

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA**  
Rua Vinte, 1600. Bairro Tupã. CEP 38304-402, Ituiutaba / MG

MARIANA BUENO ZANDONA

UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA.

ITUIUTABA

2023

MARIANA BUENO ZANDONA

UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como parte das  
exigências do Curso de Graduação  
em Química – Modalidade  
Licenciatura – do Instituto de  
Ciências Exatas e Naturais do Pontal  
da Universidade Federal  
de Uberlândia, sob orientação do  
Prof. Dr. Paulo Vítor Teodoro.

ITUIUTABA  
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Z27 2023	<p>Zandona, Mariana Bueno, 1999- UMA PESQUISA AUTONARRATIVA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA. [recurso eletrônico] / Mariana Bueno Zandona. - 2023.</p> <p>Orientador: Paulo Vitor Teodoro de Souza. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Química. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Química. I. Souza, Paulo Vitor Teodoro de, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Química. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 54</p>
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso, devo agradecer primeiramente à Deus, por todo amor e graça sobre mim, bem como pela proteção e bênçãos a minha mente, diante de momentos difíceis, dando-me forças e perseverança para seguir em frente.

Agradeço aos meus pais, Rosangela e Radamés, que, com muito esforço me proporcionaram anos de estudos valorosos, sempre acreditaram em mim e me incentivaram em todas as conquistas e vitórias até aqui. Se fizeram presentes, mesmo com a longa distância, todos os dias da minha vida. A vocês, dedico todo o meu amor e gratidão.

À minha irmã, a quem chamo Yasmin, por me ensinar sobre o amor e o companheirismo diário. A ela, dedico um caminho admirável pela sua graduação. Agradeço a toda a minha família, avós, tios, parentes e amigos, que são luz para meu conhecimento e símbolo de motivação para as realizações na minha vida, obrigada por entenderem todos os dias que precisei me ausentar.

Ao meu professor orientador Dr. Paulo Vitor Teodoro, por me guiar com suas admiráveis considerações, destinando seu tempo a me auxiliar na construção deste trabalho e se fazendo presente nos mais diversos momentos, dos mais sucedidos aos mais apreensivos. Obrigada por contribuir com todo seu conhecimento e por acreditar em mim.

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo espaço físico cedido e pelo apoio de todos(as) os(as) colaboradores(as) que contribuíram para a elaboração deste projeto.

No mais, não poderia deixar de agradecer as minhas companheiras: Jade e Maya, que mesmo com a distância física me proporcionaram muitas alegrias, confortando meu coração com o mais sincero amor, neste longo período da graduação.

Por fim, quero agradecer a todos(as) que se fizeram presente, mesmo que indiretamente e sempre acreditaram no meu potencial. O meu agradecimento a todos(as)!

*“A menos que modifiquemos à nossa  
maneira de pensar, não seremos  
capazes de resolver os problemas  
causados pela forma como nos  
acostumamos a ver o mundo.”  
(Albert Einstein)*

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe apresentar as principais contribuições dos Estágios Supervisionados para a construção da identidade profissional de uma discente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal. Assim, por meio de uma pesquisa autonarrativa, as principais ações realizadas nos Estágios Supervisionados são apresentadas mediante a reflexões e sentimentos construídos ao longo de quatro etapas: 1- imersão na escola para realizar a observação, a qual aconteceu no primeiro semestre do estágio; 2- realização de uma intervenção – produção de sabão, a partir da reutilização do óleo vegetal; 3- execução de uma sequência didática, a qual compõe a regência em ensino de Química; e, 4- desenvolvimento de um projeto de aplicação, o qual nos apropriamos do laboratório de Ciências para proposição de atividades experimentais. Para isso, levantamos questionamentos, considerações e apreensões acerca da relação estabelecida entre o Estágio Supervisionado e o ambiente escolar para a construção da identidade profissional de uma futura professora de Química.

**Palavras-chave:** Pesquisa Autonarrativa; Estágio Supervisionado; Ensino de Química.

## ABSTRACT

This research proposes to present the main contributions of Supervised Internships for the construction of the professional identity of a student of the Degree in Chemistry at the Federal University of Uberlândia (UFU) - Pontal Campus. Thus, through a self-narrative research, the main actions carried out in the Supervised Internships are presented through reflections and feelings constructed over four stages: 1- immersion in the school to carry out the observation, which took place in the first semester of the internship; 2- carrying out an intervention – production of soap, from the reuse of vegetable oil; 3- execution of a didactic sequence, which composes the regency in Chemistry teaching; and, 4- development of an application project, which we appropriated from the Science laboratory to propose experimental activities. For this, we raise questions, considerations and apprehensions about the relationship established between the Supervised Internship and the school environment for the construction of the professional identity of a future Chemistry teacher.

**Keywords:** Self-narrative Research; Supervised Internship; Chemistry teaching.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	
<b>2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>16</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>3.1 O estágio supervisionado, leis e regulamentações: um breve histórico</b>	<b>17</b>
<b>3.2 O Estágio Supervisionado em ensino de Química.....</b>	<b>21</b>
<b>3.3 Identidade docente na Formação profissional.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Dicotomia Teoria versus Prática: em foco, o Estágio Supervisionado.....</b>	<b>24</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	
<b>5.1 Um breve relato sobre a experiência no Estágio Supervisionado e suas contribuições.....</b>	<b>29</b>
<b>5.2 Sobre as observações na escola de Educação Básica.....</b>	<b>31</b>
<b>5.2.1 Atividades de observação das aulas de Química.....</b>	<b>33</b>
<b>5.2.2 Observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola.....</b>	<b>35</b>
<b>5.2.3 Observação da organização dos espaços escolares.....</b>	<b>39</b>
<b>5.3 Sobre a intervenção na escola.....</b>	<b>44</b>
<b>5.4 Sobre a regência.....</b>	<b>47</b>
<b>5.5 Sobre o projeto de aplicação.....</b>	<b>52</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>62</b>



## APRESENTAÇÃO

A minha afeição pela Química se fez presente desde os primeiros dias da 8.<sup>a</sup> série (atual 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental), quando havia uma disciplina específica para uma das áreas das Ciências Naturais: a Química. A partir desse momento, comecei a pensar e a almejar o que eu iria cursar na graduação.

Mas, foi exclusivamente no Ensino Médio que decidi seguir a carreira na área de Química, pois eu estava fascinada para conhecer mais profundamente as transformações da matéria, além de estudar os diversos campos dessa ciência. Ao final da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas não consegui, na primeira tentativa, a tão sonhada vaga em uma instituição federal. Por esse motivo, no ano seguinte, iniciei os estudos em um cursinho preparatório para o Enem, todos os dias no período noturno. Nessa época, me dediquei muito para alcançar o sonho de ingresso em uma universidade.

Então, perto do fim de ano, fiz, novamente, o Enem. Dessa vez, eu estava muito confiante, mas, ao mesmo tempo, ansiosa para que toda a aflição acabasse logo. Saí da sala de aplicação da prova aliviada, pensando no quão gratificante foi ter me dedicado ao longo desse tempo.

Assim, foi em fevereiro de 2018 que, a partir do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), consegui minha vaga no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal. Quando recebi a notícia, fiquei muito entusiasmada, mas, aos poucos, deparei-me com um sentimento de preocupação: eu deixaria a minha cidade natal, Pindamonhangaba – SP, para estudar em uma cidade a 840 km de distância, em Ituiutaba – MG.

Desde o início desse sonho, sempre tive muito apoio dos meus pais. Eles me incentivaram em todos os momentos e, até hoje, suas palavras de motivação foram a base para eu investir nesse sonho. Foi assim que, em questão de dias, já estava decidido que me mudaria para Ituiutaba para fazer o curso de Química.

No início da minha trajetória na graduação, foram dias muito difíceis, pois a adaptação foi muito exaustiva. Muitas vezes, pensei em desistir. Pensava se eu estava no caminho certo e se todo aquele esforço valeria a pena, no final.

Quando saímos da zona de conforto, esses sentimentos ficam muito mais intensos. Entretanto, fiz amizades que me ajudaram a seguir um caminho muito recompensador, fazendo com que as saudades de casa ficassem mais leves, pois eu tinha (e tenho), aqui, amigos(as) que a Universidade me presenteou.

Logo no primeiro ano de graduação, consegui uma bolsa no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), no qual comecei a viver a realidade dos(as) professores(as) dentro de sala de aula. No programa, nós, bolsistas, tínhamos as atribuições de realizar a observação, o acompanhamento de aulas na disciplina de Química, a realização de anotações/reflexões sobre as nossas percepções em um caderno de campo, além de realizar intervenções na escola de educação básica, como projetos de monitoria, por exemplo, criação de materiais didática, produção de sequências didáticas para a disciplina de Química, entre outras. Foram meses muito oportunos para a minha formação e, principalmente, para ter a certeza que estava trilhando o caminho certo.

Com as idas à escola de educação básica, comecei a entender a importância da articulação entre a teoria e a prática, uma vez que, tudo o que nos era ensinado na graduação, tínhamos a percepção de como isso poderia ser materializado no chão da escola, e tínhamos a possibilidade de pensar em como agiríamos frente as adversidades existentes no exercício da docência. Por isso, o cotidiano nas escolas passou a ser visto com outro olhar: um olhar de futuros(as) professores(as), dado que, não éramos mais apenas alunos/as da educação básica, e sim professores(as) em formação, em um curso de licenciatura. Para mim, isso era fantástico!

Durante os dois primeiros anos da graduação, conciliei as disciplinas do curso com as horas destinadas ao Pibid. As experiências adquiridas foram diversas, visto que muitas das minhas interpretações como aluna mudaram, já que, naquele momento, estava conseguindo compreender, ou pelo menos tentando compreender, que lecionar não era apenas preparar e ministrar as aulas para os(as) alunos(as). O Pibid mudou a minha visão a respeito do que é ser professor(a).

Adiante, no último trimestre de 2020, entrei para um outro programa da Universidade: o Residência Pedagógica, cujo público-alvo eram discentes a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura. Na residência, tínhamos

que, também, participar do cotidiano de uma escola de educação básica. Porém, nesse programa, poderíamos desenvolver algumas outras ações, como a regência, com os(as) alunos(as).

Entretanto, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia. Com isso, o *lockdown* foi instaurado, suspendendo as atividades presenciais. Toda a minha participação como residente, foi de maneira remota, o que me deixou muito insegura, pois havia muitas dificuldades em conseguir estabelecer o contato com os(as) estudantes da escola.

Assim, mesmo desenvolvendo algumas ações, como gravação de vídeos com a resolução de exercícios, horários destinados a monitoria pelo *Google meet* e elaboração de questões com o objetivo de preparar os/as alunos/as para o Enem, foram trabalhos árduos, pois não havia participação alguma por parte dos/as estudantes. Os trabalhos que desenvolvíamos pareciam ser em vão, já que não tínhamos retorno algum. Porém, mesmo com todos os acontecimentos, tive uma experiência enriquecedora de poder ter vivido a experiência do trabalho remoto.

Ademais, durante o ano de 2022 participei de outro projeto de extensão, chamado 'Matemática na Rua', desenvolvido por bolsistas de outros cursos da área da Ciências Naturais e Exatas, como Ciências Biológicas, Engenharia de Produção, Química, Física e Matemática. O projeto objetivou-se em contribuir com a popularização da matemática para a população da cidade e alunos/as das escolas, disseminando informação e incluindo a matemática no cotidiano das pessoas.

Para isso, foi criada uma página no *Instagram* para que o projeto pudesse ser desenvolvido e alcançasse um público maior. Nessa mídia social, diversos *posts* contendo informações, conteúdos básicos, relação da matemática com o cotidiano, e algumas curiosidades, eram publicados toda semana. Com esse propósito, semanalmente era desenvolvido novas ideias e conteúdos diferentes com o intuito de promover possíveis melhorias na aprendizagem da disciplina de matemática.

Assim sendo, ter participado desse projeto foi muito proveitoso, posto que ações como trabalho em equipe, aperfeiçoamento das habilidades de informática organização, comprometimento e capacidade de promover pesquisas como

forma de solucionar problemas cotidianos com a matemática, foram atividades trabalhadas e praticadas com muito êxito.

Em 2021 iniciei os Estágios Supervisionados nas escolas de Educação Básica. Foram momentos oportunos, pois ao longo dos anos tive muitas oportunidades e vivências incríveis. À vista disso, o curso de licenciatura em Química da UFU apresenta, no Projeto Pedagógico iniciado em 2010, os Estágios Supervisionados subdividido em quatro disciplinas. Desse modo, foi possível, em cada um deles, desenvolver saberes, habilidades e, principalmente, fortalecer a minha identidade enquanto futura professora de Química.

Todos os Estágios Supervisionados tiveram a orientação do professor Paulo Vitor, também orientador deste trabalho, o qual nos auxiliava, gradativamente, a construir um olhar cuidadoso, profissional e de aprendizado, para com a escola de Educação Básica. Não posso deixar de destacar aqui, também, todo o apoio que recebi de outros(as) professores(as) e funcionários(as) envolvidos(as), durante a minha trajetória pelo estágio supervisionado: o professor José Gonçalves, Coordenador do Estágio do curso de Química da UFU – Campus Pontal, os(as) professores(as) da escola de Educação Básica, que me receberam durante as suas aulas, Professoras Cinara, Lara e Rívia e demais colaboradores das escolas que passei (supervisores, diretores, coordenadores, servidores da manutenção, limpeza, dentre outros(as)), os quais foram imprescindíveis para viabilizar qualidade neste momento da minha formação, no Estágio Supervisionado, e na construção do meu futuro profissional.

O professor Paulo Vitor, que viveu e vive a escola como base de seus ensinamentos, sempre nos levava a refletir sobre possíveis ações dentro do ambiente escolar que poderiam influenciar, colaborar e fortalecer também, a minha prática formativa, enquanto futura docente em Química. E é neste escopo que me propus desenvolver o meu TCC, justificado especialmente por dois motivos, sendo eles: a experiência enriquecedora que os Estágios Supervisionados me proporcionaram, uma vez que me fizeram viver na prática as contribuições e obstáculos desafiadores, porém incentivadores, da profissão educador(a); e, também, pela percepção, reconhecimento e influência que o

papel da docência compõe-se dentro do processo de desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

Por fim, este trabalho materializa um conjunto de reflexões que permeou as minhas idas e vindas na escola de Educação Básica, os meus silêncios, dentro da escola, construindo e reconstruindo o meu caderno de campo, com inquietações, anseios, provocações e superações para a construção da minha identidade enquanto futura professora de Química.

## 1. INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório, fundamental na formação de professores(as), uma vez que prepara o(a) docente para lidar com os desafios da carreira, a partir da imersão dele(a) no ambiente escolar (BERNARDY; PAZ, 2012). Dessa forma, os(as) futuros(as) docentes necessitam de suportes para conseguirem reconhecer a sua futura área de atuação, bem como desenvolver habilidades, técnicas, ações e reflexões para conduzir o complexo exercício da profissão Professor.

Para isso, o Estágio Supervisionado propicia que o(a) licenciando(a) se torne consciente das diversidades dentro do ambiente escolar. Por isso, por meio da aliança entre teoria e prática, o(a) estagiário(a) pode (re)construir a sua identidade como futuro(a) professor(a), a partir do desenvolvimento de habilidades e competências inerentes para ao exercício docente (BARROS; SILVA; VÁSVEZ, 2011). Então, o Estágio Supervisionado é muito além do que um espaço de aprendizagem: é o *lócus* em que “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (BURIOLLA, 2011, p.13).

Diante disso, concordamos com Tardif (2014) quando afirma que todo o processo que envolve o Estágio Supervisionado se constitui por múltiplos saberes, reflexões e momentos marcados por aprendizagens conceituais e práticas que vão além das aulas abordadas dentro da Universidade. Por esse motivo que o estágio se comporta como o *lócus* da identidade profissional, por permitir aos(as) futuros(as) professores(as) vivenciarem significativas situações dentro do ambiente escolar similares àquelas que podem a vir enfrentar no exercício da profissão.

Por essa razão, somada às diversas habilidades desenvolvidas nessa etapa, com as trocas de experiências e diálogos entre os(as) profissionais envolvidos(as), as proposições materializadas no estágio estabelecem uma relação entre a Universidade e a comunidade externa, por meio da imersão colaborativa e intencional do(a) licenciando(a) no ambiente escolar, visando a construção da identidade profissional do(a) futuro(a) professor(a).

Nessa direção, o estágio é compreendido como um componente curricular, indissociável da prática, “concebendo-o como práxis, o que o define como uma

atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais” (SILVA; GASPAR, 2018, p.206). É nessa perspectiva que os Estágios Supervisionados foram desenvolvidos: sustentados numa perspectiva de pesquisa, visando a formação do(a) professor(a) pesquisador(a), dentro de sua própria prática, com a reflexão-ação-reflexão sobre cada imersão na escola de educação básica.

Assim sendo, a UFU, dispõe nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, disciplinas direcionadas ao Estágio Supervisionado. No curso de licenciatura em Química, a matriz curricular apresenta o Estágio Supervisionado com carga horária teórica e carga horária prática, subdivididos em quatro semestres: Estágio Supervisionado 1 (7º período) com uma carga horária total de 90 horas, Estágio Supervisionado 2 (8º período), com uma carga horária total de 90 horas, Estágio Supervisionado 3 (9º período) com uma carga horária total de 120 horas e Estágio Supervisionado 4 (10º período), também com uma carga horária total de 120 horas.

Cabe ressaltar que essa subdivisão se refere ao Projeto Pedagógico de Curso de 2010 (PPC QUÍMICA, 2010). Recentemente, em 2019, houve uma reestruturação no curso para adequar a legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), em que o estágio foi reestruturado para três semestres (mas mantendo a mesma carga horária do PPC de 2010, de 420h).

Os Estágios Supervisionados do curso de licenciatura em Química da UFU – Campus Pontal possibilitam que o(a) futuro(a) docente participe ativamente do cotidiano escolar. Logo, o(a) futuro(a) docente começa a vivenciar as responsabilidades que sua futura profissão institui, sendo, algumas delas: a seriedade em reconhecer cada espaço da escola, vislumbrando possíveis intervenções para contribuir no processo de ensino-aprendizagem; o cuidado em planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas (por exemplo, as construções de aulas, projetos, dentre outros); a participação no desenvolvimento dos(as) estudantes da educação básica (que, para mim, é motivador no exercício da docência); e, por fim, o aperfeiçoamento contínuo da minha identidade profissional. Nessa perspectiva, cada subdivisão dos Estágios

Supervisionados da UFU está relacionada com algumas dessas atribuições ligadas às responsabilidades de um(a) educador(a).

Assim, de início, o Estágio Supervisionado 1, tem o foco principal na observação da escola-campo, como também, estabelecer as relações de interações observadas dentro do ambiente escolar e presenciar os espaços fora da sala de aula que contemplem a construção do desenvolvimento dos(as) alunos(as). Posterior, o Estágio Supervisionado 2 ocupa-se, principalmente, em elaborar ações dentro da escola que sejam capazes de envolver os(as) estudantes e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Em sequência, o Estágio Supervisionado 3 é realizado a regência escolar dos(as) estagiários (as), com a elaboração dos planos de aula e desenvolvimento de cada um deles, a partir da orientação e supervisão do professor responsável pela disciplina e professora supervisora da escola de educação básica. Por fim, o Estágio Supervisionado 4, deu continuidade a regência escolar e o desenvolvimento de um projeto aplicado na escola. Esse projeto, desenvolvido no estágio 4 se encaminha na busca por resolver (ou tentar resolver) uma possível inquietação vivenciada durante as etapas anteriores, nos Estágios Supervisionados.

A partir da intenção de refletir, problematizar e tensionar o estágio supervisionado na formação do(a) futuro(a) docente em Química, propusemos a desenvolver uma pesquisa autonarrativa que buscou socializar os diferentes momentos construídos, durante o estágio supervisionado, na escola de Educação Básica, com a seguinte questão-problema: quais são as principais contribuições do estágio supervisionado para a construção da identidade profissional de uma futura professora de Química?



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Apresentar uma autonarrativa sobre as principais contribuições dos Estágios Supervisionados para a construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Química.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Analisar a importância e a contribuição dos estágios supervisionados, enquanto componente curricular obrigatório do curso de licenciatura para a formação de uma professora de Química;
- Trazer as principais reflexões, inquietações e provocações desenvolvidas durante as etapas dos estágios supervisionados e como cada uma foi elaborada;
- Apresentar as observações realizadas, ao longo dos estágios supervisionados, bem como de que modo foram desempenhadas e a importância de cada ação para a construção da identidade do(a) docente na prática, dentro da sala de aula.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 O estágio supervisionado, leis e regulamentações: um breve histórico**

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para os cursos de formação de professores(as). Ele deve ser desenvolvido dentro do ambiente escolar, visando à preparação do(a) licenciando(a) para o exercício da docência. Entretanto, para que isso pudesse acontecer, ao longo da história, os conceitos envolvendo o estágio sofreram mudanças.

No Brasil, o desenvolvimento histórico que prescreve sobre os Estágios Supervisionados, se iniciou a partir de 1835, quando se constituiu a primeira Escola Normal, que visava a qualificação e o desenvolvimento profissional de professores (MARTINS; CURI, 2019). Segundo Martins (2012, p.174), “as Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.”

Nos anos subsequentes, de 1835 até 1880, as Escolas Normais foram sendo instaladas por todo o país e sendo criadas em várias províncias. Na década de 1880, por meio do Decreto nº 7.684, no Rio de Janeiro, segundo Oliveira, Marques e Lima (2016), foi criado pelo então Ministro Francisco Maria Sodré Pereira, no município da Corte, uma Escola Normal de instrução primária para professores de ambos os sexos e com o ensino gratuito.

Adiante, em 1889, tivemos o início da República, no Brasil. Esse foi um marco, pois trouxe ao país um cenário de mudanças, inclusive no sistema educacional. Um exemplo, foi a criação da Escola de Aplicação para a prática dos(as) alunos(as). Porém, percebeu-se que esta era desvinculada dos estudos teóricos da Escola Normal. A prática aprendida deveria ser a partir da imitação dos professores da Escola de Aplicação (DIDONE, 2007).

À frente, em 1897, com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, o ensino como direito público estava cada vez mais se fortalecendo e foi então que a formação pedagógica recebeu uma modificação: passou a ser exigido a duração de 6 meses do Estágio em escolas primárias (DIDONE, 2007). No ano de 1914, um novo avanço se permeou, a Escola de Aplicação se tornou

subordinada à Escola Normal, segundo Andrade, Resende (2011, p.234) “o que possibilitou alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor.” Porém, ainda assim, era percebida como uma mudança mínima.

Porém, foi a partir de 1930, com a origem dos primeiros cursos superiores de licenciatura, que as discussões sobre o assunto começaram a avançar acerca do desenvolvimento do estágio, para oportunizar práticas educativas de integração entre a teoria e a prática.

Por consequência, a partir da década de 1940, inúmeras normas legais começaram a ser promulgadas. Algumas delas foram, o Decreto-Lei nº 4.073/42 (BRASIL, 1942), a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, a Lei nº 5.692/71, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77.

Em 1942, foi sancionado o Decreto-Lei nº 4.073, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942). Segundo as disposições do Artigo 1º a Lei

Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942, p.1).

Neste Decreto, especificamente no Artigo 47, é definido que o Estágio se trata de um período de trabalho, em que deve ser realizado pelo(a) aluno(a) em instituições públicas ou privadas, sob orientação de uma autoridade docente.

Posteriormente, em 1967 pela Portaria nº 1.002 do Ministério do Trabalho e Previdência Social, institui dentro de ambientes acadêmicos, o Estágio, com a finalidade do aperfeiçoamento do ensino. Estes por sua vez, podem admitir estagiários(as) em suas dependências (BRASIL, 1967). Nesta norma, foram criadas condições favoráveis para os(as) estudantes aperfeiçoarem seus aprendizados e adquirir mais experiências. Ademais, também ratificou a importância de existir contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional apresentando a duração do Estágio, horários a ser cumpridos, bem como a carga horária, valor da bolsa e seguro contra acidentes pessoais.

Assim, os(as) estagiários(as) contratados(as) não teriam vínculo empregatício com as empresas, encargos sociais e recebimento de férias. Desse modo fica responsabilidade do contratante, faculdades e/ou Escolas técnicas, o encaminhamento dos(as) estagiários(as) até as empresas sendo responsáveis por firmar o contrato entre todos.

Adiante, em 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692, que fixa as Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1.º e 2.º graus. A Lei estabelece a profissionalização de toda a Escola secundária, destacando a necessidade do Estágio como elemento complementar à formação do(a) educando(a) (BRASIL, 1971).

À frente, em 1975 ocorre a regulamentação do Estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2.º Grau no Serviço Público Federal, a partir do Decreto nº 75.778. Um marco importante, pois significou uma relevante evolução na regulamentação do Estágio. O Decreto também estabeleceu o limite mínimo de 60 dias e o máximo de 180 dias para a realização do estágio ficando a critério das partes interessadas ajustarem sua duração (BRASIL, 1975).

Já em 1977, de acordo com a Lei nº 6.494, a primeira lei de Estágio, tratou dos alunos vinculados ao ensino público ou particular, em qualquer instituição pública ou privada. Segundo a Lei, era obrigatória a frequência dos estagiários nos “cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial” (BRASIL, 1977, p.2).

Desde então, em 20 de dezembro de 1996 foram aprovadas as Diretrizes da Educação Brasileira, Lei nº 9.394. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é considerada a lei mais importante do sistema educacional brasileiro, por se tratar das diretrizes gerais relacionadas a educação brasileira, tanto particular quanto pública. Segundo a LDB 9394/96 Art. 61 “Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor.” Assim, a LDB começou a trazer diversas mudanças no cenário educacional do Brasil.

Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela

podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades (BRASIL, 1996).

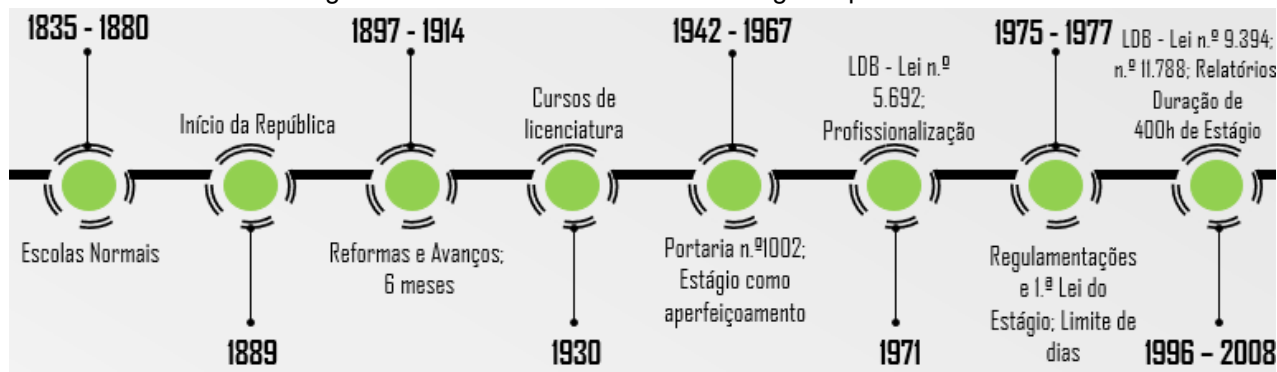
Mais a frente, em 2002 destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovada em 2001 e regulamentada em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução nº 2 (Brasil, 2002b), no Art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso.

Em 2007, o artigo 82 da LDB nº 9394/96, apresenta o estágio como foco principalmente no que tange a: "Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição". Por esse motivo, é obrigatório, a partir de então, a complementação do Estágio Supervisionado como componente curricular nas graduações para cada estudante concluinte (BRASIL, 2007).

Atualmente, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o Estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido dentro do ambiente acadêmico, que visa à preparação para o trabalho produtivo do(a) estudante. O Estágio deverá integrar o itinerário formativo do(a) educando(a) e fazer parte do projeto pedagógico do curso. Nessa Lei, há mais rigorosidade no controle dos Estágios pelas instituições de ensino, além também de uma exigência de apresentação e conclusão de relatórios semestrais sobre as atividades exercidas, devendo ser entregue pelos(as) estagiários(as) (BRASIL, 2008).

Segue, na Figura 1, uma linha do tempo para sintetizarmos os principais marcos históricos, descritos nessa seção, relacionados ao Estágio Supervisionado.

**Figura 1:** Linha do tempo correspondente ao breve histórico sobre as leis regulamentadoras relacionadas ao Estágio Supervisionado.



Fonte: Os autores (2023).

### 3.2 O Estágio Supervisionado em ensino de Química

A prática e o desenvolvimento pedagógico se configuram como partes primordiais para a formação educativa nos cursos de Licenciatura. Desse modo, os currículos vêm sendo elaborados com a finalidade de propiciar ao(a) futuro(a) docente o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática profissional para o exercício da docência. Dessa forma, segundo Tessaro e Maceno (2017) os Estágios Supervisionados são importantes caminhos para o auxílio na formação do(a) profissional da Educação, e sobretudo, a propiciar reflexões sobre as ações pedagógicas que devem ser desempenhadas.

Vale ressaltar que ao trabalhar a Química dentro das salas de aulas, devemos enfatizá-la como sendo uma área da Ciências, de natureza experimental e abstrata que se trata de teorias e modelos que são poucos interpretados pelos(as) estudantes. Por esse motivo, o ensino de Química deve estimular e despertar o interesse dos(as) estudantes, a partir de aulas experimentais, por exemplo, que são capazes de contribuir para o conhecimento e reduzir a aversão inicial à Química na escola por parte dos(as) jovens (DINIZ; SILVA; ALVES, 2020).

Diante disso, concordamos com Souza *et al.* (2015, p.185) "...a disciplina de Química, se assim aplicada nos contextos educacionais, poderá alcançar resultados que vão além da memorização, isto é, poderá colaborar, de fato com o aprendizado dos alunos." Entretanto, para que de fato seja possível visualizar esse contexto, é imprescindível que o(a) professor(a) disponha de um arcabouço teórico para que seja possível desenvolver estratégias didáticas que fomentem

o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o estágio oportuniza o(a) licenciando(a) a se apropriar de situações que o(a) professor(a) utiliza dos conhecimentos teóricos para promover o processo de ensino-aprendizagem concomitantemente a um conhecimento contextualizado.

Por isso, é de grande destaque o Estágio Supervisionado no Ensino de Química, uma vez que possibilita o(a) licenciando(a) ser inserido(a) nas reflexões do ensino dessa ciência, assim como buscar e/ou construir possíveis materiais para as diferentes abordagens em sala de aula, que permitam a elaboração de conceitos dos(as) estudantes da educação básica. Aos poucos, os(as) licenciandos podem criar uma visão mais crítica dos(as) licenciandos sobre o processo de ensino-aprendizagem em Química, envolvendo as dimensões inerentes dessa área do conhecimento, como os modelos, as leis, as teorias, a experimentação, as abstrações inerentes ao ensino de Química (TESSARO; MACENO, 2017).

O curso de Licenciatura em Química da UFU institui o estágio, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, como (PPC, 2010) um requisito obrigatório para aprovação e obtenção de diploma, atendendo as exigências da legislação, bem como disposto na Resolução nº1/2002 de 18/02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002).

Nesse tom, indo de acordo com as Leis normativas, todo o(a) estudante matriculado no curso de Licenciatura em Química deverá ensinar conceitos químicos importantes, porém relevantes, levando em consideração as situações cotidianas para que facilite e contribua para o entendimento dos(as) alunos(as), estimulando a participação, socialização e a vontade de estudar (REIS; MACHADO; DA SILVA, 2021).

### **3.3 Identidade docente na Formação profissional**

De acordo com Marcelo (2009, p.112),

(...) é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como

coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Por esse motivo, o processo da construção da identidade do(a) docente é gradativo e requer um processo de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto. O desenvolvimento gradativo da identidade do(a) profissional para a atuação da prática em sala de aula, requer além da aquisição de saberes e desenvolvimento de competências, o conhecimento da realidade da profissão, incluindo a imagem da profissão e de si próprio (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Mockler (2011, apud IZA *et al.*, 2014, p.276),

(...) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas.

Consequentemente, de acordo com Souza e Dias (2020) os(as) professores(as) precisam ser habilitados(as) para serem capazes de ensinar aos(as) estudantes os conteúdos indispensáveis para a construção de um(a) cidadão(ã) consciente. Entretanto, para de fato acontecer, os cursos de licenciatura devem oferecer quesitos fundamentais para o desenvolvimento de saberes importantes relacionados à formação da identidade do profissional, tanto na dimensão de saberes específicos, quanto pedagógicos.

Posto tudo, a construção da identidade própria do(a) docente, direciona ao(a) professor(a) a sua responsabilidade para o compromisso da formação e função social, surgindo a partir da sua autonomia, comprometimento e responsabilidade com sua função na sociedade. Contudo, de acordo com Iza *et al.* (2014, p.276), “é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros.”

Assim, “é imprescindível que o(a) licenciando(a) esteja em contato com o ambiente escolar, para que possa relacionar as teorias aprendidas no curso com a realidade dentro da sala de aula” (SOUZA, DIAS, 2020, p.83). Dentro deste



cenário, o desenvolvimento pessoal e a formação inicial do(a) docente se conectam para potencializar a construção e o desenvolvimento contínuo do(a) profissional. Esse aperfeiçoamento também se dará em espaços sociais, não só apenas pessoal, posto que serão estabelecidas múltiplas relações entre pessoas, promovendo a socialização de saberes, valores, atitudes, necessidades, expectativas e entre outros.

Por esse motivo, a formação para a otimização dessa formação, faz se necessário estar ingressos dentro das escolas, como instituições de exercício da atividade profissional, como também em organizações profissionais, desse modo, as interações com outros grupos profissionais serão “imprescindíveis na internalização das atitudes de pesquisa como elemento de sua profissionalidade e, conseqüentemente, na formação de uma nova identidade. É nesses espaços e tempos que se dá a socialização significativa para a identidade” (NUÑES; RAMALHO, 2005, p.99).

### **3.4 Dicotomia Teoria versus Prática: em foco, o Estágio Supervisionado**

Entende-se o Estágio Supervisionado como um campo de pesquisa fundamentado numa concepção dialética, em que a “teoria e a prática” sejam núcleos articuladores da formação do(a) profissional (MOREIRA, 2020). Entretanto, hoje em dia, segundo Fonseca e Lenardão (2012), é possível identificar o contexto desafiador que os(as) profissionais da área da Educação enfrentam ao ensinar e verificar qual prática pedagógica é possível ser aplicar dentro de sala de aula para aperfeiçoar o aprendizado dos(as) alunos(as). Estes são desafios intrínsecos da profissão de um(a) educador(a) (FONSECA; LENARDÃO, 2012).

Fonseca e Lenardão (2012) ainda apresentam que um dos grandes obstáculos a ser detectado na educação, está a da dificuldade em se articular a formação técnica e a formação humana e qual concepção pedagógica deve norteá-la. Desse modo, em concordância com Boff e Bahia (2021, p.812) “a dissociação entre teoria e prática e os significados atribuídos a essas dimensões

quando se pensa a relação universidade-escola constitui, de forma recorrente, a problemática anunciada na formação”.

Por isso, para Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019, p.334),

(...) a teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias.

Entretanto, existem muitas problemáticas acerca dessa relação, já que uma dissociação entre teoria-prática dentro do ambiente escolar pode dificultar o(a) educador(a) a desenvolver, reproduzir e construir conhecimentos de maneira contextualizada e articulada.

Todavia, é possível destacar que a estruturação prática oriunda também de uma teoria, vêm com o propósito de construir uma base contextual de ensino para os(as) estudantes. Com essa finalidade,

(...) se a teoria e a prática forem realizadas de formas separadas ou isoladas não produzirão resultados significativos, partindo do pressuposto de que uma não é superior à outra, já que a teoria se origina da atividade prática, e essa última fundamenta-se em uma teoria, para que assim haja um aprimoramento de ambas de forma coerente (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2019, p.337).

#### 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se constrói a partir de uma autonarrativa, na qual são, para Bastos (2003, p.169), “um escrito em que alguém conta e reflete sobre a sua vida, dependendo do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória da sua vida e significar vivências”.

Assim, as autonarrativas são textos produzidos com a finalidade característica de situar um fato vivenciado pelos(as) pesquisadores(as) e que fazem parte do seu cotidiano. A todo o momento sucede acontecimentos possíveis de serem narrados, refletidos e compartilhados, uma vez que estão sendo presenciados constantemente. Dessa forma, práticas dessa natureza passam a ser exercícios diários construídos a partir de relatos de experiências.

De modo igual, as autonarrativas têm reconstruções constantes pelos(as) próprios(as) pesquisadores(as), visto que os momentos vivenciados são interruptamente substituídos por outros, assim, gradativamente. Logo, uma das formas mais completas de os(as) pesquisadores(as) contarem e atribuírem significado às suas trajetórias, em um determinado lócus, é por meio da autonarrativa. Assim sendo, na mesma vertente que Araújo (2014, p.365), esse relato de experiência, se torna um processo de autoconstituição e autoconhecimento da própria licencianda, sendo fundamentado “...em emoções, sentimentos e percepções do humano que está empunhando a caneta, ou fazendo uso de outra ferramenta, como o computador para escrever...” e não de uma simples descrição de fatos.

Sucessivamente, a autonarrativa permite aos(as) pesquisadores(as) produzir e utilizar instrumentos dinâmicos para as suas coletas de dados, a partir do momento em que os seus relatos ajudam outros sujeitos narradores e leitores a organizarem seus pensamentos e ideias, por meio da redação e leitura dos relatos. Permitindo, assim, a construção de novos sentidos e concepções para a vida, e podendo, portanto, compreender a complexação daquilo que foi redigido (PELLANDA, PINTO, 2015).

Segundo as mesmas autoras, Pellanda e Pinto (2015), as autonarrativas também atuam como perturbações constantes por meio de momentos dinâmicos em que os(as) pesquisadores(as) sejam instigados a experimentar e

desenvolver seu devir subjetivo e cognitivo. Para de fato isso acontecer, utilizamos a autonarrativa com a mesma finalidade que as autoras no sentido de tratá-la como um exercício constante para aqueles(as) estudantes que se encaminham a ir nessa direção do campo investigativo, e focando não apenas nos conteúdos formais de uma pesquisa, mas também em como as idealizações são estudadas, percebidas e confrontadas em termos de perturbações.

Ademais, autonarrativa precisa ser exercitada "...com uma determinada periodicidade como forma de exercitar seu autoconhecimento e para dar (mais) visibilidade àquilo que estamos produzindo no grupo..." (PELLANDA, PINTO, 2015, p.268), portanto, contar a própria história é algo enriquecedor na prática da pesquisa e constitui-se em um exercício de reflexão-ação-reflexão, proporcionando a autonarrativa como um elemento construtivo, coletivo e formativo do ser-professor.

Assim, esse tipo de estudo beneficia não apenas o(a) pesquisador(a), mas também aqueles que leem o relato e buscam refletir e compreender os aspectos da docência e da vida pessoal que até então não eram percebidas. Por esses motivos, em conformidade com Santos e Moretti (2018, p.708) as autonarrativas "tornam-se valorosas fontes de informação e contribuem para as pesquisas no âmbito da história e atualmente na educação, proporcionando discussões que corroboram de forma diferente com a vivência de cada docente."

É dessa forma que outras pessoas podem aprimorar fatos relacionados a diferentes momentos de sua trajetória, dentro de sala de aula, trazendo suas questões, colaborando com outras demandas e se tornando coautor(a) do seu processo de formação, a partir da apropriação da autonarrativa, por meio da reflexão daquilo se tornou significativo e formador em suas experiências enquanto futuro(a) professor(a) de Química.

Dessa forma, a partir da autonarrativa, é possível evidenciar fatos ocorridos, fazendo com que esses sejam lembrados na história e, portanto, investigados da forma como ocorreram e como seria possível melhorá-los em uma experiência futura, englobando, com isso, o desenvolvimento de outras pesquisas e pós-graduação. Logo, é nesse caminho que o presente trabalho vem sendo construído e desenvolvido há quatro semestres, em um período de aproximadamente dois anos, a partir da elaboração de relatos e construções.

Para tal, utilizamos um caderno de campo como forma de registrar as observações, as inquietações, as percepções e as ideias que permearam as nossas idas a escola. O caderno de campo sustentou as nossas análises, a partir das descrições, impressões, reflexões, posto que, a partir dele, foi realizado um conjunto de descrições e autocríticas reflexivas constantemente, confrontando com os objetivos traçados, em cada momento na escola.

Assim, a autonarrativa deste TCC foi construída a partir das construções diárias dos Estágios Supervisionados, com a junção dos cadernos de campo, registro de fotos, projetos e relatórios, instrumentos esses de coletas produzidos durante as experiências na escola. Dessa forma, o presente trabalho busca por meio das experiências vivenciadas, produzir fontes de informações que possam ser utilizadas no âmbito acadêmico, proporcionando momentos de argumentações que poderão auxiliar diferentes pessoas a pensarem com outros olhos sobre as interpretações que principalmente, os Estágios Supervisionados proporcionam aos futuros(as) docentes.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Estágios Supervisionados foram realizados dentro do ambiente escolar de escolas públicas da rede de Educação Básica em Ituiutaba – MG. Cada etapa do Estágio Supervisionado, apresenta um plano de ação com a finalidade de orientar o desenvolvimento das atividades. Para elaboração de cada um deles, o docente orientador, junto com a estagiária, discutia e elaborava ações a serem desempenhadas semanalmente, com uma carga horária definida, previamente no plano de trabalho.

### 5.1 Um breve relato sobre a minha experiência no Estágio Supervisionado e suas contribuições

*“Se todas as aulas pudessem ser assim, a gente aprenderia bem mais.”*

(Frase mencionada por um estudante da escola em que fiz o estágio).

Ao me deparar com essa frase, dita por um estudante ao final da aplicação do projeto de intervenção e ao finalizar todas as atividades, ações, e planos de aulas do Estágio Supervisionado dentro do ambiente escolar, consigo apreciar ainda mais os momentos valiosos que são vivenciados em conjunto com a escola, estudantes, professores(as), funcionários(as) e a gestão.

Desde o início, nos momentos destinados à observação, às escritas sobre as primeiras percepções e olhares, aos primeiros encaminhamentos de possíveis e futuras ações na escola, seja na intervenção ou no projeto de aplicação até a regência, me deparei com inúmeras oportunidades de colocar em prática, todas as minhas contribuições, apreendidas até o momento, sejam elas oriundas das aulas teóricas dos Estágios, outras resultantes das demais disciplinas do curso, como também, do meu aprendizado durante as etapas práticas, dos Estágios Supervisionados.

Logo no Estágio Supervisionado 1, me recordo que, assim que entrei na escola e vi todos(as) aqueles(as) estudantes, me veio um sentimento de receio e ansiedade, pensando no que eu poderia somar para que os estudantes tivessem uma formação, na educação básica. Todo esse sentimento que me

transpassava era a apreensão do novo, daquilo que eu estaria, de certo, pronta para me arriscar.

Mas logo o sentimento de receio foi sendo substituído pelo entusiasmo e a dedicação para desenvolver tudo, o que até então estava apenas no papel, foi abrindo caminhos para o comprometimento de fazer o melhor. Para isso, durante as primeiras aulas teóricas do Estágio Supervisionado 1, o professor Paulo Vitor nos apresentou e explicou a importância de cada etapa que seria vivido por todos nós, estagiários(as). Em todos os momentos de conversas, muitas indagações, inquietações, provocações e reflexões tomavam conta das nossas aulas.

Todo o apoio, empenho e dedicação do professor Paulo Vitor, bem como de todas as professoras supervisoras com quem tive o prazer de dividir a rotina escolar, foram essenciais para a minha formação. A bagagem de novas aprendizagens foi construída com muito comprometimento, a partir das aulas teóricas de estágio, das aulas práticas, na escola, e a própria experiência de estar na escola.

A partir do Estágio Supervisionado 2, com a proposta de intervenção sendo aplicada, depois de muitas horas de dedicação, perceber o quanto os(as) estudantes se sentiram motivados, naqueles momentos de práticas experimentais. Esses momentos foram imprescindíveis para a reflexão da complexidade de construir aulas práticas, pois mesmo com pequenas dificuldades encontradas dentro da escola, como a falta de materiais, ausência de um técnico etc., os(as) alunos(as) conseguiram aproveitar cada procedimento proposto durante a aula.

Assim, depois de conseguir relacionar a teoria com a prática em uma aula experimental, foi enriquecedor tanto para a minha construção profissional, tanto para os(as) alunos(as) que foram capazes de relacionar o conteúdo apreendido dentro de sala de aula, com a sua realidade.

No Estágio Supervisionado 3, se iniciava a regência, e com ela muitas inquietações a respeito da inserção dos(as) de estudantes, no processo de ensino-aprendizagem, sob minha responsabilidade (posto que estive na função de professora – estagiária – naquela ocasião). Mesmo com todos os estudos anteriores, desenvolvimento dos planejamentos de aulas e diálogos com o docente responsável, a preocupação tomou conta logo na primeira aula a ser

ministrada, pois mesmo com toda a preparação, estaríamos lidando com alunos(as) da Educação Básica e sendo responsáveis por colaborar na construção de conhecimentos, por parte da aprendizagem de cada aluno(a).

Os momentos de regência foram bem aproveitados por mim, consegui desenvolver as minhas ideias, colocar em prática todo o meu conhecimento e contribuir com a escola em conjunto com o aprendizado gradativo dos(as) estudantes. Todas as aulas propostas, foram concluídas. No entanto, cabe destacar que, em cada turma, as aulas avançam de formas diferentes.

Por fim, no Estágio Supervisionado 4, com a continuação da regência e da aplicação do projeto com as aulas experimentais, dentro do laboratório de Ciências, notei grande participação dos(as) estudantes em relação aos experimentos desenvolvidos. A grande maioria dos(as) alunos(as) se interessou, participou e fizeram questionamentos relacionados ao conteúdo envolvido na aula prática. Percebendo esse interesse, eu como estagiária tentava cada vez mais, atrair a atenção dos(as) estudantes, seja desde a leitura do procedimento experimental em etapas, por meio de perguntas, até a participação deles(as) para a realização do experimento. Ou seja, eles(as) ficaram responsáveis por desenvolver as etapas experimentais, contando com a minha supervisão e também da professora supervisora.

Desse modo, sendo capaz de escutar os(as) estudantes, estar ciente das suas dificuldades e apta para estabelecer uma relação de intermediação entre o ensino, a escola e a construção do seu conhecimento e desenvolvimento pessoal e acadêmico, me vejo construindo um caminho vitorioso e enriquecedor, por intermédio de todos os Estágios Supervisionados e suas valorosas contribuições.

## **5.2 Sobre as observações na escola de Educação Básica**

O Estágio Supervisionado 1 teve como objetivo principal a observação da escola de Educação Básica, desde a infraestrutura e documentos legais até os espaços da sala de aula.

Em concordância com Martins (1996, p.268), a observação dos mais diversos espaços físicos e do cotidiano escolar, permite abranger uma visão voltada



(...) para o processo de apropriação de conhecimento dos vários segmentos que estão inseridos no ambiente escolar, o que significa analisar a existência cotidiana da escola como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com as quais a escola se construiu.

A partir dessas considerações, a observação de modo geral resultou na visualização de alguns espaços do contexto escolar, uma vez que proporcionou a compreensão da realidade escolar, dentro e fora da sala de aula, permitindo uma ampla visão sobre o processo de ensino-aprendizagem, os métodos de avaliação, interpretações do cotidiano da escola e, também, a proposição de ações para implementação na escola.

Na mesma direção que Martins (1996), Lima e Pimenta (2006) argumenta que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação. Para tanto, a profissão-professor(a) exige conhecer, observar e compreender, para que sejam propositivas as ações a serem desenvolvidas na escola de educação básica.

Com esse propósito, para as observações no estágio 1, foram atribuídas o cumprimento de 4 horas semanais, totalizando 60 horas práticas no semestre, divididas entre planejamentos, observações, reflexões e escritas do caderno de campo e relatórios. No estágio supervisionado 1, foi desenvolvido as seguintes ações: observação das aulas de química; acompanhamento do processo de organização e administração da escola enquanto unidade vinculada a um sistema de ensino; estudo e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola (laboratórios, quadras, bibliotecas, entre outros); observação da organização dos espaços escolares; participação em atividades previamente planejadas pela escola. No entanto, devido a amplitude de todas essas observações, assim como na impossibilidade de aprofundar em todas elas, para a redação deste trabalho, estabelecemos um recorte para trazer neste TCC, estabelecidas nas seguintes dimensões, sendo elas:

1ª dimensão: Atividades de observação das aulas de Química;

2ª dimensão: Observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola;

3ª dimensão: Observação da organização dos espaços escolares (Biblioteca, área verde e laboratório).

Este recorte é justificado, pela direta relação com o processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de Química, vivenciadas na escola de Educação Básica.

### **5.2.1 Atividades de observação das aulas de Química**

As observações e o acompanhamento das aulas de Química foram realizados nos horários de aula da professora supervisora na escola, na qual foram acompanhadas, principalmente, no Estágio Supervisionado 1. No entanto, cabe destacar que no estágio 2 também tivemos observações de aula (mas não foi o eixo principal do estágio 2). Ao total, foram 12 aulas assistidas, em 6 semanas, no Estágio Supervisionado 1. As turmas variavam entre o ensino regular e o ensino de jovens e adultos (EJA), todas na parte da noite.

Em conformidade com Serafini e Pacheco (1990, p.1), a observação reflexiva das atividades didáticas “é uma estratégia de formação de professores e desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor.” Para tanto, os autores citados acima, argumentam que esta ideia surge segundo alguns pressupostos, sendo eles, aprender a observar para aprender a ensinar, aprender a observar para aprender a investigar e aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo.

Nessa mesma direção, a observação parte como uma fonte de informação procedente da prática pedagógica de professores(as) e como instrumento significativo para a formação de futuros(as) professores(as), de modo que sua finalidade é, também, analisar a situação real do ensino-aprendizagem no dia a dia de uma sala de aula e nos âmbitos educacionais. Assim, afirma Broietti e Barreto (2011, p.183) que

(...) ao fazer suas observações, os estagiários podem ao mesmo tempo em que se deparam com conflitos, propor novas estratégias gerando reflexões que tem por objetivo contribuir na sua formação como um profissional reflexivo, isto é, professores com iniciativa para participar nas discussões curriculares, bem como nas reformas educacionais e que apresentem coerência nos confrontos que encontrarão no

ambiente escolar que as vezes se manifestam de forma caótica (UTSUMI, 2006; CRUZ, 2011, apud BROIETTI; BARRETO, 2011, p.183).

Diante toda a importância apresentada, as observações realizadas dentro de sala de aula foram essenciais para a construção e desenvolvimento da regência, pois foram a partir delas, que pude abstrair futuras estratégias didáticas e recursos a serem abordados durante as minhas aulas. Sendo eles, aulas práticas, permitindo que os(as) estudantes consigam visualizar fenômenos e sejam capazes de articular com os seus conhecimentos teóricos, uma vez que essas aulas fornecem aos(as) alunos(as) modelos de observação, raciocínio, interpretação e comunicação de ideais.

Como também, discussões em sala de aula que proporcionassem questionamentos e reflexões sobre o conteúdo que estava sendo abordado, incentivando o(a) estudante a articular seus pensamentos e conseguir desenvolver suas próprias respostas e teorias. Além de atividades em formato de exercícios avaliativos para possível compreensão do entendimento dos(as) alunos(as), porém, mesmo a avaliação sendo parte integrante do processo de aprendizagem, o objetivo dessa atividade tem o intuito de agregar ao(a) estudante os conhecimentos e as habilidades necessárias para viver de forma efetiva e participativa na sociedade.

Também, aulas expositivas e dialogadas, na qual eu, como representante da professora precisaria ser capaz de construir possibilidades didáticas, de modo a garantir a participação ativa e efetiva dos(as) alunos(as). Entretanto, pelas minhas vivências, percebi que esse recurso não deve ser somente expositivo. E, neste caso, concordamos com Souza *et al.* (2015, p.185), no que tange ao ensino de Química, destacando que "...deveria ter como característica a contextualização, contemplando também a natureza histórica da Ciência, a interdisciplinaridade e a formação para a cidadania." Sendo possível, conseqüentemente, aproximar a realidade dos(as) alunos(as) com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante, a partir da superação de modelos totalmente memorizados, teóricos e expositivos.

Assim, é com tais afirmações que destacamos a importância do acompanhamento e observação enquanto estagiária dentro de sala de aula, pois

é perceptível que a partir dessa ação, cada futuro(a) professor(a) poderá unir todas as suas percepções, pensamentos, vivências e comprometer-se em construir a sua análise e identidade profissional.

Porém, vale ressaltar que, a cada observação, todo(a) estudante deve construir a sua própria prática, adequando-a, desenvolvendo-a e aprimorando-a a novas ideias, após toda uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do(a) professor(a), de forma que seja possível integrar a formação teórica e prática com a especificidade do trabalho docente e com a realidade do sistema educacional.

Por essas razões, todo o processo de observação se fez muito necessário e importante para a construção da minha identidade profissional, pois foram os acontecimentos dentro e fora de sala de aula que pude vivenciar momentos de participação na vida escolar, inclusive, na interatividade com os(as) alunos(as). Assim, foram tais condições que colaboraram para eu escolher seguir no caminho da docência, já que, nessa profissão, estamos em constantes interações, sejam com os(as) estudantes ou com outros colaboradores(as) da escola.

### **5.2.2 Observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola**

Foi analisado, também, espaços fora da sala de aula, mas que não minimizam a importância constituinte da vivência do(a) futuro(a) professor(a), na escola. Por exemplo, a socialização é uma dimensão importante na formação dos(as) estudantes da Educação Básica.

Para Dayrell (2007, p.1120), a escola se comporta como um espaço peculiar que revela diferentes dimensões sociais e é estruturada por um conjunto de normas e regras que procuram unificar e delimitar a ação dos seus(as) estudantes. De tal modo que,

(...) o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto

a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. (...) As relações entre eles ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno.

Assim, segundo o mesmo autor a escola contribui em partes com o processo da socialização e construção do ser jovem, pois ao mesmo tempo que espera que o(a) aluno(a) seja obediente, disciplinado(a) e responsável com a eficiência dos seus estudos, não contempla os(as) estudantes na sua dimensão de jovens, com históricos sociais, bagagens culturais e com experiências distintas, por isso, a tendência de representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes é relativamente complexo.

Posto isso, durante as observações direcionadas a socialização dos(as) estudantes, pude notar, em grande parte, que os(as) alunos(as) preferem o espaço do pátio da escola como local destinado para as suas conversas e interações entre colegas. Parte dessas socializações também ocorrem dentro das salas de aulas, uma vez que é nesse ambiente onde é preciso, em momentos específicos, o diálogo entre estudantes para que o processo de aprendizagem seja construído, já que, sem diálogo, *como é possível construir relações de amizade e se desenvolver como um(a) cidadão(ã) apto(a) para debater e discutir ideias e posicionamentos?*

Tal questionamento se justifica, a partir do ponto que entendemos a socialização como um processo interativo com grande relevância para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, se apresentando a partir da aprendizagem de valores, opiniões e formas de concepção de mundos próprios de uma determinada cultura. Assim, assume-se que a socialização não ocorre de forma linear, mas sim, a partir da compreensão da história de cada um(a) que compõe o grupo, sempre levando em consideração suas expectativas e projetos de vida (FREITAS, 2002).

Ademais, essa socialização também se faz presente na interação entre o(a) estagiário(a) e os(as) alunos(as) que vão sendo construídos ao longo dos Estágios Supervisionados, bem como com todos os indivíduos participantes do cotidiano escolar. Dessa forma, a socialização, neste caso, profissional, ocorre

na articulação entre o agente em socialização, os(as) estagiários(as) e o meio profissional em questão, a escola e todos(as) os(as) seus(as) integrantes, sendo necessário compreender as estratégias, atribuições e interações do(a) estagiário(a) quanto também o que a escola e sua realidade esperam disso.

Nesse sentido, a observação realizada por mim, como estagiária, se fez muito enriquecedora, pois a partir de uma análise atenciosa, foi possível absorver, por exemplo, *qual é a importância de um(a) estagiário(a) na escola e qual a sua colaboração para com a comunidade escolar? Quais são os espaços possíveis de intervenções? Como utilizá-los em aulas e como seria possível agregá-los para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes? Pois, como afirmamos, eles(as) usam os espaços externos da escola para a socialização, então como aproveitar esses momentos?*

Diante os questionamentos apresentados aqui e produzidos ao longo dos Estágios Supervisionados, para Lima e Saladini (2016) atribui-se à escola a formação moral ao conduzir aos(as) estudantes caminhos para a construção da sua autonomia, de modo que desperte a sua curiosidade e o seu envolvimento no processo de construção do conhecimento, seja a partir de trabalhos em equipe, tomada de decisões individuais e em grupo, elaboração de projetos para solução de situações problemas etc.

Para tanto, a necessidade de compreensão da dinâmica social e o desenvolvimento dos(as) alunos, são pontos essenciais para a intervenção docente, devendo ser, portanto, saberes que compõe o processo de formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Por isso, a preocupação com o processo de socialização dos(as) estudantes não se restringe apenas em reunir alunos(as) para a realização de atividades, exige que o(a) professor(a) planeje aulas, selecione estratégias de ensino adequadas e que tenha domínio para intervir e articular questionamentos que possam a vir se manifestar durante as aulas.

Desse modo, somente assim será possível auxiliar efetivamente na socialização dos(as) estudantes, contribuindo para o desenvolvimento moral, cognitivo e pessoal do(a) aluno(a) assim como deseja a escola (LIMA, SALADINI 2016). Além do mais, pensar acerca da socialização requer aprofundar nas relações existentes em todos os ambientes sociais nos quais os(as) alunos(as)

estão inseridos, abrangendo família, amigos, meios de comunicação e a escola, sem exceção. Por esse motivo,

(...) pressupõe que o professor, ao planejar suas aulas, selecione estratégias de ensino adequadas e tenha conhecimento para intervir diante dos conflitos que se manifestam durante suas aulas. Somente assim poderá efetivamente auxiliar na socialização de seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento moral como deseja a escola (LIMA; SALADINI, 2016, p.142).

De fato, concordamos com Lima e Saladini (2016), já que é a partir da convivência com outras pessoas que os(a) alunos(a) começam a criar a sua identidade e a se desenvolver, refletindo seus modos de agir, pensar e estabelecendo possíveis caminhos a seguir no futuro. Por esse motivo, estar atenta e presente em momentos de socialização, fazem com que ao longo da minha construção como futura professora, busque valorizar esses momentos para a formação cidadã dos meus futuros(as) alunos(as).

À vista disso, é notável que o(a) professor(a) deve planejar suas ações para além da sala de aula, com projeções que favorecem a aprendizagem de conceitos científicos, mas que também viabilize outras habilidades, como o trabalho em equipe, a argumentação de ideias e o respeito as divergências de opiniões.

Assim sendo, constatamos que a socialização requer presenciar as mais diversas situações e considerar os vários momentos em que os(as) estudantes se encontram, seja na hora dos intervalos, recreios, pátio, entrada e saída da escola, durante as aulas, quadra poliesportiva, biblioteca, corredores e diversos outros. Além de averiguar o modo de pensar e dialogar de cada um(a), respeitando e trazendo para mais perto todas as realidades e argumentações de todos(as).

Para isso, cabe ao(a) professor(a) considerar a socialização como um ponto importante para a construção da identidade individual e desenvolvimento pessoal. Com essa finalidade,

A escola, no desempenho de sua função social de formadora de cidadãos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e o ensino do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo

e que se caracteriza como processo em construção. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (LIMA; SALADINI, 2016, p.144).

É imprescindível que os(as) professores(as) criem espaços para que os(as) estudantes tenham harmonia para que aconteçam a socialização, a formação de conceitos e o desenvolvimento dos(as) cidadãos(ãs).

### **5.2.3 Observação da organização dos espaços escolares**

Dando sequência aos momentos de observação dentro da escola, outro elemento importante para a compreensão do contexto escolar é integralizar outros espaços de convívio dos(as) alunos e todos(as) aqueles pertencentes ao ambiente escolar, seja eles, a biblioteca, o pátio da escola e o laboratório de Ciências.

Para isso, de certa forma, a capacidade de desenvolver o potencial observador de cada estagiário(a) está relacionado, primeiramente, ao estabelecer um foco para sua observação, e posterior, encontrar nessas análises elementos que revelam a prática profissional e que se desdobram na relação ensino-aprendizagem, para que essa observação favoreça a construção de aprendizagens por parte do(a) estagiário(a) (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

Ao assumir que a escola se constitui como um sistema educativo, curricular e pedagógico, mas também como um espaço cultural e social, Wenez e Stigger (2006) assegura que as relações entre as pessoas vão ganhando relevância dentro do ambiente escolar, uma vez que a partir do convívio mútuo adquirem constantes e contínuos intercâmbios de ideias, conceitos, afetos e saberes.

Por esse motivo, fez-se relevante a escolha de espaços escolares a serem observados, sendo estes, o pátio da escola, a biblioteca e o laboratório de Ciências. Em relação ao pátio escolar, foi analisado que a instituição de ensino conta com um amplo espaço, destinado para que os(as) alunos(as) possam se locomover e interagir com os demais estudantes, professores(as), gestores(as) e demais funcionários(as).



Para Fedrizzi (2002), um pátio escolar atrativo e bem-organizado pode facilitar o desenvolvimento social, cultural e intelectual do(a) aluno(a), pois nesse local diversas atividades podem ser desenvolvidas, sejam elas jogos, aulas e atividades lúdicas. Assim, quando a escola disponibiliza um espaço que consiga ser bem localizado e com boa infraestrutura, permite que o(a) professor(a) também o utilize para despertar interesse e desenvolver habilidades nos(as) estudantes, sendo capaz de incluir o pátio escolar em atividades individuais e em grupos em suas aulas.

Assim, o intervalo ou também conhecido como recreio na escola em questão, acontece em um período de 20 minutos, entre o segundo e o terceiro horário da grade horária. O recreio se desenvolve na sua maior parte, no pátio escolar, ocupado na sua grande maioria, por todos(as) os(as) estudantes. Ao longo dos momentos de observação, foi possível notar que a ocupação desse espaço era diferente, dependendo da idade, série e gênero dos(as) estudantes ocupantes.

Os(as) alunos(as) mais jovens gostavam de se encontrar no pátio escolar para conversar, escutar músicas e dialogar sobre assuntos diversos e inerentes a escola. Muitos(as) deles(as) se socializavam com estudantes de outras turmas, na qual era perceptível uma troca de afeto e diálogos. Já outros(as) alunos(as), mas poucos(as), permaneciam dentro das salas de aulas saindo algumas vezes apenas para idas ao banheiro e/ou refeitório.

Entretanto, nesse momento destinado a uma pausa nas aulas e à integralização, muitos(as) estudantes usufruíam-o como um espaço de descanso/pausa, marcado pela troca de vivências cotidianas, na qual era esperado por eles, como momentos felizes, agitados e agradáveis.

Posto tudo, pude perceber que o pátio é um ambiente importante para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), visto que promove o contato social, estimula exploração de áreas na escola, além de ser um excelente espaço para complementação de atividades práticas pedagógicas, como a resolução de questões-problemas e o planejamento de atividades com intencionalidade pedagógica, a fim de alcançar o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a biblioteca, um espaço constituinte e de extrema importância para o âmbito escolar, Mendes e Sousa (2017, p.17) mostram que ela “...auxilia no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que desenvolve atividades que incentivam à leitura e atividades interdisciplinares...” na qual os(as) professores(as) sejam capazes de incentivar a leitura e desenvolver o hábito dos estudos frente aos(as) estudantes.

A observação geral da biblioteca foi realizada em vários momentos na escola, mas focalizada em como os(as) alunos(as), professores(as) e estagiários(as) a utilizam. Durante esse curto espaço de tempo, notou-se pouca movimentação, a maior parte dos(as) estudantes iam ao local apenas para fazer impressões e cópias de materiais propostos pelos(as) professores(as). Alguns, poucos, iam até a biblioteca para fazer algumas provas fora do prazo com a supervisão do(a) educador(a).

Apesar disso, a biblioteca da escola disponibiliza grandes variedades de livros de leituras e conhecimentos específicos que ficam à disposição para os(as) estudantes. O espaço é bem amplo, ventilado e dispõe de mesas e cadeiras posicionadas de maneira acessível, um ambiente calmo e confortável. Porém, não presenciei nenhum(a) estudante que fosse até a biblioteca para realizar o empréstimo de livros, nem mesmo utilizar o espaço para estudos complementares.

Ainda assim, mesmo com a rotina escolar corrida e a pouca procura por parte dos(as) alunos(as), os(as) professores(as), sempre que possível, devem auxiliar a prática de leitura, pois esta pode contribuir fortemente para o desenvolvimento sociocultural do público de uma maneira em geral. Assim, com a leitura o(a) professor(a) consegue aprofundar e esclarecer diferentes ideias expressas no texto, articulando-o ao conteúdo ministrado e a realidade cotidiana do(a) estudante.

Por isso, estamos em concordância com Sabino (2008, p.9) no que tange a,

Se a leitura tiver um papel preponderante na vida escolar, é natural que tal informação passe para a casa e motive as famílias a desenvolverem elas próprias hábitos de leitura. Se a criança estiver fortemente motivada para a leitura, o seu entusiasmo terá visibilidade junto dos familiares. Deste modo, os encarregados de educação podem tornar-se cidadãos mais esclarecidos e melhorar a qualidade da sua

participação na vida social e do seu exercício de cidadania. Este será um dos efeitos da escola sobre as famílias, através do aluno-filho que estabelece a ligação entre estas duas entidades.

É plausível uma melhor utilização desse espaço, visto que com as diversas realidades dentro dos livros, é possível desenvolver estratégias que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento dos(as) jovens, complementando suas capacidades de análises críticas e reflexivas, colaborando para a formação de cada estudante.

Em relação ao laboratório de Ciências, atribuímos também muita atenção, visto que é um espaço primordial para o ensino de Ciências, incluindo a Química. Esta, como uma área da ciência experimental, não deve ser restringida a uma abordagem inteiramente teórica, pois, dessa maneira, acabam-se restringindo de outros níveis do conhecimento, inerentes a Química.

De fato, a Química é composta pelo nível teórico (inerente as teorias, leis e explicações), mas também é composta pelos níveis representacionais (ou simbólico) e macroscópico (em que visualizamos os fenômenos). Por isso, dimensionar a Química somente no nível teórico, pode impactar na ausência de aprendizado dos estudantes, além de não ser fidedigno a composição dessa ciência.

Dessa forma, as aulas assistidas durante os Estágios Supervisionados, se compuseram de pouca articulação entre os níveis de conhecimento, sendo restritivas apenas ao nível teórico. Motivo esse, justificado aqui, pela pouca disponibilidade de tempo que a professora possui em suas aulas semanais de Química. Sendo, muitas das vezes inviável, aulas que abordem o conhecimento a nível macroscópico da Química, pois estas requerem tempo suficiente para serem articuladas junta ao conhecimento teórico. Assim, com poucas horas aulas semanais, se explica a restrição.

Entretanto, foi a partir dessa visão que a observação do laboratório se concretizou. *Já que na escola existe um espaço destinado a práticas experimentais, por que não utilizar em intervenções e projetos vinculados ao Estágio Supervisionado?* Portanto, a sua observação se fez interessante, uma vez que poderíamos usufruí-lo desenvolvendo atividades a nível macroscópico, como experimentos.

Para isso, inicialmente, verificamos a existência de vidrarias, reagentes, a adequação do ambiente, sua utilização e também a frequência das aulas experimentais. Entretanto, nos deparamos com um obstáculo, o laboratório da escola não estava sendo utilizado há algum tempo, já que observamos que sua função no momento era um depósito de arquivos, documentos, materiais e objetos sem uso da escola, o que por sua vez inviabilizava qualquer atividade no local.

Dessa forma, surgiram inquietações... Em diálogo com outras colegas estagiárias e com o professor orientador: *se a escola apresenta um laboratório, assim como os aparatos inerentes a este espaço, não seria interessante mobilizarmos para funcionalizar/revitalizar o laboratório de Ciências?* Foi a partir dessa observação, em colaboração com outras colegas estagiárias e com o professor orientador, visualizamos possibilidades de pensar no que poderia ser feito para utilizarmos o laboratório de ciências.

Assim fizemos! Primeiro realizamos uma conversa com a diretora da escola e apontamos os principais pontos já mencionados aqui, um deles sendo, a importância da articulação entre os conteúdos teóricos com a prática, englobando os níveis de conhecimento essenciais para o aprendizado eficiente dos(as) alunos. Assim, mencionamos também, a boa infraestrutura que o laboratório já possuía, com seus equipamentos, um ambiente espaçoso e digno de ser utilizado nas aulas de Química. Por isso, tínhamos a pretensão de revitalizar o laboratório, tornando-o útil em aulas, seja elas de qualquer outra disciplina escolar.

Desse modo, com a permissão da direção e em união com a professora supervisora de Química e professor orientador, 3 estagiárias se reuniram semanalmente na escola, durante 3 semanas, para propor uma organização no laboratório. Sendo a partir de tarefas como, organização de caixas, separação de materiais quebrados e propícios ao descarte, reagentes adequados ao uso, ordenação nos armários e verificação de equipamentos e vidrarias existentes.

Assim, com uma organização inicial, as estagiárias conseguiram sistematizar todo o laboratório, deixando-o mais em ordem. Diante disso, é possível evidenciar que não foi uma tarefa fácil, pois o laboratório estava com muitos materiais quebrados, dificultando a limpeza e a organização do local.

Porém, em conjunto com a equipe escolar, foi possível reativá-lo, já que com a colaboração de funcionários(as) e estagiárias, aos poucos, o laboratório foi sendo reformado. Por fim, todos aqueles materiais desgastados, vidrarias quebradas, reagentes vencidos e documentos danificados foram realocados para lugares mais apropriados.

Diante o exposto, entendendo a relevância da experimentação em Química e com um desafio a frente, a partir da revitalização do laboratório de Ciências da escola foi possível propor ações futuras na qual os(as) estudantes pudessem frequentar o ambiente laboratorial, agregando a sua aprendizagem, aulas na qual pudessem trabalhar os conteúdos de maneira teórica e experimental.

Com esse objetivo, o(a) professor(a) deve a partir das aulas contextualizadas, identificar as dificuldades dos(as) alunos(as) e a partir de uma aula prática, resolver os questionamentos elencando de maneira contextualizada e visual, o conteúdo.

Por esse motivo, concordamos com Guimarães (2009, p.199) uma vez que,

Não se trata de trabalhar a química que só existe no livro e para a escola. Ao utilizar a experimentação, associando os conteúdos curriculares ao que o educando vivenciou, o educador trabalhará de forma contextualizada, pois não é o problema proposto pelo livro ou a questão da lista de exercício, mas os problemas e as explicações construídas pelos atores do aprender diante de situações concretas.

Podemos, então, enfatizar o quanto a experimentação no ensino de Química se torna indispensável para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos no sentido que possibilita a articulação entre a teoria e a prática, bem como as relações entre as concepções dos(as) alunos(as), suas análises já concretizadas e as futuras ideias a serem trabalhadas.

Após esses resultados, foi possível realizar uma proposta de intervenção na escola, no Estágio Supervisionado 2, regências, no estágio 3, e o projeto didático-pedagógico, no Estágio Supervisionado 4, respectivamente.

### **5.3 Sobre a intervenção na escola**

Em continuidade com as atividades desempenhadas nos Estágios Supervisionados, o Estágio 2 se concretizou com a realização de uma atividade/ação de intervenção regida pela própria estagiária na escola de

educação básica objetivando a capacidade dos(as) estudantes em analisar e colaborar de uma forma consciente sobre situações cotidianas que envolvem temas relacionados a educação ambiental.

Diante as contribuições que os(as) estagiários(as) podem colaborar com a escola de educação básica e assim reciprocamente, faz-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas e problematizadoras que associem a teoria, a prática e a realidade dos(as) alunos(as) da educação básica.

De fato, é um caminho valoroso, pois assim, a partir da elaboração de projetos e ações, é possível proporcionar, por meio da análise, investigação, reflexão e problematização das práticas, ampliar e transformar contextos buscando promover a reflexão crítica do(a) estudante frente a realidade (PIMENTA; LIMA, 2006). Nesse sentido, destacamos também um trecho citado por Longo (2020, p.74),

O projeto de estágio e o plano de ação colocam foco na perspectiva de transformar a realidade, à luz da teoria e, com intervenções, procuram melhorar as condições encontradas e apontar novas saídas ou perspectivas desde a prática institucional e a ação docente.

Por essa razão, a ação interventiva foi pensada para fortalecer a consciência acerca de questões cotidianas e problemas ambientais, assim como, garantir reflexões sobre a tomada de decisões, a fim de integralizar concomitantemente a experiência do estágio na carreira profissional do(a) estagiário(a) e enriquecer a aprendizagem dos(as) alunos(as) da escola.

Por esse fato, e apropriando-se das considerações encontradas na literatura, a intervenção na escola foi estruturada a partir da produção de sabão líquido utilizando do reaproveitamento de óleos usados. Essa atividade prática foi planejada com o intuito de melhorar a qualidade do ensino de química, no qual para que possa ser alcançado, o melhor caminho foi utilizar temáticas vinculadas ao cotidiano dos(as) estudantes relacionando-os com os conteúdos estudados.

Desse modo, participaram dessa ação, aproximadamente 10 alunos(as) da 2.<sup>a</sup> série do ensino regular, na parte da manhã e 8 estudantes da 2.<sup>a</sup> série da EJA, período noturno. Assim, a partir de uma questão problema e um

procedimento experimental, os(as) jovens ficaram responsáveis por analisar e entender o processo da produção do sabão líquido a fim de, também, relacioná-los aos estudos sobre a identificação de funções orgânicas.

Para isso, foi apresentado um questionário, antes da oficina de intervenção, com o objetivo de levantar as concepções alternativas dos estudantes da educação básica, sobre as possibilidades do destino do óleo utilizado em seu dia a dia. Para melhor visualização, segue no anexo (1), o questionário inicial aplicado.

Posterior, com as questões resolvidas e debatidas, os(as) estudantes, a partir de uma questão problema, puderam iniciar a experimentação.

*“Com o objetivo de problematizar a temática desta proposta, iniciaremos o minicurso com a seguinte questão problema: Um fabricante brasileiro de cosméticos produz sabonete líquido, dentre vários outros produtos, e disponibiliza no mercado. Por uma questão de responsabilidade ambiental e economia, a empresa em questão decidiu fazer alguns testes para a confecção de sabonetes líquidos a partir de produtos químicos reutilizados. Como a empresa pode concretizar esse objetivo e chegar em um produto final com qualidade semelhante de outros sabonetes que são utilizados pela empresa?”*

(Questão problema apresentada aos(as) estudantes).

Depois, ao final da atividade, os(as) estudantes foram orientados a responderem a segunda parte do questionário desenvolvido (Anexo 2), em que foram levantadas as suas concepções sobre o reuso do óleo para a produção de sabão líquido.

Durante a realização da ação, percebemos muita interação entre aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professora e aluno(a)-estagiária. Foi perceptível que os(as) estudantes se empenharam ao longo de todo o procedimento experimental, e até mesmo antes, pois foram eles(as) os(as) responsáveis em trazer o óleo usado de casa para a realização do experimento. Muitos(as) elogiaram essa prática educativa e desejaram aulas “mais legais” e “mais fáceis de entender”, afirmações essas feitas por estudantes.

Essa oficina gerou reflexões, tanto dos aspectos ambientais, da importância de pensarmos nos resíduos gerados, como o óleo usado em nossas casas, debates exemplificando na prática a funcionalidade e a identificação de algumas funções orgânicas, por exemplo, o álcool e o vinagre, como também a preocupações de pensarmos em estratégias de ensino que mobilizem os(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que, desse modo, foi possível fortalecer a compreensão do(a) aluno(a) uma vez que, relacionar o meio em que vive ao conhecimento químico aprendido é uma maneira de contribuir para a formação de cidadãos(ãs) críticos.

#### **5.4 Sobre a regência**

Em sequência, a regência se iniciou a partir do Estágio Supervisionado 3, na qual pude colocar em prática toda a complexidade de materializar a regência, em sala de aula. Foi a partir dessas ações que, cada vez mais, foram notáveis a minha evolução e o desenvolvimento profissional alcançado.

Ao longo dessa seção, serão sistematizados somente 3 aulas ministradas, devido ao curto período de tempo aqui atribuído. Entretanto, talvez, em futuro, outros(as) pesquisadores(as) poderão se apropriar do diário de campo e das reflexões aqui geradas para analisar as demais aulas ministradas.

Posto isso, o processo de construção de uma aula envolve um conjunto de saberes, partindo das habilidades conceituais (do conteúdo específico), pois é preciso ter domínio sobre o assunto que será abordado, trabalhando com a desenvoltura em lidar com ideias, conceitos e teorias frente aos(as) estudantes. Engloba também as habilidades pedagógicas, o que implica em propostas didáticas que viabiliza o trabalho pedagógico, levando em consideração as especificidades, dificuldades, potencialidades e limitações dos(as) estudantes. Essa sendo uma habilidade difícil de trabalhar, porém não dever ser esquecida.

A elaboração do plano de aula também pode ser complexa. Entretanto, logo, iniciei as suas construções numa perspectiva conceitual, abordando os conceitos da aula, pedagógica, de modo a avaliar os recursos didáticos com



potenciais para as propostas didáticas, e, ainda, técnica, viabilizando o que seria possível e viável, no espaço de tempo programado.

Essa foi uma atividade intensa e delicada, pois logo no início, com a busca pela compreensão do conteúdo a ser trabalhado a partir de diferentes textos presentes em livros didáticos, eruditos e artigos dedicou muita dedicação, já que há várias formas de assimilação e entendimento dos temas expostos. Por isso, apreender a temática, abstrair informações e construir o conhecimento com os(as) estudantes, foi uma tarefa intensa, mas muito enriquecedora, pois ao mesmo tempo que se ensina, se aprende, é um caminho duplo, na qual todos(as) são beneficiados de conhecimentos, opiniões e questionamentos robustos.

Porém, foi logo no início, durante o planejamento das aulas, que dúvidas foram surgindo, entre elas, *como é possível articular o conteúdo ensinado em sala de aula com as experiências concebidas pelos(as) estudantes? Ou também, como é possível trazer os(as) alunos(as) participando ativamente e criticamente dentro dos conteúdos trabalhados na Química, já que o tempo de aula é relativamente corrido?* Estes e diversos outros questionamentos transpassaram os meus pensamentos durante, principalmente, a regência.

Assim, com os planos desenvolvimentos, vêm a dificuldade em materializá-lo dentro de sala de aula, pois aquilo que foi preparado, pode não ser possível de realização, uma vez que a sala de aula é muito dinâmica. Por isso, mesmo com o planejamento em mãos, são necessários outros caminhos em mente, pois temos que compreender que cada turma é singular, cada sala tem sua especificidade. Um conteúdo ou uma atividade que foi desenvolvida em uma turma, pode apresentar dificuldades para ser elaborada em outra, *mas como proceder a esse obstáculo?*

Há necessidade de planos que possam te auxiliar, como um exercício abordando o conteúdo trabalhado, ou uma aula de dúvidas, como também focalizar nas adversidades que os(as) estudantes estão apresentando, para que assim seja possível saná-las e o mais importante, saber que é preciso maneiras diferentes de abordar o mesmo conteúdo.

Posto isso, as contribuições concretizadas por Oliveira e Faria (2011, p.1597) se fazem muito realistas, visto que na prática, todas elas foram, na minha concepção, também desempenhadas.

Em geral, as maiores dificuldades encontradas durante todo o período de estágio ocorrem na regência, visto que no decorrer de todo o curso os graduandos estão lidando com metodologias que julgam serem funcionais e interessantes, porém, é no momento da aplicação destas que perceberão se realmente possuem a funcionalidade esperada, ou se definitivamente não atingem os objetivos para os quais elas foram designadas.

Porém, mesmo com essas limitações, o planejamento e a execução das aulas foram aproveitados ao máximo, inclusive pelos aprendizados e dificuldades que apareceram no caminho. Por exemplo, podemos citar: a não realização de uma tarefa de casa por parte dos(as) estudantes para futura discussão dentro de sala de aula; a ausência de participação e/ou envolvimento de alguns estudantes durante essas ações, dificuldades na compreensão do conteúdo e a utilização de recursos didáticos, por exemplos jogos e/ou atividades práticas que não deram certo durante a sua realização.

Entretanto, esses momentos foram fundamentais para o desenvolvimento do meu posicionamento frente aos estudantes, como também, para visualização de possíveis mudanças na metodologia a ser aplicada, sendo a utilização de lista de exercícios, desenvolvimento de atividades em grupos, realização de trabalhos escritos ou apresentação de seminários. Atividades estas que variam entre a turma que está sendo trabalhada, dos conteúdos abordados e a quantidade de aulas semanais para cada série.

Estas foram as minhas primeiras indagações, de muitas, acerca da regência em sala de aula. Diante disso, concordamos com Garcez *et al.* (2012) em relação a vivência com o exercício da docência, uma vez que o cumprimento das regências faz com que os(as) estagiários(as) vivenciem e compreendem as mais diversas situações e perceba os diferentes níveis cognitivos dos(as) alunos(as) da educação básica.

Em relação a essa vivência, um aspecto importante é o contato com as dificuldades encontradas no dia a dia do professor. Dentre tais dificuldades, podemos citar as situações em que o professor tem que tomar decisões a respeito da metodologia de trabalho a partir da heterogeneidade existente na turma. (...) A partir da compreensão das dificuldades em relação às diferenças existentes na sala de aula, o estagiário, ao assumir a função de professor, busca alternativas metodológicas para minimizar os problemas pedagógicos do ensino de conceitos químicos (GARCEZ *et al.*, 2012, p.157).

Assim, ao total foram ministradas 20 aulas durante os Estágios Supervisionados 3 e 4 (10 para o estágio 3 e 10 para o estágio 4), para turmas do ensino regular e EJA, todos na parte da noite. Ao longo de cada uma delas, consegui vivenciar na prática a incrível função que um(a) educador(a) exerce e como a sua postura frente aos estudantes influenciam o decorrer das aulas. É claro que cada turma é uma turma e que cada uma terá sua dificuldade, mas quando é abordado metodologias que fogem das aulas meramente conteudistas, a aula flui e os(as) alunos(as) conseguem abranger muito mais resultados.

Não é à toa que ao perceber essa realidade, concordamos com Almeida *et al.* (2008) que,

Um dos objetivos da química é que o jovem reconheça o valor da ciência na busca do conhecimento da realidade objetiva e insiram no cotidiano. Para alcançar esta meta buscamos trabalhar contextos que tenham significado para o aluno e possam levar a aprender, num processo ativo, acredita-se que o aluno tenha um envolvimento não só intelectual, mas também afetivo (ALMEIDA, *et al.*, 2008, p.2).

Com isso, sempre que possível, foi pensado em propor estratégias didáticas que minimizassem a desmotivação dos(as) alunos(as). Por isso, para as aulas que foram ministradas, se fazia o possível para relacionar a compreensão do conteúdo químico, com a importância de compreender aquilo que estava sendo explicado. Dessa forma, questionamentos eram levantados sobre o porquê e como o assunto era visto no cotidiano.

Queremos destacar algumas das experiências vivenciadas com a regência na escola de educação básica. Por exemplo, as aulas na 2.<sup>a</sup> série regular, com a temática sobre óxidos: primeiro, iniciei com a problematização, sendo, *“O que há de comum entre os óxidos e os gases poluentes encontrados na atmosfera?”*. Depois de diálogo com os(as) estudantes, fiz explicações, dentro do contexto dos(as) alunos(as), questionando-os: *Quais óxidos temos no meio ambiente? Ou, também, onde era possível encontrá-los? Mais ainda: é possível, então, estabelecer uma relação entre os óxidos e os gases poluentes?*

Desse modo, foi possível propor uma discussão e promover um debate acerca das questões ambientais, sendo capaz de escutar as respostas e questionamentos de cada aluno(a) sobre o conteúdo químico trabalhado.

Em outra aula, que também foi desenvolvida, nesse caminho, foi a construção dos modelos atômicos, na turma de 1.<sup>a</sup> série EJA. Questões como: *O que se entende por átomos? Como surgiram? Onde podemos encontrá-los? Podemos dizer que o modelo proposto por Rutherford foi mais importante do que Dalton?* Dessa forma, para cada modelo atômico, foi utilizado analogias para que os(as) estudantes compreendessem o modelo estudado.

Já em relação às aulas experimentais, foi ministrado, no Estágio Supervisionado 4 para uma turma de 1.<sup>a</sup> série EJA, uma atividade experimental sobre o conteúdo de misturas homogêneas e heterogêneas. Os(as) estudantes foram encaminhados(as) até o laboratório de Ciências, na qual, chegando lá, receberam um procedimento experimental contendo os materiais e reagentes utilizados no decorrer do experimento, bem como algumas perguntas a serem respondidas durante a aula.

Essa aula prática, foi iniciada na semana seguinte da aula teórica sobre o mesmo conteúdo, então a aula se estabeleceu a partir de discussões sobre: *O que são misturas? Como diferenciar as misturas homogêneas das misturas heterogêneas? Visualmente, como reconhecer as misturas?* Assim, com uma troca de diálogo com os(as) estudantes, a turma foi dividida em 2 grupos e cada grupo responsável pela realização do seu procedimento experimental.

Por isso, com a supervisão da estagiária e da professora supervisora, os(as) alunos(as) puderam fazer misturas com materiais e reagentes como, água, álcool, óleo, sal, talco e corantes, verificando quais misturas apresentavam fases distintas. Após cada experimentação, cada grupo respondia a algumas perguntas, anotando as suas observações.

A aula foi enriquecedora para a minha formação e acredito ter contribuído para a aprendizagem de cada aluno(a) presente, pois era perceptível a dedicação, atenção e sentimento que cada um oferecia. Todos(as) se mostravam atenciosos, curiosos e dispostos a realizar o experimento, visto que ao finalizá-lo, os grupos pediram para que pudessem realizar mais misturas naquele momento. Entretanto, devido ao tempo de aula, 50 minutos, não era possível. Enfim, foi fantástico!

Por isso, foi a partir dessa minha vivência que consigo hoje compreender o quanto é necessário fazer o possível para dinamizar as aulas, trazer

experimentos práticos e buscar motivar os(as) estudantes a participar das aulas, pois posto tudo, acarretará o desenvolvimento dos conteúdos, a facilitação da compreensão da disciplina, além de contribuir para a valorização e o interesse pela ciência.

### **5.5 Sobre o projeto de aplicação**

De modo sequencial e com todo o meu aprendizado acerca das contribuições que os Estágios Supervisionados ofereceram, foi no Estágio Supervisionado 4 que, em conjunto com o professor orientador da disciplina e a professora supervisora da escola, pudemos desenvolver um projeto de aplicação que pudesse abranger a participação, o envolvimento e a importância das aulas experimentais para os(as) estudantes da educação básica.

Em concordância com as contribuições de Lima e Pimenta (2006, p.9),

Atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente.

Logo, o desenvolvimento da ação docente é construído, com as experiências vivenciadas na escola. Por isso, foi a partir das observações do Estágio Supervisionado 2, que foi percebido a inativação do laboratório da escola e a sua impossibilidade de uso. Naquele momento, possibilidades foram sendo elaboradas, e então na intervenção do Estágio Supervisionado 2, que aconteceu o desenvolvimento de uma atividade prática.

Por consequência, a percepção da motivação e a dedicação dos(as) alunos(as) que, na regência do Estágio Supervisionado 3, presenciei a necessidade de articular os conceitos teóricos apresentados com práticas. Por isso, tudo se encaminhou para que, no Estágio Supervisionado 4, o projeto de aplicação se fizesse dentro do laboratório com a importância e a aplicação de aulas experimentais com os(as) alunos(as).

Assim, as atividades desenvolvidas devem ser articuladas e preparadas com o intuito de interligar e aprimorar o ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. De fato, assume-se a grande importância em analisar, compreender

e reger aulas tanto teóricas quanto práticas dentro da escola, pois é a partir da experimentação que compreende seu papel para a construção do conhecimento científico dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com Giordan (1999) *apud* Merçon (2003) trazer a experimentação para a realidade dos(as) estudantes desperta forte interesse neles(as), incentivando, ainda, a construção do caráter motivador, lúdico e reflexivo. Somando a isso, as aulas práticas contribuem para a aprendizagem colaborativa, uma vez que, através da realização de trabalhos em grupos, assume-se a relação da contextualização social tanto para a discussão das problematizações com caráter sociais quanto para as discussões com caráter científico.

Desse modo, percebemos a relevância de trabalhar projetos dentro da escola e fazer com que o(a) aluno(a) participe ativamente das aulas, sendo capaz de desenvolver seus próprios argumentos e conseguir relacionar a importância do estudo químico com o seu cotidiano.

Por isso, a ativação do laboratório foi de extrema relevância, visto que a proposição de um projeto com o objetivo de trazer a importância das aulas experimentais vinculado com a sua revitalização, foram momentos com grande aprendizagem para a minha carreira profissional, pois ao mesmo tempo em que pude perceber a necessidade de mudanças, também fui a responsável, junto com a professora supervisora, professor orientador e supervisão da escola, a organizar e ativar novamente o laboratório da escola.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades, como a grande quantidade de materiais sem uso expostos dentro do laboratório, poeira, materiais quebrados, mas também a necessidade de conciliação de horários entre as aulas na Universidade com as idas a escola, o projeto se desenvolveu com muito êxito.

A preparação das aulas experimentais também foi muito recompensadora. Mesmo a escola não disponibilizando um técnico responsável pela organização do laboratório, foi possível organizar as bancadas, os materiais e deixar o ambiente organizado para receber os(as) estudantes. Um trabalho realizado de maneira rápida e que também contou com a ajuda da professora supervisora.

Logo, percebemos o grande destaque que o laboratório possui para a viabilização das aulas experimentais, porém cabe destacar que todo o projeto foi

desenvolvido em um período de tempo relativamente grande, *mas o que fazer quando o(a) professor(a) da escola possui 40 horas semanais e não consegue articular as práticas com as suas aulas teóricas?*

Questionamento esse de grande complexidade, pois os(as) estudantes precisam de aulas experimentais para conseguirem desenvolver suas habilidades cognitivas. Entretanto, vale destacar que, não são todas as escolas que possuem laboratório de Ciências a disposição, ou que há falta de recursos para desenvolver certas atividades experimentais.

Porém, em meio a adversidades, cabe ao(a) professor(a) buscar formas alternativas que contornem essa situação, utilizando, por exemplo, materiais de baixo custo, o que acaba por minimizar as dificuldades encontradas na infraestrutura da maioria das escolas, mas não deixa de possibilitar ao(a) aluno(a) o desenvolvimento de uma atividade experimental (OLIVEIRA; GABRIEL; MARTINS, 2017).

De fato, a partir de toda essa perspectiva, foi nesse âmbito que se desenvolveu a elaboração de 2 aulas práticas realizadas dentro do laboratório de Ciências, para uma turma de 1.<sup>a</sup> série regular e 1.<sup>a</sup> série EJA, ambos no período noturno. Para essas aulas, foram utilizados materiais bem acessíveis para a realização de um experimento sobre identificação de misturas homogêneas e heterogêneas, para a 1.<sup>a</sup> série EJA e outro experimento sobre reações químicas, para a 1.<sup>a</sup> série regular.

As aulas foram ministradas de forma que os(as) estudantes realizassem as práticas experimentais. Para isso, as turmas foram divididas em dois grupos e cada grupo seguia o seu procedimento, que em ambos os casos, eram iguais. As turmas só foram divididas, para que todos(as) pudessem participar ativamente da atividade.

Durante e após o experimento, os(as) alunos(as) foram conduzidos a questionamentos acerca da prática, atrelando-a ao conteúdo ministrado em sala de aula. Para que assim, pudesse haver uma discussão sobre os resultados encontrados e a possibilidade de resolver qualquer questionamento e/ou dúvida existente.

Após a aplicação do projeto, como estagiária, pude presenciar o excelente rendimento que todos(as) os(as) estudantes alcançaram. Participaram

ativamente, fizeram suas observações, levantaram hipóteses e encerraram a aula tão entusiasmados(as) que era satisfatório presenciar.

Com tudo realizado, é sem dúvida alguma perceber o quanto a Química é admirável e o quanto os(as) estudantes se interessam em entendê-la quando os(as) educadores(as) conseguem buscar caminhos para fazer dessa aprendizagem, a mais significativa e divertida.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o Estágio Supervisionado como um dos principais pilares para a formação inicial e da construção da identidade do(a) docente, pude perceber a importância de colocar em palavras as experiências que vivenciei ao longo de toda a minha graduação durante os Estágios Supervisionados e que me fizeram e fazem, um dia após o outro buscar a minha identidade profissional, de modo a me fazer indagar quais são os melhores caminhos para construir um futuro profissional sublime.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da escola de Educação Básica em conjunto com professores(as) supervisores(as) e estagiários(as) para que se tenha uma aprendizagem colaborativa, na qual todas as partes são enriquecidas com observações, opiniões, conhecimentos, evoluções e propostas capazes de tornar o ambiente escolar propício para contextualizações por meio da relação entre teoria e prática, capaz de ajudar os(as) estudantes a se apropriarem dos conhecimentos que farão sentido para suas vidas e os ajudaram a compreender e atuar melhor no mundo do trabalho, de modo equivalente aos licenciandos(as).

Para tanto, percebemos que, ao longo da construção dessa autonarrativa, pudemos elencar as principais contribuições oriundas dos Estágios Supervisionados e suas respectivas importâncias, tanto para a busca da identidade profissional quanto para as reflexões e anseios desenvolvidos ao longo de todas as etapas vivenciadas. De modo que, com todas as observações desenvolvidas, bem como as ações desempenhadas, conseguimos apresentar as diversas colaborações e resultados obtidos durante todas as etapas dos Estágios Supervisionados.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas, a partir das vivências de uma futura professora de Química, possam colaborar com futuros(as) docentes a visualizarem possíveis caminhos na complexa (mas gratificante) trajetória para o exercício da docência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S.; SILVA, M. F. C.; LIMA, J. P.; SILVA, M. L.; BRAGA, C. F.; BRASILINO, M. G. A.; Contextualização do ensino de química: motivando alunos de ensino médio. In: **X Encontro de Extensão**, 10, 2008, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2008.

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p.230-252, 2011.

ARAUJO, B. R. Autonarrativas: Tecendo redes entre os conceitos de autoria, complexificação e autoconstituição do humano. In: GABRIEL, R.; FLÔRES, O. C.; CARDOSO, R.; PICCININ, F. **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014. cap. 23, p. 355-368.

BARROS, J. D. S; SILVA, M. F. P; VÁSQUEZ, S. F. A PRÁTICA DOCENTE MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BASTOS, M. H. C. B. Memórias de professoras: reflexão sobre uma proposta; In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Santos. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: **XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2012. *Anais...* UNICRUZ, 4p., 2012.

BOFF, D.S.; BAHIA, S.B.M.H. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 2, p. 810-825, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Decreto Nº 7.684, de 6 de março de 1880. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 187, 6 de março de 1880.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 maio 1975.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, especialmente os art. 61 a 65 e art. 67, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Resolução nº. 02/99 estabelece Diretrizes Curriculares para formação de Docentes. **Deliberação 01.99 - Normas para funcionamento do curso**. Brasília, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

BRASIL. Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 1967.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, pp.8-12, 2 de julho de 2015.

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. *Semiário Ciências Exatas e Tecnológicas*, Londrina, v. 32, n. 2, p. 181-190, 2011.

BURIOLOLA, M. A. O estágio supervisionado. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DIDONE, A.M. **Estágio: Teoria e Prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**, 2007.

DINIZ, B. P.; SILVA, L. A.; ALVES, V. A. Experimentação no Ensino de Células Galvânicas Utilizando o *Método Jigsaw*. **Revista Virtual de Química**, v. 12, n. 6, p. 1559-1574, 2020.

FEDRIZZI, B. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. **Projeto do lugar: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo**, p. 221-229, 2002.

FELÍCIO, H.M.S.; OLIVEIRA, R.A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FONSECA, M.B.; LENARDÃO, E. A dicotomia entre teoria e prática na educação profissional. **O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**, Paraná, v. 1, 2012.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, 2002.

GAI, E. T. P. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 137-144, jul./dez. 2009.

GARCEZ, E. S.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. O Estágio Supervisionado em Química: Possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, p.149-163, 2012.

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no ensino de Química: Caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química nova na escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Pótesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

LIMA, T.C.; SALADINI, A.C. Intervenção docente: O processo de socialização nas aulas de Educação Física. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 138-160, 2016.

LONGO, L.C. O estágio supervisionado, as concepções de escola e ação docente: Relações imbricadas com a pesquisa e a intervenção pedagógica. *In: Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira*. 3. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. cap. 8. p. 71-81.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2012.

MARTINS, J.B. Observação participante: Uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. **Seminário Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, 2019.

MENDES, T.S.; SOUSA, M.I.A. A contribuição da biblioteca escolar para a formação do estudante e o desenvolvimento do hábito de leitura. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 15, n. 1-2, p. 16–27, 2017.

MERÇON, F. A experimentação no ensino de química. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, 2003, Bauru. *Anais...* Bauru: p. 25-29, 2003.

MOREIRA, J.S. Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência. **Revista De Estudos Em Educação e Diversidade - REED**, v.1, n. 2, p. 375-391, 2020.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

NUÑEZ, I.B.; RAMALHO, B.L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, 2005.

OLIVEIRA, D. G. D. B.; GABRIEL, S. S.; MARTINS, G.S.V. A experimentação investigativa: Utilizando materiais alternativos como ferramenta de ensino-aprendizagem de química. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, p. 238-247, 2017.

OLIVEIRA, K. A.; MARQUES, N.L.P.; LIMA, M. C. A trajetória da Escola Normal: História da formação de professores no Brasil e no estado de Goiás. **Ciclo Revista: Vivências Em Ensino E Formação**, v.1, n.2, p.1-6, 2016.

OLIVEIRA, M. L.; FARIA, J. C. N. M. Aprendizagens significativas no estágio curricular supervisionado: abordagens sobre a sexualidade no ensino fundamental. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 13, p.1585-1607, 2011.

PACHECO, W.R.S.; BARBOSA, J.P.S.; FERNANDES, D.G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, n. 2, p. 332-340, 2019.

PELLANDA, N. M. C.; PINTO, M. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, p. 261-274, 2015.

REIS, J. D. E., MACHADO, C. T. S., DA SILVA, L. P. Estágio Curricular Supervisionado: Contribuições à Formação Inicial de Professores/as de Química. **Revista Debates Em Ensino De Química**, v. 7, n. 3, p. 4–21, 2021.

SABINO, M.M.C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 5, p. 1-11, 2008.

SANTOS, T. T.; MORETTI, C.Z. A (auto) narrativa como instrumento de (auto) formação para o trabalho docente dentro do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria. *In: Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura. Anais...* III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, p.707-711, 2018.

SERAFINI, O.; PACHECO, J.A. A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 3 n. 2, p. 1-19, 1990.

SILVA, I. H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.

SOUZA, P. V., SILVA, R. M., AMAURO, N., CASTRO. Ensino Médio: Função Propedêutica ou de Formação para a vida? **CIAIQ2015**, v. 2, p. 184-189, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TESSARO, P. S.; MACENO, N. G. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química: Licenciatura Noturno**. Ituiutaba, 2010.

WENETZ, I.; STIGGER, M.P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2006.

## ANEXOS

**Anexo (1)** – Questionário inicial aplicado aos(as) estudantes antes da realização da ação de intervenção sobre a produção de sabão líquido.

- 1 – Você sabe qual é a quantidade de óleo utilizado em sua casa durante o mês?
- 2 – O que é feito com o óleo utilizado em sua casa?
- 3 – Na sua opinião, o óleo pode ser descartado na pia?
- 4 – Você acha que teria alguma consequência para o óleo ser descartado na pia? Explique.

**Anexo (2)** – Questionário final aplicado aos(as) estudantes após a realização da intervenção sobre a produção de sabão líquido.

- 1 – O que você achou da oficina experimental de Química?
- 2 – Você já visitou o laboratório de Química antes? Se sim, em qual situação?
- 3 – Você gostaria de voltar ao laboratório para fazer outros experimentos? Por quê?
- 4 – Na sua opinião, o óleo pode ser descartado na pia? Justifique.

**Anexo (3)** – Intervenção na escola: Oficina de produção de sabão. Ação realizada no Estágio Supervisionado 2.



Fonte: Os autores (2022).

**Anexo (4)** – Estudantes, professora supervisora, professor orientador e estagiárias na intervenção proposta no Estágio Supervisionado 2 – Oficina de produção de sabão.



Fonte: Os autores (2022).



**Anexo (5)** – Projeto desenvolvido no laboratório de Ciências da escola durante o Estágio Supervisionado 4: Aula experimental sobre a identificação de misturas homogêneas e heterogêneas.



Fonte: Os autores (2023).

**Anexo (6)** – Regência realizada no Estágio Supervisionado 4 com a turma de alunos(as) da EJA sobre o conteúdo de misturas.



Fonte: Os autores (2023).

**Anexo (7) – Estagiária, professora-supervisora e professor-orientador.**



**Fonte:** Os autores (2023).