

Estágio Supervisionado em Química: Reflexões Formativas a partir da Regência

Supervise stage in chemistry: formative reflections from the regency

Práctica supervisada: reflexiones formativas de la regência

Katiuscia dos Santos de Souza (katy_souza@ufam.edu.br)

Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Brasil.

Resumo:

O estágio supervisionado é fundamental no processo formativo de professores, pois nele se consolidam experiências da vivência profissional que permitem reflexões e construções da identidade profissional dos docentes, sendo a regência uma dessas experiências com potencial para observar dificuldades e refletir o processo formativo. Assim, o objetivo foi analisar e refletir as demandas formativas de licenciandos em Química, a partir de dificuldades observadas nas regências do estágio supervisionado, utilizando-se abordagem qualitativa e caráter exploratório, tendo a observação estruturada como instrumento de coleta de dados, com foco nos conteúdos ensinados, estratégias de ensino e recursos utilizados e planejamento da aula no que se refere a organização da sequência didática e adequação ao tempo. Em relação as reflexões formativas, compreendeu-se que os licenciandos precisam de uma formação que valorize a formação química, mas também o ensino da química, devido à observação de erros conceituais e dificuldades de utilizar estratégias de ensino. Em relação ao tempo e organização das aulas, considerando ser o último estágio, foi evidente a necessidade de mais articulação e espaço no processo formativo das vivências docentes.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio supervisionado; Demandas formativas.

Abstract:

The supervised stage is essential in the formative process of teachers, as it consolidates professional experiences that allow reflections and constructions of the professional identity of teachers, and the regency one of those experiences with the potential to observe difficulties and reflect the formative process. Thus, the objective was to analyze and reflect formative demands of class of undergraduates in chemistry from difficulties observed in supervised stage conducting, using a qualitative and exploratory approach, with vidente observation as a data collection instrument, focusing on the contentes conceptual, teaching strategies and resources used and lesson planning regarding the organization of the didactic sequence and adequacy to time. Regarding formative reflections, it was understood that undergraduates need formation that values chemistry education more also the teaching of chemistry, due to the observation of conceptual vide and difficulties in using teaching strategies. Regarding the time and organization of classes, considering that it is the last stage, the need for more articulation and space in the formative process of teaching experiences was vidente.

Keywords: Teacher formation; Supervised stage; Formaives demands.

Resumen:

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

La etapa supervisada es fundamental en el proceso formativo de los docentes, ya que consolida experiencias profesionales que permiten reflexiones y construcciones de la identidad profesional de los docentes, y la regencia de aquellas experiencias con potencial para observar dificultades y reflejar el proceso formativo. Así, el objetivo fue analizar y reflejar las demandas formativas de la promoción de los licenciados en Química a partir de las dificultades observadas en la conducción escénica supervisada, utilizando un enfoque cualitativo y exploratorio, con la observación estructurada como instrumento de recolección de datos, enfocándose en los contenidos conceptuales, estrategias docentes y recursos utilizados y planificación de lecciones sobre la organización de la secuencia didáctica y adecuación al tiempo. En cuanto a las reflexiones formativas, se entendió que los estudiantes de pregrado necesitan una formación que valore más la educación química también para la enseñanza de la química, debido a la observación de errores conceptuales y dificultades en el uso de estrategias de enseñanza. En cuanto al tiempo y organización de las clases, considerando que es la última etapa, se evidenció la necesidad de mayor articulación y espacio en el proceso formativo de las experiencias docentes.

Palabras clave: Formación docente; Práctica supervisada; Exigencias formativas.

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais da Educação Brasileira demandam uma formação integral e com vistas ao desenvolvimento de competências valorizando igualdade e equidade, logo é relevante a preocupação com a formação inicial de professores que viabilizarão essas demandas formativas da Educação Básica. Nesse contexto o estágio supervisionado é um momento importante para reflexões e construções no que tange a identidade profissional do futuro docente, pois, vivenciam-se no decorrer do seu desenvolvimento, muitas inseguranças e desafios, propícios ao debate e discussões formativas. Ressaltando que a “identidade vai sendo construída com as experiências, e a história pessoal, no coletivo e na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 63).

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33-34) existem diferentes concepções acerca do estágio no processo de formação docente, uma delas, que “a profissão se aprende na prática” ou “que o estágio tem que ser teórico-prático”, evidenciando-se a percepção de indissociabilidade entre teoria e prática, mas que precisa ser compreendida a partir do conceito de práxis, desenvolvendo o estágio a partir de “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola”.

Segundo Broietti e Stanzani (2016, p. 306) os estágios devem ser organizados e realizados de modo “a criar condições para que todas as atividades desenvolvidas possam ser

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

sistematizadas, discutidas e teorizadas”. E assim, contribuir na compreensão da escola como um todo, incluindo os processos de ensino-aprendizagem. Para Silva e Schnetzler (2008):

[...] o Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 2175).

Além disso, o estágio deve contribuir na formação e ação de professores “capazes de não apenas interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetiva e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre sociedade em geral” (SILVA; MESQUITA, 2018, p.44-45).

A falta de reflexão e discussão sobre o papel social do ensino e o que preconizam os documentos oficiais para o processo de ensino-aprendizagem durante a formação inicial e depois na continuada, contribuem para a perpetuação de visões simplistas e ingênuas do papel dos professores à simples reprodutores de conhecimentos específicos e que dominam algumas técnicas pedagógicas (HEIDELMANN; PINHO; LIMA, 2017).

Outra oportunidade que o estágio promove é de tornar a docência uma opção atraente profissionalmente, superando a desvalorização da profissão e a escassez de professores para atender a Educação básica. “Por conseguinte, compreender o que é *identidade profissional e como ela se desenvolve*” (CRUZ; BAYER, 2017, p. 242).

Segundo Aguiar e Junior (2013, p. 283) as necessidades formativas do docente que incluem desde “o conhecimento a ser ensinado, as formas de ensinar esse conhecimento; as dificuldades de aprendizagem próprias desse conhecimento; o gerenciamento de uma sala de aula” entre outras, exigem deste, que seu processo formativo continue ao longo de sua atuação profissional, exigindo adaptação em diferentes contextos, pois, esses conhecimentos influenciam nas ações docentes direta ou indiretamente, e podem gerar inseguranças.

Outro ponto a destacar é a utilização de estratégias de ensino que se afastem do tradicional, muitos reconhecem a importância, entretanto, não conseguem transpor o que aprendem na universidade para a sala de aula, demandando uma compreensão pessoal e social do ensinar e não menos importante a organização do processo educativo.

Muitos licenciandos convivem no seu processo formativo, com a desvalorização e desencorajamento da profissão por parte dos professores da educação básica, corresponsáveis

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

na sua formação, no que tange ao estágio supervisionado, e dos professores formadores na universidade que veem as licenciaturas como apêndices dos cursos de bacharelado, incapazes de gerar conhecimento (GUNZEL, 2019; SILVA; OLIVEIRA, 2009). E quando optam por permanecer na docência, “são convencidos de estarem fadados a uma carreira profissional marcada pelo insucesso” (SOUZA; CHAPANI, 2016, p. 104), logo não se motivam a utilizar estratégias ativas ou diferenciadas no processo de ensino aprendizagem.

Assim, no contexto das vivências do estágio, surge o objetivo desse trabalho, de analisar e refletir as demandas formativas de licenciandos em Química, a partir de dificuldades observadas nas regências do estágio supervisionado. Em concordância com a premissa de reconhecer o professor como um “sujeito de um saber e de um fazer” (BOZELLI; NARDI, 2012, p.126). Pois, reflexões sob o profissional professor contribuem para a melhoria do processo de formação inicial e continuada, e conseqüentemente para a melhoria do ensino de forma geral.

METODOLOGIA

As atividades de regência foram desenvolvidas na disciplina estágio supervisionado IV de um curso de licenciatura em Química, com carga horária de 120h práticas, oferecida no segundo semestre letivo, participando 16 discentes do oitavo e nono período, distribuídos em 06 escolas públicas da Educação Básica locais. Na regência cada discente teve liberdade de escolha acerca do conteúdo da aula em consonância com a escola, bem como das estratégias a serem utilizadas em comum acordo com os tutores de estágio. As regências tiveram duração média de 40 - 45 minutos.

Os licenciandos foram identificados pela letra D, numerados de 1 a 16 e escolas (identificadas por letras de A até F). As identificações em forma alfanumérica, asseguram os preceitos éticos em relação aos participantes e as escolas, visto que o trabalho tem fins exclusivamente educacionais, buscando reflexões e discussões para a melhoria das ações de estágio e da formação no curso de Licenciatura em Química. Assim, não há qualquer identificação de participantes, locais e ano em que ocorreram as observações, assegurando integridade do relato de experiência.

A pesquisa se pautou na abordagem qualitativa, ou seja, uma abordagem naturalista, interpretativa, em que “se estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

interpretar em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 17). O caráter descritivo e exploratório orientou na construção de hipóteses, ampliação de reflexões e familiaridade (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005).

O instrumento de coleta de dados foi a observação estruturada que se pauta em duas condições especiais: “o pesquisador conhece bem o contexto em que vai operar e conhece também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 177). Assim, o plano de observações e discussões organizou-se em termos de conteúdos ensinados, estratégias de ensino e recursos utilizados e planejamento da aula no que se refere a organização da sequência didática e adequação ao tempo.

Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, com base nas observações e anotações realizadas, buscando refletir sobre as dificuldades elencadas durante o processo de observação e as demandas formativas oriundas destas. Dados quantitativos foram usados como apoio no processo de interpretação e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Conteúdos Ensinados

Apesar da ressignificação do conceito de conteúdo escolar, que a princípio centrava o conteúdo na memorização dos conceitos, e agora se amplia, incluindo aspectos procedimentais e atitudinais como conteúdos de aprendizagem, a escolha em discutir aqui apenas os conteúdos conceituais, foi pela não observação em nenhuma das aulas, de atividades que favorecessem os conteúdos procedimentais ou atitudinais. A hipótese para essa observação é de ser mais fácil recorrer a formatos que já se tem domínio, amplamente utilizadas no processo educacional, ao invés de tentar utilizar novas formas e modelos que favorecem o processo de aprendizagem.

Em relação aos conteúdos conceituais, uma das dificuldades observadas nas regências foi a mobilização dos conhecimentos químicos dos estagiários nas aulas, ou seja, a transformação do conhecimento químico em escolar. Das 16 aulas observadas, 43,75% (7) não apresentaram erros conceituais e 56,25% (9) tiveram erros conceituais dos mais diversos, desde pequenas confusões até erros que evidenciaram dificuldades conceituais dos próprios estagiários. Um exemplo de erro conceitual ocorreu na aula de equilíbrio químico, escola A e

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

D3, quando se exemplificou as mudanças de estado físico da água como reações reversíveis do equilíbrio químico. Acontece que no equilíbrio químico ocorrem reações químicas reversíveis, na mesma velocidade, o que não ocorre na água quando muda de estado, sendo este um processo físico sem a formação de novas substâncias.

Desenvolver em sala de aula o conteúdo de equilíbrio químico não é fácil, principalmente devido à natureza abstrata que o envolve os conceitos abordados, “a sua natureza dinâmica, diferenciar entre situações de não equilíbrio e situações de equilíbrio, a manipulação mental do princípio de Le Chatelier e tratar com considerações sobre energia” (RAVILOLO; GARRITZ, 2008, p. 13). Logo é um conteúdo passível de equívocos por parte dos estagiários, que ainda estão em processo de formação, e as vezes, também não assimilaram adequadamente o conteúdo que irão desenvolver, contribuindo o formato dos cursos de graduação, em que os alunos estudam conteúdos tão específicos, que quando precisam explicar o básico tem dificuldades, evidenciando a necessidade de uma proximidade dos cursos de formação de professores com o ensino básico, sem desconsiderar outros fatores como nervosismo, insegurança e desatenção.

Outro exemplo de erro conceitual ocorreu na aula de ligações químicas, escola A, ao conceituar ligações covalentes, o estagiário D1 não conseguiu formular que a ligação covalente ocorre pelo compartilhamento de um par de elétrons, além de fazer inúmeras confusões com as estruturas de Lewis. Fernandez e Marcondes (2006, p.20) afirmam que “mesmo após uma educação formal em Química, os estudantes apresentam falhas na compreensão dos conceitos químicos e não conseguem fazer relações importantes”.

[...] as principais concepções sobre ligações químicas apresentadas pelos estudantes podem ser agrupadas nas seguintes categorias: a) confusão entre ligação iônica e covalente; b) antropomorfismos; c) regra do octeto; d) geometria das moléculas e polaridade; e) energia nas ligações químicas e f) representação das ligações (FERNANDEZ; MARCONDES, 2006, p. 20).

Nesse caso, uma preocupação surgiu na observação da aula, principalmente por ser o último estágio, entende-se que alguns conceitos e conteúdos são considerados fundamentais para a formação do pensamento químico básico, entre eles as ligações químicas (COSTA-BEBER; MALDANER, 2009). Então a reflexão ocorreu em torno do equívoco ser motivado pelos fatores já abordados, nervosismo, insegurança, despreparo, ou pela não compreensão de fato do conteúdo, o que evidenciaria uma falha grave do processo formativo do licenciando, no que tange aos conhecimentos químicos.

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

Reflexões acerca destes erros conceituais durante o estágio são importantes, para sanar deficiências conceituais formativas e compreensão da importância do formador que pode no seu ensinar perpetuar erros conceituais que dificultarão a assimilação de outros conceitos, além de desenvolver o ensino fragmentado da Química.

Com base nisso, um questionamento passível de investigações futuras surgiu: como os conhecimentos básicos em química estão sendo construídos pelos licenciandos ao longo do processo formativo? Considerando que esse processo formativo do licenciando muitas vezes tem sua organização curricular concebida por caminhos paralelos que só se cruzam nos estágios supervisionados, seguindo na formação, o caminho das disciplinas de conteúdo químico e o caminho das disciplinas pedagógicas (SILVA; SCHNETZLER, 2008).

Outra observação importante em relação aos conteúdos conceituais ensinados foi que mesmo os estagiários que não cometeram erros conceituais nas suas abordagens de ensino, apenas 12,50% (2) não foram inseguros quando questionados pelos alunos, dando respostas coerentes e corretas, em contrapartida de 87,50% (14) apresentaram inseguranças nas respostas e/ou responderam de maneira errada. Esses dados evidenciam que possivelmente os alunos ao se prepararem para a regência possuem dúvidas conceituais provenientes do processo formativo, o que reforça a discussão acerca dos conhecimentos básicos.

Essa dicotomia que surge no processo de formação, pode contribuir para as observações realizadas, uma vez que tendem a separar o mundo acadêmico do prático e se pautam em problemas que “são geralmente abstraídos das circunstâncias reais, constituindo-se em problemas ideais que não se aplicam às situações práticas, instaurando-se o distanciamento entre teoria e prática” (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 2175).

Nesse sentido, as dificuldades indicam possibilidades e/ou necessidades de reformulação da formação docente, de maneira a articular melhor os conteúdos específicos, com as outras necessidades formativas do professor, que o prepare para as diversas situações e perguntas que podem surgir no cotidiano da sala de aula e próximas ao contexto do estudante.

2. Estratégias e Recursos Didáticos

Em relação aos recursos didáticos utilizados observou-se que majoritariamente, ou seja, 68,75% (11) dos licenciandos trabalharam com o quadro branco e pincéis, 6,25% (1) trouxe cards e 25% (4) utilizaram projeções por slides. Os quatro estagiários que utilizaram o recurso

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

tecnológico, não souberam explorar o recurso de forma dinâmica e que chamasse a atenção dos estudantes de forma a despertar o interesse. Destes, três encheram demais os slides, lendo boa parte deles e um preparou slides de forma desorganizada e de difícil visualização em algumas partes.

No ensino de Ciências percebe-se as dificuldades em utilizar as tecnologias como instrumento pedagógico nas aulas, sendo o data show, uma delas. Entende-se que a inserção do recurso tecnológico data show nas aulas de Ciências poderia possibilitar maior interesse dos alunos e, assim, melhorar o processo do ensino/aprendizagem pelas múltiplas atividades que o professor pode realizar com este recurso (OLIVEIRA; FILHO, 2013, p. 03).

Considerando que na maioria das escolas, em se tratando de tecnologias, o data show é geralmente o único recurso disponível, é necessário que o futuro professor se prepare para vivenciar cada vez mais a presença das tecnologias no âmbito educacional. A pandemia potencializou essa afirmação. O que se observa em algumas escolas da educação básica, e as vezes até no processo de formação no ensino superior, é que ainda há professores avessos ao uso da tecnologia, e sem qualquer preparação pedagógica para utilizá-las, não podendo se desconsiderar a questão de falta de tempo, para elaboração de material.

Outra questão a destacar, é a dificuldade na adequação da tecnologia ao que será ensinado. Os estagiários hoje e professores amanhã por vezes irão ser confrontados com situações na sala de aula que não vivenciaram durante a formação inicial, logo no processo formativo inicial deve haver ampla discussão dos aspectos pedagógicos e teóricos no que tange as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) (LEITE, 2019).

Assim, é importante reforçar a importância das TIC's no processo formativo dos futuros professores, porque vivemos numa era de mudanças constantes, culturais e sociais, movidas pelas tecnologias, em que os estudantes têm grande familiaridade, curiosidade e facilidade de compartilhamento de informações (FERREIRA; MELO; CLEOPHAS, 2016). Dessa forma, não é possível ignorar as contribuições das tecnologias no processo educativo, que acabam impondo novos ritmos e maneiras de ensinar e aprender, enfatizando a necessidade de aprendizado constante por parte dos professores.

Em relação as estratégias de ensino-aprendizagem, 87,50% (14) aulas seguiram o modo tradicional, com exposição de informação e explicação e apenas 12,50% (2) utilizaram estratégias didáticas buscando facilitar a aprendizagem. Esse resultado evidencia que os estagiários seguem modelos que lhes são comuns no processo formativo. Langhi e Nardi

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

(2011, p. 408) discorrem que a abordagem conteudista é predominante no processo formativo dos professores, onde os conteúdos e conceitos são mais valorizados, pautando-se numa abordagem tradicional de “transmissão verbal de conceitos e memorização mecânica, com uma visão simplificadora do ensino, do professor e de sua formação.”

Nas duas aulas que usaram estratégias didáticas, uma utilizou fichas em papel (cards), para que os alunos respondessem ou completassem questões e discutissem num sistema de rodízio, simulando algo próximo de um quiz. A atividade foi bem dinâmica, organizada e bem-preparada. Os alunos foram atentos e participativos na atividade, e as discussões conceituais ocorreram com base na atividade e na abordagem conceitual expositiva.

A abstração que a disciplina de química requer do aluno pode ser facilitada com a utilização de jogos e atividades lúdicas. Essas atividades são opção para diversificar a metodologia das aulas e manter a atenção dos alunos fazendo com que os mesmos assimilem os conceitos químicos, pois o lúdico é integrador de várias dimensões do universo do aluno, como afetividade, trabalho coletivo em grupo e as relações com regras pré-definidas (AMARAL; MENDES; PORTO, 2018, p. 226).

Logo, o cuidado e atenção do estagiário ao preparar atividades que utilizem estratégias motivadoras, lúdicas e didáticas são de grande valia no seu processo formativo e um grande desafio, pois proporcionam reflexões acerca do processo de aprendizagem da química, buscando instigar o científico, as discussões e interpretações.

Por outro lado, é necessário enfatizar que a escolha da estratégia de ensino é um processo de análise e reflexão da adequação aos objetivos da aula e ao que será abordado conceitualmente, não sendo um processo fácil aos licenciandos em formação. Embora reconheça-se o esforço de busca por realizar uma aula diferente, a segunda aula não externou resultados satisfatórios ao utilizar analogia como estratégia de ensino-aprendizagem.

A utilização das analogias, que nada mais são que uma reconstrução conceitual, visando “tornar os conteúdos, muitas vezes considerados pelos alunos como muito técnicos ou abstratos, mais acessíveis e fáceis de compreender” (ARAÚJO; MALHEIRO; TEIXEIRA, 2015, p. 19) podem se tornar um entrave ao aprendizado quando não são bem empregadas e/ou quando o professor não está consciente das limitações da estratégia. Na observação, a estagiária fez comparações conceituais inadequadas o que reforça algumas dificuldades associadas a estratégia, como:

(i) a analogia pode ser interpretada como o conceito em estudo ou dela serem apenas retidos os detalhes mais evidentes e apelativos, sem se chegar a atingir o que se pretendia; (ii) pode não ocorrer um raciocínio analógico que leve à compreensão da

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

analogia; e (iii) a analogia pode não ser reconhecida como tal, não ficando explícita a sua utilidade (ARAÚJO; MALHEIRO; TEIXEIRA, 2015, p. 20).

O resultado se aproxima do abordado por Araújo, Malheiro e Teixeira (2015, p. 24-25) no sentido que o uso da analogia poderia ter sido mais bem explorado. No entanto, vale ressaltar que “ao usar analogias em sua aula, pode-se dizer que o professor demonstrou estar atento aos possíveis análogos que poderia utilizar”, mesmo que não tenha conseguido atingir o objetivo. Soma-se a necessidade de compreender e dominar os conceitos, para utilizar analogias coerentes e que direcionem para a aprendizagem e não se tornem obstáculos ao aprendizado.

Deste modo, é importante discutir a formação inicial dos futuros professores, buscando identificar lacunas no processo formativo e o estágio é um espaço de observação e inquietação frente a diversidade de demandas da sala de aula e de constante construção da identidade profissional do docente. Os recursos e estratégias que facilitarão a aprendizagem são itens do processo de reflexão formativa dos futuros professores, tão importantes quanto o domínio de conteúdos e conceitos, pois no mundo em constante mudanças o ensino não pode ficar estagnado e desatualizado.

3. Planejamento

Em relação ao planejamento das aulas foram observados: adequação da sequência didática ao tempo e como ela foi organizada. Do observado, percebeu-se que o excesso ou escassez de conteúdo foi preponderante para o não atendimento do tempo. Das 16 aulas, 56,25% (9) estagiários atenderam o tempo proposto, e 43,75% (7) não se adequaram ao tempo previsto. No caso do excesso, o proposto pelo plano de aula contemplou muito conteúdo, o que acarretou o não cumprimento do planejamento. Em relação a falta de conteúdo, as aulas terminaram muito aquém do tempo disponível, levando o estagiário ao imprevisto, comprometendo as atividades.

Outra dificuldade observada nas aulas foram as organizações das sequências didáticas propostas, onde 68,75% (11) mantiveram uma lógica crescente de complexidade e foram bem desenvolvidas, entretanto, 31,25% (5) foram aulas confusas onde os estagiários se perderam na lógica e tiveram dificuldades de explicar o conteúdo proposto e realizar o plano preparado.

As vivências do estágio, como já abordado, contribuem na construção da identidade docente e de acordo com Zabala (1998, p. 15) a prática depende de múltiplos fatores que se interrelacionam como “tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/10/2022

do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc”, e o equilíbrio entre o proposto e a adequação ao tempo fazem parte destes fatores. Concordamos com Mello (2015) que:

[] ...o tempo destinado para as ações no contexto escolar, que em muitos casos não corresponde com a real necessidade dos professores em formação, em aprender o exercício da docência, bem como reconhecer a participação da comunidade escolar, revelando-se insatisfatória, em muitas situações (MELLO, 2015, p.14).

Desse modo, consideram-se naturais as dificuldades observadas, pois, os cursos de formação, ainda tem aspectos tecnicistas, cujos professores formadores não concebem sua responsabilidade de articular os conhecimentos específicos com os pedagógicos, de modo a preparar esses profissionais para a sua atuação, e isso acaba se estendendo as escolas, que dificultem as ações do estágio, preso ao planejamento do professor tutor, com pouca reflexão (SILVA; OLIVEIRA, 2009).

Compreendendo que a regência no estágio pode se desenvolver “desde a coparticipação junto com o professor da classe que recebe o estagiário até a regência autônoma, quando este é responsável por uma sequência de ensino [...]” (CARVALHO, 2012, p. 65), as atividades desenvolvidas auxiliaram os licenciandos no compromisso com a docência e as responsabilidades e dificuldades inerentes ao processo.

Com base nisso uma observação se destacou, apenas 31,25% (5) professores tutores acompanharam a regência observada, em contraste com 68,75% (11) que se retiram da sala e deixaram os estagiários responsáveis pela turma. Por conseguinte, o momento da regência no estágio não deve ser compreendido pelo tutor na escola como um momento de descanso e ausência de compromisso com o licenciando, pois, há uma corresponsabilidade formativa do professor para com o licenciando e com os alunos em sala de aula.

Logo, é importante apoiar os licenciandos na questão do planejamento, mas sobretudo, identificar dificuldades e fazê-los compreender e refletir seu papel enquanto futuros professores, da necessidade de formação contínua e de autoavaliação das práticas pedagógicas, pois os desafios e dificuldades nunca cessam, são motores que impulsionam o desenvolvimento pessoal, profissional e social de um professor (FRANCO, MARINHO, SILVA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

Em relação ao estágio é preciso a percepção de todos (licenciandos, professores formadores e professores regentes ou tutores) do importante papel que este componente curricular tem na formação, e a reflexão de buscar maior articulação entre os caminhos formativos científicos e pedagógicos, bem como compreender que se trata de um espaço de troca de saberes e vivências entre a universidade e a escola.

Em relação as demandas formativas, as dificuldades conceituais observadas direcionam para um trabalho que valorize a formação química, mas também para o ensino da química. Assim, o futuro professor não terá inseguranças e medo de mobilizar seus conhecimentos na utilização de recursos e estratégias de ensino que direcionem para a melhor aprendizagem de seus alunos. A organização didática e administração do tempo é uma demanda formativa que pode ser minimizada com as experiências da vivência docente e no decorrer das construções pessoais e profissionais do professor, mas também, a partir do momento que este processo ganhe mais articulação e espaço no processo formativo.

Assim, lacunas do processo formativo precisam ser discutidas e refletidas no ato da reformulação do currículo da licenciatura em Química do curso em questão, entre elas: mais interação entre a universidade e a escola, um olhar atencioso a construção de conceitos básicos de química na formação do docente e interrelação de conhecimentos científicos e pedagógicos.

Revista Insignare Scientia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, T.C.; JUNIOR, W.E.F. Ações e Reflexões Durante o Estágio Supervisionado em Química: Algumas Notas Autobiográficas. **Química Nova na Escola**, 2013.

AMARAL, A.M.; MENDES, A.N.F.; PORTO, P.S.S. Jogo Roletrando como Metodologia Alternativa no Ensino de Química. **Experiências em Ensino de Ciências**, 2018.

ARAÚJO, R.S.; MALHEIRO, J.M.S.; TEIXEIRA, O. P. B. Uma Análise das Analogias e Metáforas Utilizadas por um Professor de Química Durante uma Aula de Isomeria Óptica. **Química Nova na Escola**, 2015.

BOZELLI, F.C.; NARDI, R. Saberes Docentes Mobilizados por Futuros Professores de Física em Processos Interativos Discursivos. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 2012.

BROIETTI, F.C.D.; STANZANI, E.L. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. **Química Nova na Escola**, 2016.

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

CARVALHO, A.M.P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COSTA-BEBER, L.B.; MALDANER, O.A. Níveis de Significação de Conceitos e Conteúdos Escolares Químicos no Ensino Médio: Compreensões sobre Ligações Químicas. **VIDYA Revista Eletrônica**, 2009.

CRUZ, L.O.; BAYER, A. Desencanto, Abandono e Escassez: O Desafio da Formação de Professores de Matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, 2017.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDEZ, C.; MARCONDES, M.E.R. Concepções dos estudantes sobre Ligação Química. **Química Nova na Escola**, 2006.

FERREIRA, T.V.; MELO, B.M.; CLEOPHAS, M.G. As TICs aplicadas ao ensino de Química na educação básica do estado do Paraná: uma realidade ou utopia? **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**, Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016. 11p. Disponível em <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1292-2.pdf>. Acesso em 31 mai. 2021.

FRANCO, R. M.; MARINHO, J. C. B.; SILVA, F. F. Relato de uma experiência de estágio supervisionado em ciências desenvolvida a partir da perspectiva da educação para a sexualidade. **Revista Insignare Scientia**, 2020.

GUNZEL, R. E. Ensinar é Aprender: Desafios e Experiências no Estágio de Docência. **Revista Insignare Scientia**, 2019.

HEIDELMANN, S. P.; PINHO, G.S.A.; LIMA, M.C.P. Caminhos e descaminhos da formação docente: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Química no Rio de Janeiro. **Química Nova na Escola**, 2017.

LANGHI, R.; NARDI, R. Interpretando Reflexões de Futuros Professores de Física sobre sua Prática Profissional durante a Formação Inicial: A busca pela Construção da Autonomia Docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2011.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. A Formulação dos Objetivos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: Uma Discussão Necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, B. S. Tecnologias no ensino de química: passado, presente e futuro. **Scientia Naturalis**, 2019.

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022

MELLO, R. **Dificuldades e Possibilidades relatadas no Estágio Supervisionado em Ciências**. 2015. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, 2015.

OLIVEIRA, A. M.; FILHO, C.J.R. **Uso Pedagógico do Data Show no Ensino de Ciências. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Paraná, 2013.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAVIOLO, A.; GARRITZ, A. **Analogias no Ensino do Equilíbrio Químico. Química Nova na Escola**, 2008.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A. **A formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica**. NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, K.C.M.O.; MESQUITA, N.A.S. **Práxis e Identidade Docente: Entrelaces no Contexto da Formação pela Pesquisa na Licenciatura em Química. Química Nova na Escola**, 2018.

SILVA, R.M.G.; SCHNETZLER, R.P. **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. Química Nova**, 2008.

SOUZA, M. L.; CHAPANI, D. T. **Aprendizagem da Docência: Análise de uma Proposta de Estágio Curricular desenvolvida em articulação com o Programa Novos Talentos – Capes. Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, 2016.

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

Recebido em:30/06/2022

Aceito em:03/10/2022