



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO

Andressa Vargas de Souza (andressa.vargas98@gmail.com)
Clarinês Hames (clarines.hames@iffarroupilha.edu.br)

Eixo temático 2. Experiências de Formação.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto traz uma reflexão sobre a vivência no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o potencial do conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) (SHULMAN, 1987) para a constituição docente. Os estágios, na instituição de ensino em que foi realizado, são divididos em quatro momentos: Estágios I e II relativos a Ciências no Ensino Fundamental e III e IV, referentes ao Ensino de Biologia no Ensino Médio. Neste relato focalizaremos o olhar nos estágios III e IV, de observação e de regência, respectivamente.

Para Shulman (1987) a formação de professores é uma das principais fontes de conhecimentos, em que o professor em formação inicial ganha aporte científico e pedagógico para o desenvolvimento de suas práticas. Desse modo, compreendemos que o estágio se configura em um momento importante na licenciatura, pois é durante esse processo que o professor em formação inicial irá desenvolver suas ações educativas, se colocando na posição de professor pela primeira vez.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de processos de reflexão sobre a própria prática e de desenvolvimento constante de uma identidade pessoal. Nesse sentido, Almeida e Biajone (2007) destacam que

um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (p. 283).

Nesse sentido, é preciso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo com que os professores se apropriem dos processos de formação e que esses processos façam sentido nas suas histórias de vida (NÓVOA, 1992). Desse modo, compreendemos que o estágio está atrelado a constituição docente, aproximando o professor em formação inicial com a escola e sistema de ensino, de modo que “aprender a profissão docente ao decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 111).

Nessa perspectiva, Shulman (1987) traz uma base de conhecimentos que os professores podem ter, sendo eles desenvolvidos nos processos de formação. Nessa

base, ele destaca o conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge), por considerar que é o conhecimento que diferencia os professores de outros profissionais. Segundo Shulman (1987) os professores não só sabem o conhecimento específico como sabem transformá-los em conhecimentos escolares, adaptando os conteúdos de acordo com a necessidade de cada aluno.

Nesse sentido, buscamos estabelecer um olhar mais atento para as interações que ocorreram no desenvolvimento dos estágios III e IV e de que forma o estágio potencializa o desenvolvimento do PCK na formação de professores de Ciências.

2. CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Os Estágios III e IV foram desenvolvidos durante o ano de 2019 em uma instituição de ensino de Santo Augusto – RS com uma turma do Ensino Médio na disciplina de Biologia. No primeiro semestre de 2019 foi desenvolvido o estágio de observação e, posteriormente, no segundo semestre, o estágio de regência.

No estágio III, foram realizadas atividades de observação e análise do contexto de sala de aula. O objetivo desse estágio é o contato com o sistema de ensino, com as metodologias utilizadas pela professora regente da turma, com diferentes contextos vivenciais, e com a estrutura escolar. Todavia, sem uma intervenção nas aulas, por parte do discente. A partir das observações e do diálogo estabelecido com a professora regente, foram desenvolvidos os planos de aula para a regência, ou seja, a vivência do estágio IV.

As ações aconteceram em uma turma do segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com dois períodos de aula por semana. A turma contava com 34 alunos, com idades entre 16 e 19 anos. Durante o estágio III foram observadas 15 horas/aula e no estágio IV foram ministradas 20 horas/aulas, dois períodos por semana, por um período de dez semanas. O conteúdo desenvolvido foi Botânica. Os conceitos mediados são importantes para estudantes de Agropecuária, bem como possibilitam diversas integrações com disciplinas da área técnica do Curso. Aspectos esses que criam uma nova dimensão na prática pedagógica, ou seja, a necessária interdisciplinaridade na formação desse sujeito.

Durante as aulas ministradas no estágio IV estudamos as características dos quatro grupos de plantas, além da sua estrutura e morfologia. Para desenvolver os conceitos foram utilizados vídeos, imagens, saída de campo, aula prática de microscopia, leituras e escritas de textos reflexivos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Olhar para as ações desenvolvidas nos estágios III e IV, inevitavelmente remete também a uma reflexão sobre os estágios I e II. As metodologias utilizadas para ensinar biologia aos alunos do Ensino Médio diferenciam-se de algumas que são utilizadas no Ensino Fundamental. Os estudantes do Ensino Médio possuem outros olhares, de certo modo mais focados e reconhecem o professor como mediador do conhecimento.

Durante o período de observação, percebemos que a professora regente desenvolveu suas aulas de modo dialógico, o que pode contribuir para a (re)significação conceitual, pois buscou criar um ambiente para questionamentos e argumentações. Segundo Shulman (2014, p. 208) “diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios”. Desse modo, as condições que o professor cria para ensinar os conteúdos integra preceitos básicos que o PCK propõe.

As aulas práticas/experimentais aconteceram com certa frequência durante o estágio de observação e também foram desenvolvidas durante o estágio de regência. As quais percebemos um grande envolvimento dos estudantes, ou seja, trouxeram materiais solicitados, organizaram e desenvolveram as atividades propostas, pesquisaram e discutiram suas observações. Assim, uma das potencialidades da experimentação é “a de ajudar os alunos a aprender através do estabelecimento de inter-relações entre os saberes teóricos e práticos inerentes aos processos do *conhecimento escolar em ciências*”. (SILVA; ZANON, 2000, p. 134).

Concordamos, também, que as aulas práticas/experimentais “tornam-se importantes por trazer um significado às teorias estudadas, tornando-as claras, não para serem comprovadas, mas para serem estudadas, compreendidas, discutidas e, porque não, modificadas”. (REGINALDO, SHEID e GÜLLICH, 2012, p. 9). Para isso, os estudantes dialogaram e analisaram os resultados de seus experimentos com ajuda do livro didático e outras bibliografias. Assim, vão elaborando os conceitos que se tornam, de algum modo, menos abstratos, na medida em que também é possível perceber que estabelecem relações com outros conteúdos e com outras disciplinas, principalmente da área técnica.

As relações que são construídas em sala de aula favorecem o diálogo e compreensão dos conceitos estudados, desse modo, o “professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas” (SHULMAN, 2014). Para Shulman (2014), essas ações e representações são importantes por se traduzirem na forma de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que todos os alunos venham a saber, mesmo aqueles que possuem dificuldades, pois o ensino precisa estar disponível à todos.

Nessa mesma direção, na maioria das aulas foram utilizados recursos midiáticos (projektor e multimídia, caixas de som, computadores ou celulares smartphones). As mídias podem ter um papel importante na aprendizagem dos estudantes já que “esses públicos são bastante favoráveis à participação de aulas e atividades com a presença de vídeos, de fotos [...]” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 172). De modo semelhante a aulas de laboratório, os alunos mostraram-se muito interativos.

Outro aspecto importante diz respeito à avaliação da aprendizagem. No estágio de regência, utilizou-se além da prova escrita, diversos meios de avaliação, dentre eles destacam-se elaborações textuais (relatos reflexivos, críticas, resenhas, opiniões...). Corroboramos com Hames e Paranhos que “ler e escrever são atividades essencialmente humanas e constituintes de subjetividades, construtoras de pensamentos e ações mais elaboradas. Por isso, tais ações inauguram novos olhares sobre o ser e estar no mundo, provocam novos pensares” (2018, p. 2272). Esses “novos pensares” são justamente o que denotam a aprendizagem (ou não) de um determinado conteúdo/conceito.

O processo de avaliação não pode estar atrelado a aplicação de provas, é preciso que o professor disponha de diferentes métodos avaliativos, considerando todos os aspectos do aluno e contexto de sala de aula. Para Bizzo (2012, p. 76) “ao avaliar os alunos, o professor está, na verdade, avaliando a si mesmo, uma vez que o sucesso de seus alunos é uma medida objetiva de seu próprio zelo bem ou mal-sucedido pela aprendizagem deles”. Corroborando com Bizzo (2012), Shulman (1987) destaca que a avaliação não é somente do aluno, mas um momento do professor refletir e avaliar suas metodologias, se essas forma capazes ou não de produzir conhecimentos e aprendizagens.

Assim como observado no estágio III com a professora regente, no estágio IV foi possível perceber que construir uma relação afetiva com os estudantes facilita as interações pedagógicas. Para Placco (2002) a qualidade da relação estabelecida é fundamental para que a construção cognitivo-afetivo-social de cada um ocorra na

direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas. As relações que estabelecemos com os estudantes possibilita, conhecer melhor os estudantes e, com isso, também verificar suas limitações e potencialidades que precisam ser consideradas.

Para desenvolver as aulas foram utilizadas diferentes metodologias, as quais variaram conforme o conteúdo. Algumas aulas foram expositivas dialogadas que para Krasilchik “permitem ao professor transmitir suas ideias, enfatizando os aspectos que considera importantes, impregnando o ensino com o entusiasmo que tem pela matéria” (p. 81, 2016). Por outro lado, no ensino de botânica, além das aulas expositivas, percebemos o grande potencial das atividades experimentais, que “[...] desempenham funções únicas: permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos” (KRASILCHIK, p. 88, 2016).

Destacamos que durante o estágio o processo de reflexão foi constante, tanto enquanto observador quanto durante a regência. Esse processo de reflexão permitiu reconhecer fragilidades no planejamento e execução de metodologias, proporcionando modificações de práticas que seriam desenvolvidas posteriormente. Shulman (1987) destaca a sabedoria da prática, que é o momento onde desenvolveremos uma base de conhecimentos que permitirão efetivar nossa prática docente.

Consideramos que o PCK é o conjunto de ações que viabilizam o ensino dos conteúdos, fornecendo aparatos teóricos e práticos para que se efetivem na prática docente. Desse modo, o estágio se constitui em um momento em que se favorece o desenvolvimento do PCK, o qual ocorre na prática e por processos reflexivos (MONTENEGRO; FERNADEZ, 2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas contribuem para desenvolver habilidades conhecidas somente no âmbito teórico, propiciando uma (re)leitura da realidade escolar. Isso contribui para a constituição de um sujeito com uma visão mais realista da escola, ou seja, menos idealizada. Dessa maneira, o profissional formado será capaz de atender e entender as demandas encontradas no contexto escolar.

O PCK se constitui em um conhecimento importante e desenvolvido já na formação inicial, o qual tem grande potencial formativo por colocar o professor em formação inicial em um processo de reflexão constante de suas práticas, também favorecendo mudanças. A base de conhecimento proposta por Shulman, em especial o PCK, podem dar um suporte importante aos professores, no entanto, devemos considerar que os conhecimentos são desenvolvidos por cada um e por meio de processos reflexivos o que não quer dizer que sejam exatamente os conhecimentos por ele propostos. Acreditamos que esses conhecimentos são um ponto de partida para pensar sobre a prática e sobre a importância de refletir e estar aberto a mudanças.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>

BIZZO, N. **Metodologia do ensino de biologia e o estágio supervisionado**. São Paulo: 1 ed, Editora Ática, 2012.

HAMES, C. PARANHOS, M. A. L. **A leitura e a escrita como potencializadoras do processo de formação de professores de biologia**. Anais do VII Encontro Nacional de Biologia e I Encontro Regional de Ensino de Biologia - Norte. Belém - PA: IEMCI, UFPA, 2018. 5668p. Disponível em: <https://sbenbio.org.br/anais/anais-vii-encontro-nacional-de-ensino-de-biologia-enebio/>

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed. rev. e ampl., 5ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor**. (org) ALMEIDA, L. R. de. PLACCO, V. M. N. de S. As relações interpessoais na formação de professores. Editora Loyola: São Paulo, 2002.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J; GÜLLICH, R. I. C. **O ensino de ciências e a experimentação**. IX Seminário ANPED Sul, Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFvie/2782/286>

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-299. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, L. H. A., ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.