

Copyright (c) 2021 Antonia Adriana Mota Arrais, Delano Moody Simões da Silva



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Os direitos autorais pertencem exclusivamente aos autores. Os direitos de licenciamento utilizados pelo periódico é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0): são permitidos o compartilhamento (cópia e distribuição do material em qualquer meio ou formato) e adaptação (*remix*), transformação e criação de material a partir do conteúdo.

REFERÊNCIA

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; SILVA, Delano Moody Simões da. O estágio supervisionado em ensino de ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 79-92, 15 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.397>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/397>. Acesso em: 26 maio 2021.



ARTIGOS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO PARA A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Antonia Adriana Mota ARRAIS

Universidade de Brasília/UnB

Brasília, Distrito Federal – Brasil

unbantonia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2340-8258>

Delano Moody Simões da SILVA

Faculdade UnB Planaltina/FUP

Brasília, Distrito Federal – Brasil

delanomood@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6784-6161>

RESUMO: O presente é dedicado a investigar indícios de mobilização/desenvolvimento dos saberes docentes nos licenciandos de Ciências Naturais a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 1 da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coletas de dados os relatos de medos e expectativas quanto a realização do estágio e os portfólios elaborados pelos licenciandos, tais materiais constituíram o corpus da investigação e foram submetidos a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicaram que ao longo do estágio foram mobilizados e desenvolvidos diversos saberes pelos licenciandos, influenciados pelas vivências e experiências no contexto da escola, mas também pelas trocas e reflexões provocadas pelos professores colaboradores e pelo supervisor de estágio na universidade. Esse contato entre jovens e experientes na profissão possibilita confrontar, validar, ressignificar e desenvolver diversos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Estágio Supervisionado. Ensino de Ciências.

THE PRACTICUM IN SCIENCE TEACHING AS A SPACE FOR THE MOBILIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT: The present is dedicated to investigating evidence of mobilization / development of teaching knowledge in natural science graduates from the course of practicum in Science Teaching 1 at Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB). For the development of the research, reports of fears and expectations regarding the completion of the internship were used as instruments of data collection and the portfolios elaborated by the undergraduates, such materials constituted the corpus of the investigation and were submitted to the of Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicated that throughout the practicum several knowledge was mobilized and developed by the undergraduates, influenced by the experiences in the school context, but also by the exchanges and reflections provoked by the collaborating teachers and by the practicum supervisor at the university. This contact between young and experienced professionals makes it possible to confront, validate, reframe, and develop different types of knowledge.

KEYWORDS: Teaching Knowledge. Practicum. Science Teaching.

LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS COMO ESPACIO DE MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

El presente está dedicado a investigar evidencias de movilización/desarrollo del conocimiento docente en egresados de ciencias naturales de la asignatura de Pasantía Supervisada en Docencia Científica 1 de la Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB). Para el desarrollo de la investigación, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos los informes de temores y expectativas respecto a la realización de la pasantía y los portafolios elaborados por los estudiantes de pregrado, dichos materiales constituyeron el corpus de la investigación y fueron sometidos a la Análisis Textual Discursivo (ATD). Los resultados indicaron que a lo largo de la pasantía se movilizaron y desarrollaron varios conocimientos por parte de los estudiantes, influenciados por las vivencias y vivencias en el contexto escolar, pero también por los intercambios y reflexiones provocados por los docentes colaboradores y el supervisor de pasantías en la universidad. Este contacto entre profesionales jóvenes y experimentados permite confrontar, validar, replantear y desarrollar diferentes tipos de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del conocimiento. Pasantía supervisada. Enseñanza de las ciencias.

Primeiras palavras

Este estudo é dedicado a discutir o estágio supervisionado em ensino de ciências como um espaço para a mobilização/desenvolvimento dos saberes docentes (TARDIF, 2020), bem como para a construção da identidade docente (PIMENTA, 1999). É no estágio, mediante o contato com a realidade escolar, que os licenciandos constroem e desconstróem práticas, vivenciam e experienciam situações que influenciam diretamente a construção dos saberes e de sua identidade como docente (BACCON; ARRUDA, 2010; MELLINI; OVIGLI, 2020).

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina (Brasília, DF), as disciplinas são pautadas em dois eixos vertidos para a: formação específica (biologia, química, física, matemática e geociências) e aquelas que são direcionadas para a formação pedagógica e geral dos licenciandos. É nesse segundo eixo que se situam os estágios supervisionados em ensino de Ciências (ESENC), sendo ofertados quatro estágios a partir do 5º semestre do curso (ESENC 1, 2, 3, e 4). Todos estágios são realizados nos anos finais do ensino fundamental, cada um com diferentes objetivos (RAZUCK; ROTTA, 2014) possibilitando que os licenciandos conheçam e vivenciem a realidade escolar, bem como o fazer docente (BRASÍLIA, 2016).

Dessa forma, o estágio supervisionado se faz crucial para o processo de formação de professores, uma vez que ao longo da história é consenso que para formar docentes se faz necessário que para além da apropriação de teorias, conceitos, recursos, metodologias e estratégias, [...] “os educandos apliquem e validem os conhecimentos em situações reais e a partir dessas experiências reconstruam-os e desenvolvam novos, além de vivenciarem o cotidiano da sua futura profissão, na escola” (SILVA; PEDREIRA, 2020, p. 119), tornando o estágio supervisionado um importante espaço de mobilização e desenvolvimento de saberes docentes (PIMENTA, 1999).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar indícios de mobilização/desenvolvimento dos saberes docentes nos licenciandos de Ciências Naturais a partir da disciplina de ESENC1. Para tal, foram considerados os medos e expectativas dos estudantes em relação ao estágio, seus olhares sobre o saber-fazer dos professores colaboradores e as práticas didático-pedagógicas e reflexões desenvolvidas no contexto do ESENC1. Utilizamos como fonte de dados os escritos com os medos e expectativas dos estudantes acerca do estágio e os portfólios construídos. Tais materiais foram submetidos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Saberes docentes e o estágio supervisionado: algumas reflexões e apontamentos

A partir da década de 1990, os saberes docentes começaram a tornar-se elementos de discussão nas pesquisas educacionais e fóruns acadêmicos concomitante com o movimento que reivindicava o status do profissionalismo do ensino (BORGES, 2001). Na concepção de Tardif (2020, p. 11), “o saber é sempre um saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Logo, compreende-se que o saber não está solto, por exemplo, o saber do professor está relacionado com as suas vivências, identidade, aprendizados, interações com alunos, funcionários, etc. Assim, entende-se que esses saberes são provenientes de diversas fontes sociais, como por meio da família, o ambiente de vida, da própria escola primária e secundária, formação profissional, estágios, materiais didáticos, da prática do trabalho na sala de aula, na experiência de outros professores, dentre outras (TARDIF, 2020).

Os saberes docentes são definidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), como [...] “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Esses saberes são categorizados em: i) saberes disciplinares, que são aqueles oriundos da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes que encontram-se nos departamentos das universidades sob a forma de disciplinas, por exemplo, história, matemática, literatura, física, dentre outras; ii) saberes curriculares, que dizem respeito aos objetivos, discursos, conteúdos e métodos que compreendem a seleção, organização e apresentação dos saberes; iii) saberes profissionais, os quais são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições formadoras oriundos das ciências da educação e de ideologias pedagógicas; e por fim, iv) os saberes experienciais: que brotam das suas experiências cotidianas com outros atores educativos e em confronto com as condições da profissão (TARDIF, 2020). Esses não provêm das instituições de formação, nem dos currículos que integram um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas refere-se ao saber-fazer, que se transforma e se constrói no exercício da prática influenciado pela história de vida do professor, sua identidade, formas de ser e atuar (TARDIF, 2020). De acordo com Tardif (2020, p. 39), os saberes experienciais são aqueles que brotam da sua experiência com o trabalho cotidiano e se incorporam “na forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”, ou seja, são mobilizados na prática e favoreçam a construção da identidade profissional do professor. Conforme o autor, esses saberes são constituídos de três objetos, a saber: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se e c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (TARDIF, 2020, p. 50).

Para Pimenta (1999, p. 20), os saberes experienciais aparecem em dois níveis. Aqueles anteriores à docência, quando ainda se é estudante, na vida escolar, e outros em [...] “que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”, sendo essa a perspectiva objetivada pelo estágio supervisionado. Nóvoa (2000) enfatiza que é preciso construir lógicas de formação em que a experiência seja valorizada para que esta possa ser transformada em conhecimento. Dessa forma, o contato dos docentes em formação com professores mais experientes, diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos, estágios e programas de formação são situações que favorecem a objetivação dos saberes da experiência (TARDIF, 2020). No confronto e no processo coletivo e de troca, os professores em formação vão constituindo novos e reelaborando os saberes iniciais (PIMENTA, 1999).

E é no vivenciar dessas experiências, mesmo que com um tempo limitado de atuação, que os licenciandos podem adquirir suas crenças, representações e certezas acerca do ofício de ser ou não professor (TARDIF, 2020; SILVA; PEDREIRA, 2020). Além de fomentar que ocorra a construção da sua identidade docente (PIMENTA, 1999) que é influenciada pelos modelos que são desenvolvidos por meio dos professores colaboradores (planejamento, aulas, recursos didáticos, habilidades, atitudes...). Esses modelos apresentados refletem na construção de modelos por parte dos licenciandos que se perpetuam no exercício da profissão docente, às vezes até de modo involuntário (IMBERNÓN, 2011).

Por isso, se espera que esse processo formativo não seja prescritivo e/ou técnico, mas que possibilite a ação-reflexão acerca das práticas didático-pedagógicas, uma vez que a atividade docente não pode se resumir a uma mera [...] “atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). Considerando que mediante a esse (re) pensar, possa ser que os licenciandos construam os seus saberes docentes, bem como sua identidade, por meio do desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos e habilidades que sejam engajadas e focadas em compreender as necessidades e realidade

social que perpassam o ensino (PIMENTA; LIMA, 2006). Para Mellini e Ovigli (2020, p. 3), a “identidade e saberes docentes são temáticas que estão diretamente relacionadas. Da mesma forma que a identidade vai sendo construída a partir de relações sociais, de vivências e experiências ao longo da trajetória do professor, é assim também com os saberes”.

Assim, o estágio supervisionado, como já é vastamente apontado na literatura (SILVA; PEDREIRA, 2020; ROTTA; FRANÇA, 2018; ZANCUL, 2011), é uma atividade de aprendizagem experimental que é marcada por desafios e sentimentos de diversas ordens como medo, insegurança e expectativas. Contudo, se torna essencial para que as experiências, bem como outros saberes, sejam desenvolvidas, de modo único e individual para cada estudante, estabelecendo processos que podem intercorrer em diferentes aprendizagens, acertos e erros. E não apenas como um espaço para o cumprimento de ações burocráticas em relação ao curso em formação, por meio de uma racionalidade técnica e/ou determinismo.

Percurso metodológico

O presente estudo situa-se no campo das pesquisas qualitativas, tendo em vista que exprime uma preocupação em gerar compreensões mais aprofundadas acerca da questão investigada, sem adotar uma abordagem matemática para a análise dos dados, priorizando o trabalho com um número restrito de pessoas, relatos, palavras e sons (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto aos procedimentos é caracterizada como pesquisa documental, uma vez que consiste na exploração de fontes documentais que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008). Compreende-se como documentos primários leis, cartas, roteiros, diários, normas, jornais, revistas, etc. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As fontes documentais investigadas foram os portfólios, registros e relatos dos medos e expectativas.

Participaram da pesquisa 13 licenciandos que cursaram o ESENC1, no 1º semestre de 2019, na Faculdade UnB Planaltina. O ESENC1 tem como objetivo principal propiciar que o discente possa ter uma visão global da dinâmica escolar ao longo do ano letivo. Para a realização do estágio, os professores em formação cumpriram uma carga horária de 40h, divididas em 10h de observação, 20h de regência e 10 caracterização da escola. Uma vez por semana, os estudantes frequentavam a disciplina, para partilhar com a turma, o docente regente da disciplina, suas vivências e experiências em relação a cada etapa do estágio e também para receber orientações e discutir artigos acerca de temas atuais do ensino de ciências.

Como estratégia para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: i) relatos medos x expectativas - na aula inaugural de ESENC1 foi solicitado que os licenciandos escrevessem acerca dos seus medos e expectativas quanto a realização do estágio e ii) portfólios – material produzido pelo licenciando no qual possuía registrado todo o processo de estágio. Dessa forma, todo esse material integrou o nosso corpus.

Para a análise dos dados, esse corpus foi submetido à ATD. As etapas da ATD compreenderam: i) desmontagem ou unitarização - processo pelo qual o corpus foi examinado em detalhes, fragmentado e com isso foram construídas as unidades de significados que receberam seus respectivos códigos identificadores. O código dos relatos dos medos e expectativas é ME e dos portfólios PORT. Esses códigos estão articulados a numerais que servem para identificar que as unidades de significados tratam de determinado licenciando; ii) categorização – estabelecimento de relações, combinações e agrupamento das unidades semelhantes para surgimento de novas compreensões e entendimentos em relação ao fenômeno pesquisado e iii) captação do novo emergente – elaboração de metatextos, impregnados de interpretações e descrições, compostos

pelas interlocuções empíricas dos sujeitos participantes articuladas com o referencial teórico explicitado ao longo do estudo (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Resultados e discussão

Ao final do processo de análise, mediante as unidades de significados advindas do corpus surgiram três categorias emergentes: i) medos e expectativas iniciais dos licenciandos para a realização do estágio supervisionado em ensino de ciências; ii) um olhar para o saber-fazer dos professores colaboradores a partir dos relatos dos licenciandos e iii) o estágio supervisionado como espaço de mobilização e desenvolvimento de saberes.

Medos e expectativas iniciais dos licenciandos para a realização do estágio supervisionado em ensino de ciências

Ao investigar as expectativas e medos em relação a concretização do estágio, logo na primeira aula, notamos que tais aspectos circundaram diversos âmbitos, evidenciando sentimentos, objetivos e anseios diferentes, nessa etapa de formação. Algumas unidades de significados geradas pelos relatos produzidos vislumbraram, nos discursos textuais, medos em relação a:

“Não saber explicar” – ME2

“Domínio da turma” – ME2

“Que a escola tenha material” – ME9

A insegurança dos estudantes diante de uma nova situação torna-se comum, principalmente no que diz respeito aos saberes disciplinares, como é visto na fala **ME2**. É nesse momento que os licenciandos sentem-se pressionados com medo de não conseguirem responder as perguntas dos alunos que, porventura, podem surgir. Assim, é apresentada por parte destes uma visão ingênua de que o docente é obrigado a dominar todos os conhecimentos. A mesma coisa acontece em relação à gestão da interação, é uma apreensão muito grande no que tange o “domínio” da sala de aula, a questão da indisciplina (**ME2**). Infelizmente, muitos ainda atribuem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem com alunos enfileirados e em silêncio, excluindo qualquer possibilidade para a construção de espaços dialógicos e de escuta.

Essas angústias e medos, como podemos perceber, surgem antes mesmo do confronto com a realidade escolar. Nesse período, os docentes em formação já idealizam comportamentos, atitudes, ações, aflições e tipos de enfrentamentos que terão, e isso poderá impactar, mesmo que de modo inconsciente, na forma de ser e atuar dos licenciandos frente à prática docente (MARTINU; SOUZA; SILVA, 2013). Além de pressões pessoais, os licenciandos também temem a vivenciar experiências negativas que não dependem apenas deles, mas que estão envoltas por razões externas, de cunho financeiro, econômico e estrutural (**ME9**) (SILVA; PEDREIRA, 2020).

Concomitante com os medos, emergiram também expectativas em relação à realização do estágio. Como pode ser visualizado nas seguintes unidades de significados:

“De ter a certeza se quero ser professor ou não” – ME1

“Descobrir minha identidade como professora” – ME7

De acordo com Pimenta e Lima (2006), a experiência do estágio supervisionado torna-se um momento crucial para que o licenciando possa pensar e decidir acerca do seu futuro profissional, uma vez que essa atividade é capaz de aproximar, com a intenção de engajamento e envolvimento, e fazer com que o professor em formação possa refletir acerca da realidade no qual atuará, bem como também para a mobilização das suas primeiras experiências que afetarão diretamente construção da sua identidade docente.

Para além das unidades de significados explicitadas anteriormente, outras expectativas se destacaram:

“Aplicar mais de uma metodologia” – ME6
“Estratégias para manter o interesse na aula” – ME13
“Aprender a planejar aulas mais interessante” – ME11

Os excertos acima refletem um diálogo com os saberes profissionais e disciplinares que provavelmente foram adquiridos por meio das disciplinas do curso de licenciatura, assim como um desejo pela aquisição de novos saberes. Por meio dessas transcrições, torna-se evidente a preocupação dos licenciandos em fomentar práticas didático-pedagógicas que contemplassem propostas diferenciadas e diversificadas no âmbito escolar. De acordo com a conversa inicial, principalmente nas falas de estudantes que já possuíam uma vivência maior no meio escolar, devido a participação no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Inicial de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), havia um interesse na construção de aulas que contassem com o uso de recursos, estratégias e abordagens diferenciadas de ensino que fossem para além do que é considerado tradicional.

A intencionalidade desses estudantes coaduna com as finalidades do estágio supervisionado, a partir do olhar explorado por Pimenta e Lima (2006, p. 20), que afirma que esse momento envolve experimentar as situações de ensinar e aprender, bem como “a utilização e a avaliação de métodos e estratégias de ensinar”.

Um olhar para o saber-fazer dos professores colaboradores a partir dos relatos dos licenciandos

Após a ambientação com elementos iniciais da disciplina de estágio, os licenciandos adentraram as escolas da educação básica para a efetivação do estágio. As suas primeiras atividades eram voltadas para conhecer e caracterizar a escola selecionada, tecer as suas primeiras conversas com o professor colaborador e iniciar as observações das aulas.

Assim, por meio das observações e dos relatos das conversas com os professores colaboradores, foi possível identificar, ao menos no que refere ao período em que houve a realização do estágio, algumas das abordagens e estratégias utilizadas pelos professores:

“Suas aulas são boas, ela mostra bastante confiança ao ensinar, domina bem o conteúdo” – PORT1
“Ela tem preferência por usar a estratégia de aulas expositiva então suas aulas possuem bastante exposição. Ela escreve bastante no quadro e passa exercícios” – PORT1
“Fazendo perguntas para os alunos, para que eles participassem da aula, houve interação entre professor a aluno e usava o quadro como recurso” – PORT12
“Utiliza do slide como sua principal forma de ministrar os conteúdos, também faz uso do quadro mas só para complementar” – PORT12

Dessa forma, nota-se que as aulas dos professores colaboradores estavam pautadas em estratégias que valorizavam a utilização massiva do quadro, com aulas expositivas, que em algumas situações ainda havia o uso de perguntas para buscar promover a interação educador-educando, além da ênfase em atividades que priorizavam o uso livro didático, citado por alguns licenciandos. O **PORT12** ainda se diferencia por apontar que o professor implementava *slides*, algo que há um tempo era algo inovador, mas que acabou também rotineiro nas salas de aulas. No entanto, cabe salientar e reforçar que essa visão dos licenciandos expõe apenas um recorte de um momento da prática didático-pedagógica do professor e que não é possível afirmar que essas são suas únicas estratégias, se esse é seu *habitus* como docente.

No **PORT1** um fator que se destacou foi a ênfase que o licenciando deu ao domínio da professora em relação aos conteúdos, ou seja, aos seus saberes disciplinares. Sabemos que tais saberes são cruciais para o fazer docente, mas compreende-se que ser professor não pode ser reduzido apenas ao ato de dominar conteúdos, isso não é suficiente por si só, já que essa atividade é complexa (GAUTHIER et al., 1998) e que depende da mobilização e integração de outros saberes (TARDIF, 2020).

Ainda sobre a professora citada no **PORT1**, chamou a atenção ela optar pelo uso exacerbado da exposição, mesmo que ainda, utilizasse de perguntas para promover diálogos e interação com os alunos, uma vez que foi relatado pelo licenciando que ela atuou por 3 anos como professora supervisora do PIBID. Durante esse período se destacou por propor e desenvolver aulas diversificadas, utilizando estratégias, abordagens e recursos diferenciados, em conjunto com os estudantes do programa. Ou seja, infere-se que naquele momento, inserida em um processo mais reflexivo, permitia que a mesma explorasse a sua criatividade didática conforme as demandas da sua realidade (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018; IMBERNÓN, 2011). Porém, pelos relatos, é possível notar que essa experiência não foi capaz de modificar à sua maneira pessoal de ensinar, transformando-se em um *habitus* (TARDIF, 2020), no entanto seria necessário um acompanhamento mais contínuo para comprovarmos essa inferência. Longe de assumir uma visão determinista, Pinheiro; Westphal; Pinheiro (2005) expõem que, em algumas situações, não é fácil o professor se desvincular da reprodução das metodologias que sempre experimentou e interiorizou, não por desconhecimento de práticas diferenciadas, mas por estas terem sido construídas no contexto das suas vivências, experiências, valores, etc.

De modo geral, os relatos dos licenciandos em relação ao fazer dos professores, nos trouxeram algumas preocupações, uma vez que os licenciandos, ao compartilharem seus anseios e ao vivenciarem essas aulas poderiam reduzir as regências do estágio a fazeres que não coadunavam com as suas expectativas e/ou ainda que se sentissem desmotivados para pensar em propostas diferenciadas que pudessem atender a diversidade da sala de aula. Arruda e Baccon (2010) afirmam que o modo de agir do professor colaborador exerce uma influência tanto nas ações, sentimentos e saberes que os licenciandos elaboram a partir dessa experiência, pois a interação com o outro na prática profissional também proporciona a construção e mobilização de saberes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2020).

Assim, ao provocar uma reflexão sobre essa questão, no que tange a importância de estratégias diferenciadas que possam atingir as necessidades que permeiam a sala de aula, a disciplina de estágio pode contribuir para que os saberes profissionais dos licenciandos também sejam construídos, mobilizados e até mesmo transformados (TARDIF, 2020; SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018). É válido ressaltar também que, apesar de trazer o enfoque para essa situação de acordo com as unidades de significados que emergiram, a prática do professor não deve ser olhada com o foco somente para as estratégias, metodologias e abordagens, uma vez que a sua ação profissional é estruturada por outras condicionantes: aquelas ligadas à transmissão da matéria (tempo, organização sequencial dos conteúdos, objetivos a serem alcançados, avaliação e outros) e a gestão das interações (manutenção, gerenciamento da indisciplina, motivação dos alunos, etc.) (TARDIF, 2020).

No entanto, também há de se considerar que existem condições exteriores que interferem no saber-fazer dos docentes, como pode-se notar nas seguintes unidades de significados:

“A única questão que o professor reclama, é que quase sempre as televisões das salas não estão funcionando e ele muitas vezes não consegue trazer coisas que chame a atenção do aluno e fica fadado a fazer aulas tradicionais” – PORT3

“Percebi que as vezes ela tenta fazer atividades diferentes para os alunos, e perguntei porque não fazia mais vezes, ela me disse que demanda muito tempo extracurricular e que a escola possui poucos recursos, então ela prefere seguir usando o quadro e o livro” – PORT11

De acordo com Tardif (2020, p. 17), “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Assim, a utilização e mobilização dos diferentes saberes se dá em função do seu trabalho e das situações, condições e recursos inerentes a esse (TARDIF, 2020). Zeichner (2008) e Nóvoa (2009) defendem que o contexto do trabalho, as dificuldades e desafios do docente devem ser problematizados nos processos formativos. Zeichner (2008) ainda acrescenta que essa problematização deve levar a uma visão mais ampla da atividade docente, na qual valorize também os aspectos político e social, e que resulte em desafiar as estruturas que não contribuem para que os educadores possam ampliar e alcançar seus objetivos educacionais, desafiando a reprodução do *status quo*.

A problematização das unidades **PORT3** e **PORT11** podem contribuir para a mobilização de diversos saberes, posto que ao adentrar essa realidade e notar tais adversidades, poderão encontrar alternativas para contornar essas situações, e por meio dessa experiência inicial, propor planejamentos de aulas para além das expositivas tradicionais, as quais estão centradas na transferência de conteúdos pelo professores, baseadas em exposições (visuais e/ou orais) e na memorização, deixando de lado a participação dos alunos (FRACALANZA *et al.*, 1987; PEDREIRA; CARNEIRO, 2018).

O estágio supervisionado como espaço de mobilização e desenvolvimento de saberes

O processo de construção do portfólio colaborou para que os licenciandos pudessem registrar todas as fases e etapas vivenciadas por meio do estágio. Para a elaboração no material, era orientado que os estudantes apresentassem fotografias, se possível, e escrevessem relatos contando detalhes acerca das observações, regências, as conversas com o professor e sobre a escola. Para finalizar, os educandos receberam de volta o registro inicial sobre seus medos e expectativas e a partir da experiência do estágio elaboraram uma reflexão final. Para Nóvoa (2009), o registro de vivências pessoais e profissionais contribui que o professor adquira maior consciência sobre o seu trabalho e de sua identidade como docente.

Além dessa reflexão individual, semanalmente os licenciandos compartilhavam com a turma sua semana de atividades, os acontecimentos, as dificuldades, tensões e desafios oriundos do chão da escola. Nesse momento de análise coletivo, o professor de ESENC1 sugeria, trazia reflexões, apontamentos e levantava questões em relação aos seus fazeres, no sentido de orientá-los quanto ao estágio. Conforme Silva e Pedreira (2020), esse movimento é importante posto que o estágio não deve ser um momento de imersão e reflexão solitário. Para tal, é interessante que o professor da disciplina quanto o colaborador possam promover reflexões acerca das situações emergentes e adversas que percorrem tal meio para o enfrentamento do medo e das angústias que tecem e adentram a carreira docente, conforme pode ser visto nos relatos iniciais dos “medos e expectativas”.

Nesse rico momento de troca foi possível identificar, a partir dos relatos, indícios de mobilização ou desenvolvimento de saberes docentes ao longo do estágio supervisionado. As unidades de significados abaixo exemplificam isso ao longo do estágio:

“Passar no quadro as estruturas celulares da célula vegetal, seguindo a linha de ensino da professora, depois passar estrutura por estrutura explicando cada uma pelas funções básicas que a célula deve desempenhar” – PORT11

“Concluindo, acredito que o estágio me trouxe uma visão diferente de uma professora que eu não conhecia, uma professora jovem, tradicional e que conseguia manter o controle da sala” – PORT11

“Hoje me questiono o que mudaria no meu estágio, e eu mudaria estrutura como apliquei as aulas, segui uma linha mais tradicional que hoje me arrependo, pensando melhor hoje eu começaria com um jogo ou talvez uma pesquisa, tentado mudar o jeito de ensino. Percebi que o jogo para memorização (como fiz) poderia ter sido aplicado de uma outra forma, para estimular uma nova forma de aprendizagem nos alunos” – PORT11

Nos trechos acima nota-se que a partir da experiência a licencianda reconheceu que há possibilidades para ampliar seus saberes em uma futura experiência, evidenciando que a interação entre professores jovens com os mais experientes contribui para a mobilização e desenvolvimento de novos saberes (TARDIF, 2020). Ainda para o autor a prática cotidiana da profissão, mesmo que ainda de modo inicial e pontual, como no caso do estágio, permite a desconstrução de “certezas experienciais” e permite que ocorra a avaliação e mobilização de outros saberes, em uma espécie de retroalimentação (TARDIF, 2020).

Um fator de destaque também se refere às trocas instituídas entre os licenciandos e o professor colaborador:

A professora Juliana me deu dicas importantes para as aulas, me dizendo o quanto eles gostavam de imagens, vídeos e trabalhos manuais” – PORT7

“Uma coisa” muito interessante que eu quero levar para minha docência é que como as aulas eram duplas, ela dava uns 5 minutos no meio dessas aulas para que eles fossem ao banheiro, beber água ou até mesmo esticar as pernas” – PORT10

“A professora responsável por mim também me acolheu de forma positiva, e me deu várias sugestões, com relação a quantidade de conteúdo por aula e também como corrigir a sala em relação a bagunça, conversa e mal comportamento” – PORT13

Essas sugestões fornecidas auxiliam a reduzir o distanciamento entre os primeiros saberes experienciais que estavam sendo mobilizados e aqueles que estão sendo adquiridos na formação profissional (TARDIF, 2020), uma vez que por meio da observação e das partilhas com o professor, o estudante pôde pensar em estratégias, formas de gerir a interação em sala de aula e até prever ações para colocar em prática futuramente, caso o contexto exija e permita.

O estágio possibilita não só colocar em prática esses primeiros saberes, mas também refletir sobre eles a partir dessa prática:

“Percebo que realmente não tem como atingir todos os alunos de uma única vez, o tempo todo, e a melhor estratégia para contornar esse desafio é planejar aulas com diferentes metodologias, para que no geral, ao menos em parte, possamos contemplar a todos” – PORT5

“Percebi que dava para dar uma melhorada nos slides e acrescentar outras perguntas no início para gerar mais discussão e debate. Percebi também que eu conduzi a aula de forma muito rápida e nas outras busquei ir mais devagar. Nas próximas aulas já consegui levar o conteúdo até o final do horário. No final, já na última turma, percebi que tanto a minha prática docente, como o meu material didático tinham sido modificados a fim de se adaptar ao ritmo e as necessidades das turmas” – PORT5

Esse exercício reflexivo pode servir de base para que em uma oportunidade futura, ao escolher uma determinada estratégia para abordar certo conteúdo, outros saberes também sejam mobilizados, como os disciplinares, profissionais e curriculares (TARDIF, 2020; SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

Cabe ressaltar também que há indícios de mobilização de outros saberes para além dos profissionais e experienciais, como os disciplinares (**PORT6; PORT5**), uma vez que o estágio exige que os licenciandos estudem, revisem e adequem para o contexto escolar e o seu público, os conteúdos aprendidos nas disciplinas da universidade, para que sejam validados na prática (TARDIF, 2020). Os excertos a seguir exemplificam alguns dos saberes disciplinares mobilizados:

“Pode ser feita uma relação em que assim como o sistema digestório transforma os alimentos em nutrientes para que as células possam absorvê-los, o sistema respiratório é capaz de levar o oxigênio em vias até que chegue às células” – PORT6

“A segunda expectativa era ter domínio do conteúdo e essa acredito que eu atingi muito bem, pois eu estudei bastante, li muito sobre o assunto, vi alguns vídeos” – PORT5

Com esse exercício, outro tipo de saber também pôde ter sido mobilizado, o curricular “já que é necessário conhecer o que se pede nos currículos para se fazer as escolhas, bem como as possíveis formas de abordagem mais indicadas para cada ano e faixa etária” (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018, p. 8-9; TARDIF, 2020).

Considerações finais

O ESENC1 propiciou oportunidade para que os licenciandos pudessem validar seus saberes anteriores, principalmente aqueles oriundos no âmbito da universidade, além de desenvolver e mobilizar novos por meio das necessidades emergidas no chão da escola, da reflexão acerca da sua prática didático-pedagógica e perante a construção das relações com os atores escolares.

Os saberes docentes desenvolvidos ou indícios de mobilização dos mesmos não se limitaram apenas a etapa da regência, porém foram notados ao longo de todo o percurso do estágio supervisionado. A construção desses saberes não foi evidenciada apenas nas situações positivas, mas surgiram também mediante aos conflitos, as diferenças, medos, expectativas, e principalmente, nas relações entre os sujeitos e pelo pensar e repensar acerca seu saber-fazer mediante à imersão no cotidiano escolar.

Nesse contexto de desenvolvimento, mobilização e transformação dos saberes docentes, bem como a construção da identidade docente, destaca-se a importância do papel do professor da disciplina de estágio como elo fundamental para orientar, propor reflexões, fazer intervenções, sugestões e trocar experiências, na intenção que os licenciandos possam articular a teoria à prática. As provocações estabelecidas pelo docente supervisor são importantes para desencadear nos licenciandos processos reflexivos-críticos, não somente em relação à prática didático-pedagógica do professor colaborador, mas principalmente em relação ao seu saber-fazer, suas experiências e futuras intervenções.

Referências

- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência e Educação*, p. 507-524. 2010.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. Soc.*, 59-76, 2001.
- BRASÍLIA. Atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Naturais – Noturno. Faculdade UnB Planaltina - Universidade de Brasília, 2019.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino de Ciências no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1987.
- GAUTHIER C. [et al]. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINU, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática: o medo da docência no estágio supervisionado em educação física. *Motrivivência*, 40: 51-66, 2013.
- MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. *Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes*. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 2020.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3ª ED. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.
- NÓVOA, António. *Professores - imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5-24, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PINHEIRO, T. C.; WESTPHAL, M.; PINHEIRO, T. F. Abordagem CTS e os PCN-EM: uma nova proposta metodológica ou uma nova visão de mundo? In Anais do 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, SP, Brasil, 2005.
- PEDREIRA, A. J.; CARNEIRO, M. H. S. Uma boa aula de Biologia na percepção de estudantes do ensino médio. In: WELLER, W.; BENTO, A. L. *Ensino Médio público no Distrito Federal: trabalho pedagógico e aprendizagem em sala de aula – Brasília*: Editora Universidade de Brasília, 2018.

RAZUCK, R. C. D. S.; ROTTA, J. C. G. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação* (Bauru), 739-750, 2014.

ROTTA, J. C. G.; FRANÇA, R. S. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 509-571, 2018.

SILVA, D. M. S. D., FALCOMER, V. A. D. S., & PORTO, F. D. S. (2018). As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 20.

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. Expectativas e medos de professores em formação: o papel do estágio supervisionado de ensino. *Ensino em revista*, 27(1), 118-137. 2020.

TARDIF, M. ; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, 55-70, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325p. 2020.

ZANCUL, M. S. O estágio supervisionado de ensino segundo a percepção de licenciandos em Ciências Biológicas. *Revista Simbiologias*, 24-35, 2011.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a " reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 535-554, 2008.

ARRAIS, A. A. M.; SILVA, D. M. S.; O estágio supervisionado em ensino de ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 26 (p. 79-92) 30 abr. 2021. ISSN:2176-4360. DOI <https://10.31639/rbpfp.v13i26.397>