

Relato de Experiência Sobre os Saberes Docentes Ressignificados no Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências

Sayane Querolaine Vieira Souza¹, Luiz Alberto da Silva Junior², Michelle Garcia da Silva³

Resumo

Este relato descreve a experiência vivenciada por uma professora de biologia em formação no decorrer do cumprimento do Estágio em Ensino de Ciências, durante o período de observação e regência de duas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Foi adotado como procedimento metodológico o uso de narrativas autobiográficas que ajudaram na compreensão e descrição dos episódios mais significativos vivenciados no cumprimento na disciplina de Estágio e Metodologia para o Ensino de Ciências. O objetivo do trabalho foi identificar e refletir sobre quais saberes docentes foram ressignificados ao longo do Estágio em Ensino de Ciências. Analisando as narrativas construídas a partir de Tardif (2014), foi possível observar que houve a ressignificação dos saberes curriculares, disciplinares, experienciais e da formação profissional. Dito isso, o Estágio supervisionado pode ser visto como um espaço de construção de conhecimento e aprendizagem, de reflexão acerca da prática docente e de ressignificação dos saberes necessários à formação docente.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação inicial; saberes docentes.

Recebido em: 25-04-2025; Aceito em: 11-09-2025

<https://doi.org/10.5335/pnpw2s20>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

ISSN: 2595-7376

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: sayaneqviera@gmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, professor adjunto do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: luiz.junior@ufrn.br

³ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora do Departamento de Biologia da Universidade Estadual da Paraíba e Coordenadora do Laboratório de Ensino de Biologia (LEBio/UEPB). E-mail: michellegs@servidor.uepb.edu.br

Introdução

Embora o futuro professor adquira ao longo da formação inicial conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, Tardif (2002), sobre os saberes docentes, aponta dois aspectos, que gostaríamos de destacar inicialmente: (1) a formação inicial não é a única forma de se adquirir saberes docentes, pois esses saberes podem ser construídos antes mesmo da intenção de ser professor, por meio de nossas socializações como estudantes; (2) existe uma lacuna entre os saberes adquiridos na formação inicial e aqueles necessários para gerenciamento da complexa realidade prática do professor. Esse último aspecto fica bastante evidente nos Componentes Curriculares de Estágios Supervisionados das licenciaturas, que tem a função de aproximar o docente em formação inicial de sua realidade prática profissional (Scalabrin; Molinari, 2013).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba UEPB/Campus I possui seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) regulamentado pela Lei do Estágio (Lei N° 11788, de 25 de setembro de 2008) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N°9.394 de 20 de dezembro de 1996). Neste projeto são dedicadas 420 horas para os Estágios Supervisionados, sendo 210h para o Estágio em Ensino de Ciências no nível fundamental e 210h para o Estágio em Ensino de Biologia no nível médio. A fundamentação teórica e metodológica necessária ao cumprimento do componente curricular estágio supervisionado é oferecida nos componentes de Metodologia do Ensino de Ciências com carga horária total de 60h e de Metodologia do Ensino de Biologia com carga horária semelhante.

Considerando a perspectiva formativa dos estágios supervisionados, resgatamos Tardif (2014) para nos esclarecer sobre os saberes necessários à profissão docente, entendendo que, a partir de uma realidade prática, os

estágios são potencializadores da construção de tais saberes na formação inicial. Nesse sentido, concordamos com Block e Rausch (2014, p. 254):

“Os saberes docentes encontram na etapa da formação inicial para a docência, um campo produtivo e necessário para a geração de conhecimentos, requerendo que o futuro professor seja capaz de identificá-los, compreendê-los e a partir disto legitimá-los por meio da ação prática educativa” (Block; Rausch, 2014, p. 254).

Essa base de saberes mobilizados pelos professores, definidos por Tardif (2014), como saberes docentes, constitui um saber plural, oriundo da fusão dos saberes curriculares, disciplinares, experienciais e da formação profissional, adquiridos ao longo de uma vida, que não se iniciam com a formação inicial, tão pouco se encerram com ela. Por isso são considerados também como saberes temporais, advindos desde a formação pré-profissional e validados pela prática docente (Tardif, 2014). Entretanto, neste trabalho focamos nos saberes docentes oriundos, principalmente, da formação inicial.

Percurso Metodológico

Relato de Experiência

O texto aqui apresentado caracteriza-se segundo seu objetivo, como relato de experiência (RE). De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), a publicação de RE a nível de ensino superior, contribui para evidenciar aspectos construtivos da formação acadêmica e profissional, principalmente nos componentes curriculares do estágio supervisionado. Ressaltamos que entendemos por relato de experiência a descrição e análise de uma experiência vivenciada pelo autor do trabalho, sem que houvesse uma intenção prévia de sistematização e rigoroso tratamento metodológico de um problema definido pelo pesquisador, diferenciando-se

assim de uma “pesquisa-ação” onde o sujeito conduz a pesquisa de acordo com o fenômeno que pretende estudar, tornando-se pesquisador de maneira intencional (Teixeira; Megid Neto, 2017).

As experiências Vivas

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Campina Grande - PB, entre os meses de agosto e novembro de 2023, totalizando treze semanas. Durante esse período, foi possível vivenciar a rotina escolar de duas turmas dos anos finais do ensino fundamental. A turma do 6º ano era composta por 34 alunos, com idades entre 11 e 14 anos, e a turma do 7º ano, por 33 alunos, com idades entre 12 e 16 anos.

A escola onde o estágio foi realizado oferece aos estudantes, semanalmente, quatro aulas da disciplina teórica de Ciências e uma aula da disciplina complementar de Prática Experimental. Durante a primeira semana de estágio, foram desenvolvidas atividades de observação, definição da temática a ser trabalhada e início do planejamento das aulas. A partir da segunda semana, começou o período de regência das aulas. Durante as doze semanas seguintes, recebi autorização para, em conjunto com o professor da escola, realizar semanalmente o planejamento das aulas, elaborar e corrigir atividades e avaliações, participar de reuniões de pais e professores, participar da entrega de boletins, elaborar relatórios de avaliação contínua e preencher os diários de classe.

As Narrativas Autobiográficas

Esse trabalho foi construído a partir de narrativas autobiográficas que ajudaram a descrever momentos significativos vivenciados ao longo do componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual da

Paraíba. Essa escolha foi feita com base na premissa apresentada por Freitas e Galvão (2007), de que as narrativas autobiográficas e a análise contextualizada de episódios significativos podem pôr em evidência experiências, emoções e pequenos fatos marcantes ainda não percebidos. No que diz respeito à formação inicial de professores, Ventura e Cruz (2019), apontam que a construção de narrativas autobiográficas nesta formação apresenta significativa importância, uma vez que permitem o resgate das emoções, da afetividade, da sensibilidade e da imaginação vivenciadas na experiência e que de alguma forma foram deixadas de lado no processo formativo. Nesse sentido, destaca-se o caráter formativo da narrativa autobiográfica, que também pode levar o docente à descoberta de sentidos pedagógicos antes ignorados. (Bremm; Güllich, 2023).

As narrativas autobiográficas foram construídas ao longo da disciplina de Estágio em Ensino de Ciências, em dois momentos distintos, o primeiro momento se refere às vivências significativas registradas na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências, um componente curricular complementar ao componente Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências, que oferece suporte teórico e metodológico para prática desenvolvida no Estágio. O segundo momento diz respeito às atividades práticas desempenhadas no campo de estágio, dentro do ambiente escolar. Ao final de cada uma das aulas foram realizados registros escritos das atividades desenvolvidas em sala de aula, relatando as dificuldades encontradas, as percepções e sentimentos aflorados em cada um dos momentos. Posteriormente foi realizada a leitura de todos os relatos construídos ao longo das treze semanas de estágio e elencados os momentos mais significativos desta trajetória para minha formação docente. Após a escolha dos episódios mais significativos vivenciados ao longo do estágio supervisionado, foram construídas dez narrativas autobiográficas que melhor representavam as experiências vivenciadas no

ambiente universitário e no campo de estágio.

As narrativas foram discutidas juntamente com a professora orientadora que realizou por meio de suas intervenções questionamentos que conduziram a uma reflexão mais profunda acerca dos fatos narrados, favorecendo assim a emergência de sentimentos e sensações que haviam sido esquecidas e permitiram o resgate de momentos não relatados que foram acrescentados à versão final das narrativas. Após as intervenções da professora foi construída uma versão aprimorada das narrativas autobiográficas apresentando maior destaque as aprendizagens adquiridas, sentimentos e sensações despertadas. Ao final da construção a professora me ajudou a nomear os episódios destacando o que cada um deles representava. Por fim, os episódios mais significativos foram organizados em quadros individuais e organizados por ordem cronológica de acontecimentos.

Análise das narrativas autobiográficas

Os episódios (EP) mais significativos vivenciados ao longo do estágio foram organizados em 10 quadros e dispostos por ordem cronológica de acontecimentos. Iniciando as discussões acerca dos episódios mais significativos ocorridos no meu estágio supervisionado, destaco as aprendizagens adquiridas nos momentos narrado no EP1 (Quadro 1).

Quadro 1: Narrativa autobiográfica do primeiro episódio: EP1 O alívio do suporte

Uma das minhas maiores inseguranças quanto ao início da minha regência em sala de aula estava relacionada ao aprofundamento dos conteúdos da biologia aplicados no ensino fundamental, como eu deveria abordar esses conteúdos? Como adaptar aquela aula legal da graduação para a educação básica? Nesse sentido, o suporte oferecido pela professora supervisora foi fundamental para esclarecer as dúvidas e me trazer mais segurança e confiança, a forma como a mesma ia conduzindo as conversas sempre me levando a questionamentos sem oferecer uma resposta pronta para que eu pudesse buscar minhas próprias respostas foi muito construtivo. O fato da professora me oferecer abertura para compartilhar e discutir os planejamentos foi muito importante para que eu entendesse que estava no caminho certo e me sentisse mais

segura para prosseguir.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Iniciando as discussões acerca dos episódios mais significativos ocorridos no meu estágio supervisionado, destaco as aprendizagens adquiridas nos momentos narrado no EP1. Uma semana antes de iniciar a regência das aulas, eu tive a oportunidade de observar as duas turmas que eu acompanharia durante o estágio supervisionado. Foi nesse período que eu iniciei a construção dos planejamentos das aulas. Embora eu tenha percebido uma forte articulação entre os saberes docentes nesse momento, houve uma predominância na ressignificação dos saberes de formação profissional, que segundo Tardif (2014), são saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e estão relacionados à aprendizagem e ao ensino. Eu sabia quais eram os assuntos das aulas que eu iria ministrar, mas as minhas referências mais próximas acerca desses conteúdos eram da minha formação inicial e estava claro para mim que eu não poderia utilizar o mesmo nível de aprofundamento dos conteúdos que tive acesso na universidade com os alunos da educação básica, em especial dos anos finais do ensino fundamental. Essas inseguranças foram trabalhadas dentro da instituição universitária através do suporte que foi oferecido pela professora do estágio, que me trouxe ensinamentos não só me auxiliando a realizar os ajustes necessários dos meus planejamentos, mas também através da sua metodologia de ensino. Além disso, foi no âmbito do desenvolvimento desse trabalho, que também faz parte de minha formação docente, que entendi que aquela minha percepção de que o conteúdo de biologia da forma como construído na universidade não poderia ser levado literalmente aos estudantes da educação básica, tratava-se de um conhecimento profissional sobre transposição didática.

Os acontecimentos narrados no EP2, apresentam um momento onde predominou a ressignificação dos saberes da formação profissional, a partir da desconstrução de percepções equivocadas acerca da função do professor (Quadro 2).

Quadro 2: Narrativa autobiográfica do segundo episódio: EP2 A responsabilidade é do professor?

Após o cumprimento de uma disciplina específica da área de educação, que ocorreu em um momento anterior ao estágio supervisionado, eu passei a ter a percepção de que a responsabilidade pelo processo de Ensino e Aprendizagem era estritamente do professor. Ao iniciar o estágio, durante o período de observação, o professor da escola me mostrou as cadernetas dos alunos, apresentou suas notas referentes ao 1º e ao 2º bimestre e fez comentários particulares acerca de cada um dos alunos. Através da fala do professor e das minhas observações pude notar que a maioria dos alunos eram muito desinteressados e descomprometidos. Eu senti uma responsabilidade enorme em fazer com que esses alunos conseguissem aprender e melhorar as suas notas. Eu comecei a traçar diversas estratégias para alcançá-los, mas cada vez que o processo falhava, eu me frustrava, parecia que eu nunca ia conseguir. Ao compartilhar essa frustração com a professora orientadora, ela prontamente me explicou que essa era a realidade atual da educação brasileira, que os problemas de aprendizagem envolvem os interesses dos próprios alunos, questões familiares, a postura da escola, questões sociais e políticas, aspectos que fogem do desejo de ensinar do professor. Após essa conversa eu continuei tentando promover um processo de ensino e aprendizagem eficaz, mas com a consciência de que eu poderia cumprir apenas com a parcela de responsabilidade que me pertencia.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Por meio de suas socializações primárias e escolares, os futuros docentes adquirem a concepção de um “professor ideal”, que precisará ser reajustada no início da carreira, momento em que o professor perceberá a distância entre as concepções adquiridas e a realidade de sala de aula (Tardif, 2014). Na minha vivência, a desconstrução da minha concepção de “professor ideal” ocorreu dentro do estágio supervisionado, que foi a minha primeira experiência com a prática docente. Apoiada nas minhas experiências enquanto aluna, ao observar as turmas, ver as notas baixas apresentadas pelos alunos no primeiro e no segundo bimestre, eu cheguei à conclusão de que os alunos estavam desinteressados e descomprometidos, sendo essa percepção apoiada pela fala do professor da escola. Por acreditar que a responsabilidade de mudar esse cenário era do professor, como eu estava desempenhando essa função naquele

momento, passei a mobilizar os saberes pedagógicos que eu havia adquirido na universidade para tentar me inserir em um processo de ensino e aprendizagem junto às turmas. A cada semana eu testava uma nova ferramenta, uma forma de abordagem diferente, uma atividade diferente, mas para mim a resposta da turma não era positiva e isso me frustrava demasiadamente. Essa desconstrução da percepção de que o professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem não partiu de mim, foi um processo guiado pela professora da disciplina de estágio, ao compartilhar as suas experiências e conhecimentos acerca da realidade escolar do Brasil. Esse momento de reflexão me permitiu ressignificar a minha concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem, desconstruindo a ideia de que o professor é o único responsável por uma aprendizagem efetiva. Isso pode se aproximar do que Tardif (2014) chama de saber da formação profissional.

Depois do que foi narrado anteriormente, os próximos acontecimentos significativos para mim foram mostrados na narrativa autobiográfica do EP3, que me permitiu perceber uma predominância na ressignificação dos meus saberes experienciais (Quadro 3).

Quadro 3: Narrativa autobiográfica do terceiro episódio: EP3 O choque inicial

Eu sabia que a docência é desafiadora, só não imaginava o quanto, até entrar numa sala de aula na posição de professora pela primeira vez. As turmas nas quais ministrei aula possuíam um perfil muito diferente das minhas referências enquanto aluna do ensino fundamental. E eu não havia me atentado a isso até iniciar o estágio. É desafiador o fato de ser professora em uma geração tecnológica cujo conhecimento está facilmente ao alcance das mãos e que acredita que estudar não é necessário. Eu entendi ali que precisava repensar as minhas perspectivas e encontrar uma maneira de mobilizar o conhecimento adquirido na universidade adaptando a realidade da sala de aula. Foi muito desafiador abordar os conteúdos de forma que conduza o aluno ao aprendizado, controlar a turma, respeitar as subjetividade dos alunos, principalmente daqueles que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Esquizofrenia, por si só já é uma tarefa difícil, em uma turma onde nenhum aluno demonstra interesse em aprender foi ainda pior. Eu me senti despreparada, durante a graduação eu estudei e aprendi os conteúdos da biologia, mas não aprendi a como ensiná-los. No que se diz respeito às disciplinas da área da educação, senti que o conhecimento adquirido não foi o suficiente, o conhecimento teórico transmitido pela universidade se encontra muito distante da realidade prática da sala de aula. Eu sabia o que precisava ser feito, mas não sabia como fazer. Nesse momento eu me senti incapaz, e isso me fez refletir se a docência era

Como já disse, o estágio supervisionado foi o meu primeiro contato com a prática docente. As referências que eu possuía do ambiente escolar estavam relacionadas às minhas socializações enquanto aluna da educação básica, nesse sentido me identifico com o que foi dito por Tardif (2014), que os futuros professores interiorizam ao longo de sua história de vida escolar e pessoal, momentos, valores e crenças do que é ser professor e de que professor desejam se tornar. As referências que eu tinha foram construídas há mais de 10 anos, ao iniciar o estágio supervisionado me deparei com uma realidade de sala de aula completamente diferente da que eu conhecia. Exemplos, analogias, atividades que eu acreditava serem legais e que eu pretendia utilizar, certamente não se aplicavam aos alunos dessa geração tecnológica.

Os alunos de ambas as turmas eram bastante agitados e de difícil controle, demonstrando pouco interesse pelas aulas. Havia alunos com laudos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e esquizofrenia. No entanto, como professora, eu não contava, naquela situação, com a presença de cuidadores nem com suporte psicológico adequado para os estudantes. Esse momento representa um pequeno recorte do atual cenário da educação no Brasil. Estudos apontam que a maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia não oferecem disciplinas voltadas à formação para a educação inclusiva. Reconhecendo a insuficiência da sua formação inicial e a importância da formação necessária para atuar em salas de aula com estudantes neurodivergentes, os professores tentam preencher essa lacuna através dos cursos de formação continuada e da pós graduação (Glat; Pletsch, 2004; Tavares; Santos; Freitas, 2016). Frente a esse desafio,

procurei mobilizar os diversos saberes adquiridos ao longo da minha formação inicial para planejar e conduzir as aulas, abordando conteúdos cujos conhecimentos foram adquiridos por meio dos saberes disciplinares e mobilizando os saberes curriculares por meio de documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando as particularidades e subjetividades dos alunos.

Mobilizar todos esses conhecimentos de forma dinâmica, a princípio, foi muito difícil, e eu tinha a impressão de que não conseguiria. A forma como esses saberes foram construídos na formação inicial dava a entender que o aluno estaria em sala de aula bem e disposto a aprender, que os recursos necessários estariam disponíveis e que, se minha abordagem fosse boa, o processo teria êxito. No entanto, a prática se mostrou bem diferente. Esse choque inicial, apontado por Tardif (2014) como a "distância crítica" entre os saberes adquiridos na formação e os saberes provenientes da experiência, ocorre devido às diversas funções desempenhadas pelo professor, às relações e interações que ele precisa estabelecer com os demais envolvidos em sua prática e às obrigações e normas às quais deve se submeter.

Nesse cenário de confronto com as condições de trabalho e nas múltiplas interações da prática docente, os saberes da experiência se originam. Assim, podemos observar que o estágio supervisionado não é apenas um espaço de associação entre teoria e prática, mas um espaço formativo que permite ao docente em formação refletir sobre a prática desenvolvida, tendo a oportunidade de ressignificar concepções equivocadas adquiridas em suas socializações anteriores e evocadas nas contradições entre teoria e prática.

Ainda nesse cenário de contradições, imaginei que a utilização de metodologias ativas na escola era vista como positiva. No entanto, me deparei com um cenário de resistência que me chamou atenção (EP4 -

Quadro 4).

Quadro 4: Narrativa autobiográfica do quarto episódio: EP 4: as resistências do caminho

Durante toda minha formação inicial houve um predomínio de disciplinas cujos professores utilizavam abordagens reprodutivistas. Esse não é o tipo de metodologia que eu desejo utilizar enquanto professora e possuía poucas referências de como estruturar minhas aulas de maneira diferente. Na disciplina de metodologia para o Ensino de Ciências, uma disciplina complementar ao estágio supervisionado, o uso de metodologias ativas foi amplamente discutido e incentivado. Eu gosto muito desse tipo de abordagem e fiquei muito feliz em ter o incentivo, direcionamento e apoio da professora do estágio. Por ser uma abordagem da qual eu não tinha muitas referências enquanto aluna da educação básica, eu apresentei muita dificuldade em como montar minhas aulas dentro desse modelo, mas consegui, com o suporte e auxílio por parte da professora orientadora. Contudo o professor da escola apresentou uma certa resistência em permitir que eu utilizasse metodologias ativas durante as minhas aulas, por diversas vezes eu propus atividades que ele não me deixou executar pedindo que eu realizasse atividades mais tradicionais. Ao chegar no 4º bimestre ele me deu autonomia para planejar as atividades da forma como eu achasse melhor. Utilizando como referências atividades desenvolvidas por alguns dos meus professores que utilizam metodologias ativas, consegui construir uma sequência didática cujo resultado foi muito satisfatório para a realidade da turma na qual a atividade foi desenvolvida. Embora tenham apresentado uma resistência inicial, a maioria dos alunos da turma se envolveu no projeto ao ponto de desenvolverem em suas atividades informações além das que lhes foram solicitadas. O assunto abordado foi domínios morfoclimáticos, e ao final de cada um das aulas discursivas, os alunos respondiam a questões cujo intuito era a obtenção de dados para a construção de uma tabela comparativa entre os domínios. As informações presentes na tabela seriam as únicas utilizadas pelos alunos na construção de uma maquete. Foi muito satisfatório ver os alunos desenvolvendo uma atividade de forma espontânea e tendo domínio do assunto trabalhado. Diferente dos bimestres anteriores, no 4º Bimestre houve uma maior adesão dos alunos às atividades propostas, e isso refletiu em melhores notas na prova. Esse resultado me deixou muito feliz e motivada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A análise dos fatos narrados no EP4 evidencia que, nesse episódio, houve um predomínio na ressignificação dos saberes da formação profissional e dos saberes curriculares. Meu primeiro contato com as metodologias ativas ocorreu durante a formação inicial. Identifiquei-me com esse tipo de abordagem e passei a ter como objetivo utilizá-la quando me tornasse professora. Ao longo da minha formação, cursei apenas duas disciplinas em que os professores ensinaram a utilizar metodologias ativas em sala de aula, além de observar o uso dessas metodologias em outras

três disciplinas. No entanto, eu não tinha muitas referências de como trabalhar com metodologias ativas na educação básica, por isso não sabia por onde começar.

Fiquei muito feliz quando a professora da disciplina de Metodologia para o Ensino de Ciências começou a orientar a construção dos planos de aula baseados no uso de metodologias ativas. Sendo um conhecimento adquirido nas instituições de formação docente e diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem, conforme Tardif (2014), atribuo a essa experiência a predominância na ressignificação dos saberes de formação profissional. Foi nesse cenário que entendi que Metodologias Ativas propiciam ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências de forma reflexiva, permitindo ao estudante a construção do conhecimento sem que haja a necessidade de memorização dos conteúdos.

Apesar da resistência do professor da escola, que solicitava atividades tradicionais e reprodutivistas, alegando que metodologias ativas não funcionavam na realidade prática das turmas e que "isso não funcionava com seus alunos", no quarto bimestre letivo ele me deu permissão para conduzir as aulas e atividades da forma que eu desejasse. Optei por me arriscar na construção de uma sequência didática que abrangesse não só o conteúdo de domínios morfoclimáticos, mas que também se conectasse aos conteúdos anteriores sobre plantas, animais e relações ecológicas. A construção e o desenvolvimento dessa atividade não foram fáceis. Busquei referências nas aulas e atividades de uma professora da graduação que utiliza metodologias ativas e sempre propõe atividades interessantes, e consegui desenvolver uma sequência didática cujo resultado me deixou feliz.

Esse momento representa a ressignificação de dois dos quatro saberes docentes apresentados por Tardif (2014): os saberes curriculares, mobilizados ao construir uma sequência didática que integra saberes do

currículo escolar; e os saberes da experiência, acionados quando resgatei experiências vividas para auxiliar na construção das atividades. Ao iniciar a execução da sequência didática, a maioria dos alunos demonstrou certa resistência ao uso da metodologia, mas, aos poucos, envolveram-se com o conteúdo, passaram a pesquisar mais sobre o assunto, fazer desenhos e mostrar maior interesse nas discussões. Na atividade final de construção de maquetes, os alunos estavam bem familiarizados com o tema e conseguiam distinguir as características da fauna e flora de cada domínio sem precisar pesquisar, o que foi um grande avanço considerando o ponto de partida.

O reflexo na avaliação sobre os domínios morfoclimáticos também foi positivo. A maioria dos alunos, que antes costumava ter notas menores que cinco, obteve, nessa avaliação, notas acima de cinco — com exceção de um aluno. Apesar de não ser o resultado ideal, essa sutil mudança me deixou muito feliz, pois consegui vencer as resistências tanto do professor supervisor quanto dos próprios alunos.

Durante a formação inicial, aprendi diversos conteúdos relacionados às ciências naturais, a elaborar planejamentos de aula e sobre programas e currículos escolares. No entanto, a sala de aula exigia de mim, como professora, conhecimentos que ainda não havia adquirido. Esses conhecimentos estavam relacionados a uma rede de interações que se constrói dentro do ambiente escolar, especialmente na relação entre professor e aluno em sala de aula. De acordo com Tardif (2014), essas relações envolvem valores, atitudes, sentimentos, necessidade de interpretações e tomadas de decisões essenciais ao ofício docente, mas que não se originam nas instituições de formação. Dito isso, gostaria de enfatizar a importância da relação com os pares na ressignificação dos meus saberes experienciais, um saber predominante no EP5 (Quadro 5).

O professor da escola que ficou responsável para ser o meu supervisor, tinha 38 anos de carreira docente, e compartilhou comigo as experiências que acreditava serem mais importantes. Os seus conselhos evidenciaram aspectos os quais eu não recebi orientações vindas da universidade e que nunca haviam sido despertados pela minha própria vivência, como por exemplo, a importância do registro de frequência do aluno, o suporte emocional que o professor deve oferecer aos alunos em determinados momentos e as prioridades que devem ser concedidas às meninas em sala de aula. Outro momento que me marcou muito durante o estágio, está relacionado com diálogos que tive com professores de outras disciplinas, através dessas conversas eu conseguia verificar se a postura e desempenho do aluno com outros professores era a mesma que comigo, e se eu tinha a mesma percepção que os outros professores acerca dos alunos das minhas turmas. À medida que eu fui percebendo que possuía as mesmas impressões que professores mais experientes, acerca das turmas que acompanhava, e que em determinados momentos compartilhamos as mesmas dificuldades de controle da turma do 6º ano e de apresentar o conteúdo de forma mais atrativa no 7º ano, passei a entender que a realidade da sala de aula não era difícil só para mim, claro que pela minha inexperiência o meu nível de dificuldade era maior, mas esses obstáculos eram algo comum da profissão, nesse momento eu me senti mais familiarizada com a realidade do professor, e menos insegura quanto a minha escolha profissional. Um outro aspecto que gostaria de ressaltar foi a contribuição que esses professores me trouxeram ao compartilharem ferramentas metodológicas, e suas experiências.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Ao iniciar o estágio, eu não tinha noção da importância das interações entre os professores e de como eles poderiam me fornecer informações importantíssimas que serviriam para orientar as minhas tomadas de decisões dentro de sala de aula. Essa reflexão começou no primeiro dia de estágio, quando o professor compartilhou comigo suas experiências mais relevantes, adquiridas ao longo de 38 anos de profissão. Esse momento foi muito construtivo, e, em poucas horas de conversa, pude refletir sobre experiências que talvez levasse anos para construir. Minhas expectativas e postura em relação às turmas mudaram após essa conversa, e muitos dos ensinamentos trazidos por ela foram fundamentais nas decisões, planejamentos e atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

A relação com os pares foi importante também em outros aspectos ao longo do estágio supervisionado. O compartilhamento das experiências do professor de ciências e dos professores de outras disciplinas contribuiu significativamente para a construção das minhas próprias experiências.

Os planejamentos de aula entre mim e o professor da escola sempre ocorriam na sala dos professores, na presença desses profissionais. Docentes de outras disciplinas compartilharam comigo suas experiências com as turmas que eu ministrava aula, comentando sobre suas dificuldades e as atividades que funcionavam ou não para elas. Eles também sugeriram recursos e ferramentas de ensino. À medida que aprendia com as experiências desses profissionais, refletia sobre a prática que eu estava desenvolvendo. Para Tardif (2014), o fato de os professores experientes compartilharem suas vivências com estagiários em formação e/ou professores iniciantes desencadeia um verdadeiro processo de formação, permitindo a objetivação dos saberes da experiência.

Dentro desse processo de contato com o meu futuro ambiente de trabalho, uma das minhas maiores dificuldades na construção dos planos de aula estava relacionada a como adequar o conteúdo e/ou a atividade prevista aos quarenta e cinco minutos disponíveis para a aula. A sensação de que eu havia conseguido, desapareceu assim que iniciei a regência das aulas, pois percebi que o tempo real de aula era menor do que os quarenta e cinco minutos previstos, conforme relatado no EP6 (Quadro 6).

Quadro 6: Narrativa autobiográfica do sexto episódio: EP 6 Gestão do tempo

Durante o estágio supervisionado, eu fui designada para ministrar 10 aulas semanais de 45 minutos cada, e comecei a realizar os meus planejamentos conforme o tempo disponível. Após as primeiras aulas, fui percebendo que o tempo real de aula é geralmente menor. Em algumas aulas gasta-se mais tempo para conseguir a atenção da turma para iniciar a aula, em outros momentos há necessidade de organizar a turma para uma atividade diferente ou até mesmo uma dificuldade de conexão com a internet, são fatos que impactam diretamente no tempo disponível para aula, sendo necessário ajuste do planejamento das atividades propostas para que essas sejam cumpridas sem maiores problemas. Nas primeiras semanas, eu não conseguia cumprir o meu planejamento de aula dentro do tempo proposto, quando eu chegava perto da metade do que havia planejado a aula acabava, e eu me sentia frustrada por não ter conseguido cumprir com o objetivo proposto. Com o passar das semanas, eu fui percebendo que a sala de aula é dinâmica e fui ajustando o planejamento, e gerenciando o tempo da aula, para conseguir cumprir os objetivos propostos. Como reflexo dessa mudança, o tempo de planejamento foi se aproximando cada vez mais do tempo real da aula, e isso foi me deixando mais motivada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Diversas situações reduzem o tempo efetivo de aula, mas eu não havia refletido sobre isso até iniciar o estágio. Nas primeiras semanas, quando eu sentia que o conteúdo começava a fluir, a aula terminava, e eu ainda não havia chegado nem à metade do planejado. Com o passar das semanas, fui ajustando meu planejamento para que se adequasse melhor ao tempo das aulas. Também observei que nas primeiras aulas do dia, nas aulas que antecedem o intervalo e nas que sucedem o intervalo, o tempo disponível era ainda menor, pois as turmas geralmente estavam mais agitadas e era mais difícil atrair a atenção dos alunos para iniciar a aula.

Essa percepção do tempo real de aula foi importante não só para ajustar o planejamento, mas para que eu compreendesse que a sala de aula é um espaço dinâmico e que nem tudo o que é planejado pode ser executado exatamente como previsto. Com o tempo, passei a dominar melhor a gestão do tempo de aula na parte que era de minha competência e a me cobrar menos pela parcela que dependia de outros fatores e atores presentes nessa interação. A análise dessa experiência evidencia que, nesse momento, predominou a ressignificação dos saberes experienciais, pois, conforme apontado por Tardif (2014), os saberes experienciais se desenvolvem no exercício da função docente, brotam da prática e são validados por ela.

Outra dificuldade importante a ser relatada dentro das experiências vividas no âmbito do estágio em Ensino de Ciências foi precisar ministrar aulas de conteúdo do campo das Ciências Naturais, de modo geral, quando a minha formação inicial foi voltada quase que totalmente para as Ciências Biológicas, conforme destaque no EP7 (Quadro 7).

Quadro 7: Narrativa autobiográfica do sétimo episódio: EP 7 Eu não sei, e agora?

Para mim um dos maiores desafios de ministrar aulas no ensino fundamental está relacionado a precisar me apropriar dos conhecimentos do campo das ciências naturais de forma geral, quando a minha formação inicial é em Ciências Biológicas. Em determinado momento durante o estágio, eu precisei ministrar aulas

voltadas à temática astronomia, esse conteúdo não fez parte da minha formação inicial e eu não tinha referências de como meus professores de educação básica haviam conduzido as aulas desse assunto. Eu não tinha tanto domínio do conteúdo a ser ministrado, pedi ao professor para conduzir as aulas na sequência em que eu me sentisse mais confortável e ele me permitiu. Eu estudei muito para que me sentisse segura em ministrar essa aula, pois, além de precisar me apropriar do conteúdo que eu não dominava com clareza, precisava apresentá-lo aos alunos de forma atrativa, no meu ponto de vista isso facilitaria o processo de Ensino e Aprendizagem. Iniciei o conteúdo com uma breve introdução acerca do sistema solar. Como proposta de atividade, os alunos construíram um modelo do sistema solar em isopor, e a partir desse modelo fomos avançando nas discussões do conteúdo. Os alunos já possuíam um bom conhecimento prévio do assunto, adquirido nas aulas de geografia e foram muito participativos, as aulas desse conteúdo fluíram melhor do que eu esperava.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Ao longo da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, cursei uma disciplina de introdução à física e outra de introdução à química. Embora não fossem suficientes para abranger todo o conteúdo de Ciências Naturais trabalhado no ensino fundamental anos finais, ao menos me deram uma noção básica de alguns conceitos e algumas referências de aulas que eu poderia utilizar. No caso descrito no EP7, eu não tinha lembrança de ter estudado sobre astronomia na Educação Básica, e tinha clareza que não tinha tido acesso a refletir sobre esse conteúdo na Educação Superior, ou seja, eu não tinha referência para ministrá-lo. Diante disso, utilizei o livro didático adotado na escola para embasar minhas aulas, mas a sequência apresentada pelo livro não me deixava muito segura para iniciar o conteúdo. Pedi ao professor da escola permissão para abordar o conteúdo em uma ordem diferente da sequência do livro e para começar com uma atividade de construção de um modelo do sistema solar, em vez de uma aula expositiva. Ele me concedeu a permissão, e eu trabalhei o conteúdo da forma que ficou mais confortável para mim.

Essa necessidade de ajustar a sequência de aulas, ou seja, de readequar o currículo, evidencia uma predominância na resignificação dos saberes curriculares apresentados por Tardif (2014), além de destacar

o impacto que a ausência de determinados saberes disciplinares e saberes experienciais trouxe para a minha formação. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre como o livro didático, muitas vezes, é orientador da prática do professor. Podendo isso ser um aspecto positivo, mas também limitador. Positivo, pois possibilita ao professor um direcionamento sobre o conteúdo a ser abordado em sala de aula, como foi no meu caso; mas também limitador, pois sem ter a formação disciplinar adequada o professor pode não ter o senso crítico necessário para analisar a abordagem que é dada ao conteúdo no livro didático.

O EP8 narra um dos momentos mais significativos vivenciados por mim ao longo do estágio supervisionado, pois, ele marca o momento em que eu me percebi fazendo a transição de aluna para professora (Quadro 8).

Quadro 8: Narrativa autobiográfica do oitavo episódio: EP 8 o reflexo da postura docente

Nas primeiras aulas eu não possuía nenhum controle de sala de aula, embora eu solicitasse aos alunos que fizessem silêncio e tentasse atrair a atenção deles para iniciar a aula, na maioria das vezes não tinha sucesso e era necessária a intervenção do professor supervisor. Com oito semanas de estágio percebi que eu me identificava cada vez menos com os alunos e me identificava cada vez mais como professora. A partir desse momento, eu passei a assumir de fato a postura de professora da turma, eu fui aos poucos aprendendo e perdendo o medo de chamar a atenção dos alunos, passei a ser mais firme em minhas colocações, inibindo certas brincadeiras desagradáveis que ocorriam em sala de aula. Essa mudança fez com que eu me sentisse mais segura, isso melhorou a minha relação com os alunos, a nossa forma de diálogo e passei a ter um melhor controle da sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Quando iniciei o estágio supervisionado, mesmo sendo uma aluna do ensino superior, eu me colocava em igualdade de condições com os alunos da educação básica. Por esse motivo, sentia receio de assumir a postura de professora da turma, até porque o professor da turma sempre esteve presente em sala de aula, e eu não queria me sobrepor à sua autoridade. Com o passar das semanas, o professor foi gradualmente delegando sua responsabilidade docente para mim, permitindo-me mais autonomia nos

planejamentos, encaminhando a mim os alunos que precisavam resolver algumas questões, e, pouco a pouco, fui vivenciando o "ser professora".

Minha insegurança começou a diminuir, e passei a adotar uma postura mais condizente com a minha futura profissão. Na oitava semana do estágio, de um total de treze, já não me sentia apenas uma aluna, mas uma professora. Perdi a vergonha de chamar a atenção da turma e de repreendê-los quando necessário, o que se refletiu na maneira como eles se portavam em sala de aula. Agora entendo que essa mudança de postura, que é chamada de construção da identidade docente (Pimenta; Lima, 2012), pode ser resultado não apenas da permissão do professor, mas também da experiência adquirida ao ministrar aulas no âmbito do estágio e do conhecimento que construí nas interações com os alunos e com os professores mais experientes que eu. De acordo com Tardif (2014), às interações que condicionam a prática docente exigem que o professor se comporte como sujeito e interaja como pessoa com outras pessoas. Por se tratar de um conhecimento que não se adquire nos currículos ou nas instituições de formação docente, acredito que, nesse episódio, predominou a ressignificação dos saberes experienciais.

Agora mais confiante como professora, eu me sentia segura para realizar atividades que no início do estágio me demandaram mais energia, como as atividades de planejamento.

Entendo que essa foi uma atividade recorrente no meu cotidiano no estágio, já que o dia-a-dia da escola imprime ao professor diversos contratempos (EP9 - Quadro 9).

Quadro 9: Narrativa autobiográfica do nono episódio. EP 9 os contratempos do caminho

Antes de iniciar o estágio supervisionado, eu e o professor supervisor elaboramos um cronograma prévio dos conteúdos que seriam ministrados por mim. Esse planejamento precisou passar por diversos ajustes ao longo do estágio devido a eventos escolares e decretos de pontos facultativos que não constavam anteriormente no calendário escolar. Devido a esses eventos, em diversas semanas a quantidade de aulas foi reduzida, nós tivemos que mudar o planejamento das aulas do 7º ano para abranger o máximo dos

conteúdos determinados previamente, mesmo com os reajustes não haveria tempo hábil para ministração de todo conteúdo programado à pedido do professor, eu precisei escolher quais conteúdos seriam ministrados e quais não seriam ministrados. Foi difícil elencar os conteúdos mais relevantes, uma vez que considero todos os conteúdos importantes. Como já vínhamos de uma sequência em que os alunos estudaram o reino das plantas e o reino dos animais, optei por manter os conteúdos de relações ecológicas e domínios morfoclimáticos, uma vez que esses conteúdos se relacionam entre si e seria mais fácil conectá-los. Em minha concepção haveria uma quebra muito grande dos assuntos se eu optasse por ministrar os conteúdos Ar, Calor e Temperatura.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Ao longo do estágio, foi necessário ajustar o cronograma e os planejamentos da turma do 7º ano em várias ocasiões. Isso ocorria com frequência porque essa turma sempre tinha as duas últimas aulas do turno, e eventos como conselho de classe, semanas de prova, plantões pedagógicos e outros que aconteciam após a terceira aula impactavam diretamente a quantidade de aulas programadas para a turma. A cada novo evento agendado pela escola que impactava o tempo ou causava a ausência de aulas, o professor me informava, perguntava sobre o planejamento da aula afetada e sugeria possíveis ajustes.

Com o início do 4º bimestre, o professor e eu percebemos que a quantidade de dias letivos disponíveis não era suficiente para trabalhar todos os conteúdos previstos. Diante do desafio de escolher quais conteúdos seriam abordados, percebi que, ao longo da minha formação inicial, não recebi orientações sobre como proceder em situações como essa, e, portanto, não tinha critérios para selecionar os conteúdos mais relevantes. Esse episódio desconstruiu minha ideia de que, independentemente das circunstâncias, todo planejamento feito conforme o calendário escolar poderia ser cumprido.

Foi nesse contexto que precisei realizar os devidos ajustes no currículo e elaborar uma sequência didática que abrangesse os conteúdos selecionados para trabalhar no tempo disponível. A experiência relatada nesse episódio evidencia, portanto, uma predominância na resignificação

dos saberes curriculares, que, de acordo com Tardif (2014), correspondem aos saberes mobilizados nos programas escolares, incluindo conteúdos, métodos e objetivos.

Por fim, apresento a narrativa autobiográfica do EP10, que representa um momento de muitos questionamentos suscitados no estágio supervisionado (Quadro 10).

Quadro 10: Narrativa autobiográfica do décimo episódio: EP 10 Eu vou avaliar, mas e os critérios?

Ao final do 4º bimestre, o professor solicitou que eu elaborasse as avaliações dos alunos e me informou que eu seria responsável pelo fechamento das notas dos alunos, que resultava de uma média entre a nota da prova, das atividades realizadas em sala de aula e de avaliação contínua. Essa tarefa me gerou uma certa insegurança e muitas dúvidas. Apesar de ter o controle de todas as atividades realizadas e de já conhecer os alunos há aproximadamente 3 meses, quais critérios utilizar na avaliação contínua para não ser injusta? Como elaborar as questões de forma que eu pudesse avaliar se houve aprendizado? Realizar uma prova com questões objetivas ou subjetivas e o que considerar nas questões subjetivas? Esses foram alguns dos muitos questionamentos que eu me fiz ao elaborar as avaliações. Nesse processo uma das coisas que mais me surpreendeu foi a correção da prova, do orgulho que senti de cada um dos alunos a cada resposta correta, e a tristeza ao perceber que o aluno sabia o conteúdo, mas havia errado a resposta por falta de atenção. Foi interessante perceber que através das respostas das provas dos alunos, o professor é capaz de compreender quando o aluno sabe o conteúdo, quando ele tenta enrolar e quando ele responde a prova consultando fontes não autorizadas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Analisando essa experiência à luz de Tardif (2014), é possível perceber que esse momento evidenciou fortemente a articulação entre os saberes docentes. De forma mais ampla, avaliar o aluno não foi tão simples quanto eu imaginava, especialmente ao construir atividades de avaliação que resultam na nota do bimestre. Minha primeira dificuldade se deu em definir os critérios para escolha das atividades: quais eram as mais adequadas para cada turma? No caso das atividades práticas em sala de aula, como avaliar a participação individual de cada aluno? Nas atividades escritas, o que considerar em uma resposta parcialmente correta?

Situação semelhante ocorreu na construção das avaliações escritas. Algumas das dúvidas que surgiram foram: como elaborar uma pergunta

que realmente evidencie o aprendizado do aluno? O que considerar em uma resposta incompleta? Como pontuar essa resposta? Quantas questões a prova deveria ter? Nesse momento, houve uma mobilização dos saberes disciplinares, no que diz respeito aos conteúdos abordados nas provas e atividades, mas predominou a ressignificação dos saberes da formação profissional, que foram a base para a construção das atividades e avaliações.

No que diz respeito à correção das provas e atividades escritas, surpreendi-me com o que foi possível perceber ao ler as respostas. Como já acompanhava a turma há cerca de três meses e havia corrigido muitas atividades escritas, eu já conhecia, em grande medida, o estilo de escrita dos alunos. Assim, conseguia identificar quando um aluno respondia com suas próprias palavras, quando copiava diretamente da internet ou de um livro, quando copiava de outro aluno, quando sabia o conteúdo e quando tentava "enrolar". Esse momento de conhecimento, reflexão e interação com os demais atores proporcionou uma experiência em que a ressignificação dos saberes docentes se deu de maneira tão integrada que não foi possível identificar um único saber predominante na ressignificação, dada a intensa articulação entre eles. Entendo isso como resultado do processo de ressignificação dos saberes docente, de forma que, chega um ponto que é difícil identificar a classificação do saber, compreendendo somente que se trata de um saber docente, enquanto amálgama, como o próprio Tardif (2014) defende.

Considerações finais

Em síntese, o trabalho apresentado buscou compreender de que forma os saberes docentes foram mobilizados ao longo do cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências. Analisando os relatos apresentados, é possível perceber que as

experiências ao longo do estágio supervisionado me proporcionaram a ressignificação dos saberes curriculares, disciplinares, experienciais e da formação profissional. O estágio supervisionado enquanto componente curricular da formação inicial me propiciou um importante espaço de reflexão acerca da prática docente, que vai além da aproximação entre teoria e prática, abarcando a reflexão das contradições encontradas nesses espaços. É diante dos desafios reais de sala de aula e por meio das interações com os demais atores sociais, que os futuros professores mobilizam e (re) constroem os saberes necessários à sua profissão.

As reflexões realizadas no componente curricular não evidenciaram apenas os aspectos construtivos da prática, fizeram despontar lacunas presentes na minha formação inicial. No que tange a minha experiência, a forma como os componentes curriculares voltados às práticas pedagógicas e organização do currículo escolar são trabalhados pela instituição universitária desconsidera a dinâmica da escola, da sala de aula e a subjetividade dos alunos. Frente aos desafios reais de sala de aula, pude perceber que ao longo da minha formação inicial eu não havia construído alguns conhecimentos necessários à prática docente. Os conhecimentos que eu havia construído não eram suficientes para saber como elencar os conteúdos mais importantes a serem trabalhados em sala de aula (quando não fosse possível cumprir todo conteúdo previsto nos documentos legais), ou como promover uma educação inclusiva em uma sala de aula com alunos portadores de esquizofrenia, TDAH e TEA. Dessa maneira se faz necessário que eu busque a construção deste conhecimento por meio de uma formação continuada.

O estágio supervisionado, portanto, se configura também como um importante instrumento de reflexão acerca do papel social do professor, proporcionando ao licenciando a oportunidade de desconstruir percepções equivocadas acerca da sua profissão e a compreender melhor suas

atribuições. Nesse sentido, gostaria de destacar a importância do trabalho desenvolvido pela professora de estágio, ao suscitar questionamentos que promoveram importantes reflexões acerca do meu processo de formação, oferecendo suporte teórico e metodológico que me auxiliaram no enfrentamento de alguns desafios ocorridos no campo de estágio.

Aproveito o ensejo ainda para ressaltar a relevante contribuição dada pelo professor supervisor da escola na qual exerci o estágio supervisionado, docente que contava a época das atividades do estágio com mais de 30(trinta) anos de efetivo serviço na profissão, seja repassando instruções práticas através de menção de relatos de experiências vividas por ele em sala de aula, bem como dando total auxílio para planejamentos de aulas que ministrei.

Isto posto, entendo que a articulação entre a instituição universitária e a escola da educação básica durante o estágio supervisionado propicia ao futuro docente um espaço de segurança e autonomia para desenvolver as habilidades e competências necessárias à futura profissão. Dito isso, é notória a importância do estágio supervisionado na formação inicial. As relações com os pares, interação com os alunos, e descoberta da rotina escolar são parte das atividades desenvolvidas no campo de estágio, quando associadas ao suporte teórico, metodológico e emocional oferecido pela instituição universitária, propiciam ao futuro professor um ambiente favorável à aprendizagem, reflexão e ressignificação dos saberes docentes.

Experience Report On Teaching Knowledge Re-Signified In The Supervised Internship In Science Teaching

Abstract

This report describes the experience of a biology teacher training during her Internship in science teaching, during which she observed and supervised two elementary school classes. The methodological procedure adopted was the use of autobiographical narratives to help understand and

describe the most significant episodes experienced during the Internship and Methodology for Teaching Science. The aim of this work was to identify and reflect on which teaching knowledge was re-signified during the science teaching internship. Analyzing the narratives based on Tardif (2014), it was possible to observe that there was a re-signification of curricular, disciplinary, experiential and professional training knowledge, with a slight predominance in the re-signification of experiential knowledge. That said, the supervised internship can be seen as a space for building knowledge and learning, reflecting on teaching practice and reframing the knowledge necessary for teacher training.

Keywords: supervised internship; initial training; teaching knowledge.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191- 203, 2020. Disponível em : <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>> Acesso em: 08 Ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 Jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11. 788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L11788.htm>. Acesso em: 28 Jun. 2023.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014. Disponível em:<<https://revistaensinoeeducacao.pgskroton.com.br/article/view/493>>. Acesso em 25 Jun. 2023.

BREMM, Daniele; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO PROPULSORA DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO-AÇÃO EM CIÊNCIAS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 56-77, 2023. Disponível em:<<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2977>>. Acesso em: 15 Jun. 2023.

EDUEPB. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Ciências Biológicas** (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba. Campus I, 2016. Disponível em:

<<https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=48&rl=RelatorioPPC>>. Acesso em: 22 Jun. 2023.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciência & Cognição**, v.12, p.219-233, 2007. Disponível em:<<http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/648>>. Acesso em 02 nov. 2024.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 149-158, 2015. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tGWhSsK9y3Q5zzpbxmrRLQd/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 15 Jun. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Benjamin Constant**, n. 29, 2004. Disponível em:<http://antigo.abc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/edicao-29-dezembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo1.pdf>. Acesso em: 09 Nov. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018. Disponível em:<https://www.google.com.br/books/edition/Estágio_e_docência/NXdZDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT6&printsec=frontcover>. Acesso em: 06 Nov. 2024.

SIMON, G. A. V.; GOUVÊA DA SILVA, A. F. Educação sexual no ensino de Biologia: uma análise do livro didático. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e13898, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.13898. Disponível em:<<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13898>>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em:<https://www.academia.edu/download/56933766/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 27 Jun. 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>>. Acesso em: 26 Jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis:Vozes, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 Nov. 2024.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. A Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): Base Institucional e Tendências Temáticas e Metodológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 521–549, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4519/2978>> Acesso em: 25 de Set. 2024.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 426-446, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2019000100426&script=sci_arttext> Acesso em: 15 Jun. 2023.