou até mesmo exemplificar situações que ocorreram no seu cotidiano.

A avaliação das aprendizagens é um importante mecanismo para gerar evidências, que possam interferir precocemente nas condições que desfavorecem ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais traçados. Com isso, avaliar o estudante e o quanto aprenderam é papel do professor, pois faz parte da cultura escolar já assimilada pelos/as alunos/as e famílias (SORDI; LUDKE, 2009).

Entretanto, Sordi e Ludke (2009) apontaram que os/as docentes precisam reconhecer e tornar acessível seus saberes de modo a produzir novos modelos de avaliação, que se adequem a realidade dos alunos e da escola. Ao reconhecer a potencialidades dos seus saberes pedagógicos irá contribuir de forma significativa para a produção do conhecimento (SORDI; LUDKE, 2009).

#### **5.4 O papel das docentes da universidade e da escola**

É importante evidenciar a relevância de profissionais competentes que ajudam os/as estagiários/as nessa busca pela prática pedagógica. A recepção da equipe gestora e demais funcionários/as da escola em questão, refletiu no desenvolvimento do estágio e nos resultados alcançados. Tanto a diretora da escola, como a professora regente da turma, sempre estiveram dispostas a contribuir com todas as atividades planejadas, para que tudo ocorresse de forma satisfatória para todos os/as envolvidos/as. A supervisora sempre acompanhou as aulas, ajudou no controle da turma, e orientou as estagiárias sobre possíveis metodologias a serem realizadas.

Cabe ressaltar a importância da orientação da docente da instituição de ensino superior, responsável pela inserção dos conhecimentos teóricos requeridos na disciplina de estágio supervisionado e por orientar e avaliar as discentes/estagiárias durante a execução das atividades. Papel de extrema relevância deve ser atribuído a esta, que sempre se dispôs a auxiliar no planejamento das aulas, buscando melhorias para o desenvolvimento profissional das discentes, através de visitas à escola para observar como as aulas eram executadas. O estabelecimento do diálogo com a docente da UFS foi fundamental para o exercício da formação inicial.

Segundo Borssoi (2008), o estágio supervisionado precisa caminhar no sentido dialético em que professores/as, orientadores/as, alunos/as e acadêmicos/as possam debater as



práticas vivenciadas na escola e estabelecer estratégias de aperfeiçoamento da formação docente de forma continuada. Dessa forma é necessário um papel de ação-reflexão pelos/as envolvidos/as nesse processo (BORSSOI, 2008).

### **5.5 Desafios encontrados durante o período do estágio**

O desenvolvimento do estágio teve algumas adversidades nas duas turmas. Apesar da frequente utilização de metodologias didáticas, os/as alunos/as demonstravam interesse limitado ao que era ensinado nas aulas. Tal fato despertou nas estagiárias a necessidade de conhecer mais da realidade dos/as alunos/as para identificar possíveis estratégias de promoção de aprendizagem.

Diante disso, durante as aulas, o conhecimento cotidiano ganhou lugar a partir de histórias de vida contadas pelos/as educandos/as. Eles/as narravam de forma sutil seus modos de vida e como suas famílias estruturam-se em meio às desigualdades sociais e dificuldades enfrentadas para sobreviver.

Polonia e Dessen (2005) debateram em seu estudo a importância da participação dos pais no ensino, a relação de escola, família e comunidade, uma vez que, em classes menos favorecidas, o afastamento das famílias pode desencadear inúmeros problemas como reprovação e/ou afastamento dos/as discentes. É essencial que o ambiente externo a escola transmita seus valores sociais e que isso se reflita dentro da escola.

Moreira e Candau (2003) apontaram que diversos trabalhos com professores/as da rede básica de ensino, mostram a dificuldade encontrada pelos/as docentes em tornar a cultura um fator no processo curricular, como conceber uma atuação multicultural à sua prática pedagógica e, principalmente, como levar em consideração requisitos sociais de uma infinidade de alunos/as oriundos de espaços tão diferenciados.

Essa realidade despertou um olhar crítico nas estagiárias ao perceber que é preciso conhecer para “saber como fazer”. Logo, para o conhecimento científico ganhar importância para aqueles alunos/as, foi necessário que a ciência tivesse significado para o universo cotidiano deles/as, de modo a promover uma mudança conceitual. Por essa razão, é fundamental que o/a professor/a saiba conduzir determinadas situações que envolvam questões culturais e sociais, a fim de procurar alternativas que possam problematizar essa situação e não, simplesmente excluir ou fingir que nada está acontecendo.

Como enfatizou Freire (1996), deve-se respeitar o conhecimento que o/a aluno/a traz para a escola, uma vez que ele é sujeito social e histórico; deve-se compreender que a



formação está além de treinar os sujeitos; é indispensável que o professor leve em consideração a curiosidade do aluno, o seu gosto e, a sua linguagem; e é necessário respeitar a autonomia do/a educando/a (FREIRE, 1996).

Com isso, pode-se mencionar que as experiências adquiridas pela regência do estágio supervisionado contribuem de forma direta para o desenvolvimento desses fatores, uma vez que se pode conviver mais de perto com a realidade vivenciada pelos/a alunos/a e identificar quais causas interferem no seu processo de aprendizagem, como também favorece o desenvolvimento dos saberes e competências dos/a estagiários/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências vivenciadas, constatou-se que a prática do Estágio Supervisionado, como disciplina curricular obrigatória, deve ser considerada como meio principal para o fortalecimento da *práxis* da formação do futuro profissional de ensino. É nesse período que o acadêmico utiliza todos os seus conhecimentos teóricos e põe em prática o que aprendeu durante a graduação. É a etapa da vivência da realidade do ambiente escolar, dos problemas enfrentados pela educação básica e da aprendizagem da dinâmica do trabalho na escola, em conjunto com todos/as que formam a instituição de ensino.

Ao indagar sobre *de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes*, este artigo revela o quanto o estágio promove reflexões sobre cada aula ministrada na regência; aponta necessárias melhorias na didática da sala de aula durante o seu desenvolvimento, que são aperfeiçoadas com a orientação e supervisão de docentes comprometidos/as; mostra a necessidade de adequar-se a cada situação de ensino, pois cada turma apresentará seu perfil e exigirá posicionamentos pedagógicos distintos; desvela como saber-fazer, numa conexão direta entre ultrapassar conhecimentos cotidianos e promover mudanças conceituais; e indica o quanto é fundamental considerar fatores sociais e culturais nos processos pedagógicos.

Para que isso seja possível, universidade, escola e licenciandos/as devem caminhar juntos de forma ética, comprometida e harmoniosa. Somente desta maneira é possível garantir que o estágio seja uma das etapas decisivas da formação inicial.



## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.

ANDRADE, Arnon de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, p.21-26, 2005.

BARROS, José Deomar de Sousa; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BRASIL, Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**, p. 2.164-41, 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 009/2001). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan, 2001. Seção 1, p.31.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. **São Paulo: Paz e Terra**, p. 90, 1996.

GRANDO, Regina Célia. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. **Campinas: Unicamp**, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA-NETO, Samuel de Souza. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3ªe., Ed.Harbra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, v. 10, p. 39-57, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, 2008.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.



\_\_\_\_\_; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, 74, 27–42, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia**, n. 14, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. 2005.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. **Porto Alegre: Artmed**, v. 5, 2009.

RAMOS, Daniela Karine. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação?. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 13, n. 1, p. 44-62, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org). **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, 96p., 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes de et al. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2009.

ZARIFIAN, Philippe. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. **Montevideo: Cinterfor. Consultado el**, v. 14, 1999.

\_\_\_\_\_. Objetivo competência: por uma nova lógica. In: **Objetivo competência: por uma nova lógica**. 2012.