

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**MATHEUS JUNIOR BALDAQUIM**

**UM ESTUDO AUTORREFERENTE: A IMPORTÂNCIA DO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO  
LICENCIANDO EM QUÍMICA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**LONDRINA**

**2016**

**MATHEUS JUNIOR BALDAQUIM**

**UM ESTUDO AUTORREFERENTE: A IMPORTÂNCIA DO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO  
EM QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientadora: Profa. Ma. Thalita  
Gabriela Comar Charallo  
Co-orientadora: Profa. Dra. Marcia  
Camilo Figueiredo

LONDRINA

2016

## TERMO DE APROVAÇÃO

### UM ESTUDO AUTORREFERENTE: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM QUÍMICA

por

MATHEUS JUNIOR BALDAQUIM

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 02 de dezembro de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Química. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Profa. Ma. Thalita Gabriela Comar Charallo  
Professora Orientadora

---

Profa. Dra. Márcia Camilo Figueiredo  
Professora Co-orientadora

---

Profa. Ma. Jacqueline Lidiane de Souza Prais  
Membro titular

---

Profa. Ma. Natany Dayani de Souza Assai  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso –

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a todos que estiveram presentes nessa primeira etapa da caminhada rumo ao sucesso que conquistarei, tendo contribuído de alguma forma para a minha formação inicial. Professores queridos (alguns nem tanto), amigos, colegas, familiares, Max (meu cachorro), o único que confia e acredita em mim. Muito obrigado por estarem presentes em todos os momentos que precisei da ajuda de vocês.

Quero deixar aqui registrado também minha admiração por cada um de vocês amigos que estiveram comigo até o final dessa caminhada: Ana Raquel Storti, Kamila da Silva Ody, Amanda Oliveira Proença, Fabrício da Silva Santos, Thyara Fortunato Alencar Nunes, Beatriz Haas Delamuta, Ariane Carolina Ferreira Beltrame, Juliana Costa, Heitor Rodrigues Neto, Thalyta Aires Mesquita Machado, Thamires Souza, Monike Pegoraro de Moraes, Gean Aparecido Zapateiro, Samila Jacinto, Camila de Moura, Jéssika Gabrielle Euzébio Lima e Elaine Chamorro Reis. Vocês mereciam um capítulo neste trabalho, foram a verdadeira razão de motivação e alegria para aguentar as porradas dessa etapa que fizeram com que eu me tornasse uma pessoa melhor, fiz questão de colocar nomes e sobrenomes, pois a minha memória é fraca e eu me recuso a esquecer de um nome sequer, portanto, sempre que eu olhar esse relato, lembrarei de vocês com muito carinho. Espero que a vida permita que possamos nos encontrar muito ainda, para rir do que quer que seja. Caso isso não aconteça, levarei todas as risadas, patadas e bobagens comigo onde quer que eu esteja.

## EPÍGRAFE

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

BALDAQUIM, Matheus Junior. **Um estudo autorreferente:** A importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando em Química. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Química). Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina, Paraná.

A formação inicial é um momento crucial de socialização e construção da identidade profissional docente, período em que os estudantes são instruídos para a apropriação dos saberes necessários para mobilizar na ação, as experiências adquiridas ao longo da graduação. No curso de Licenciatura em Química, as disciplinas pedagógicas aliadas as experiências obtidas durante o desenvolvimento dos estágios supervisionados, proporcionam aos licenciandos a oportunidade de vivenciar na prática o exercício da docência, valorizando o caráter experiencial e o potencial autorreflexivo. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo, produzir uma autonarrativa que apresente as contribuições dos Estágios Supervisionados para a construção da identidade docente do licenciando em Química. Para a realização desse estudo, foi priorizada a análise autonarrativa, na qual se constitui como uma abordagem de pesquisa qualitativa. Os dados utilizados foram as fundamentações teóricas, metodológicas, experiências e observações vivenciadas durante as disciplinas de estágios supervisionados I, II, III e IV, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina. Depreende-se que os estágios são de extrema importância para a formação inicial do aluno, porque é o momento em que se aprende com e a respeito da realidade vivenciada de tal modo que permite a construção da sua identidade docente.

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

## ABSTRACT

BALDAQUIM, Matheus Junior. **A self-referential study:** The importance of Supervised Internship in the academic education of chemistry graduates. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Química). Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina, Paraná.

The initial formation is a crucial moment of socialization and construction of professional teacher identity, period in which the students are instructed to the appropriation of the necessary knowledge to mobilize in the action, the experiences acquired during the graduation. In Chemistry Degree, pedagogical disciplines combined with the experiences obtained during the development of the supervised internships, give the students the opportunity to experience in practice the exercise of teaching, valuing the experiential character and the self-reflexive potential. Therefore, this research aims to produce a self-narrative that presents the contributions of Supervised Internships for the construction of the teaching identity of the Chemistry student. For a study effect, an autonomous analysis was prioritized as a qualitative research approach. The data applied were theoretical, methodological, experimental and observations lived during the disciplines of supervised internships I, II, III and IV, from the Licentiate degree in Chemistry by the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), Campus Londrina. It is understood that the stages are of extreme importance for an initial formation of the student, because it is a moment in which one learns with a respect of the lived reality so that it allows a construction of its educational identity.

**Key-words:** Chemistry teaching. Supervised Internship. Self-narrative.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>12</b>
2.1 OBJETIVO GERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
<b>3 JUSTIFICATIVA</b>	<b>13</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>14</b>
4.1 FORMAÇÃO INICIAL	14
4.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	16
4.3 IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL	18
<b>5 METODOLOGIA</b>	<b>21</b>
5.1 AUTONARRATIVA	21
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>24</b>
6.1 CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	24
6.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL	27
6.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	29
6.3.1 Estágio Supervisionado I	29
6.3.2 Estágio Supervisionado II	32
6.3.3 Estágio Supervisionado III	38
6.3.4 Estágio Supervisionado IV	41
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>48</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual o pôs a caminhar”.*  
(Paulo Freire)

O Estágio Supervisionado é o período em que os alunos confrontam os saberes adquiridos durante o início da formação inicial com o contexto da área de atuação profissional, visto que, a realidade a qual o estagiário encontrará no ambiente escolar é diferente da vivida na universidade, as reações são dinâmicas e ocorrem de acordo com as características do público alvo. Desta forma, é a oportunidade dos alunos conhecerem, e se adaptarem a novas realidades da sua prática profissional.

Nos cursos de Licenciatura, o Estágio é uma exigência descrita nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96). Em 2002, devido a sugestões apresentadas pelo Ministério da Educação, houve uma mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) que institui as Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica e a Resolução CNE/CP nº 02/2002 que determina a carga horária e duração dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002b).

Quanto à carga horária, instituiu-se 800 horas de disciplinas pedagógicas, sendo 400 horas caracterizadas de Práticas Como Componente Curricular (PCC) e 400 horas de Estágio Supervisionado (ES) (BRASIL, 2002b). Dessa forma, o ES se constitui como um componente curricular obrigatório, com o registro das atividades desenvolvidas e acompanhamento de um professor orientador, exigindo-se que as atividades pré-determinadas de acordo com o projeto pedagógico do curso sejam cumpridas, bem como sua carga horária.

Essas mudanças foram significativas e o objetivo imediato era trazer o licenciando para dentro da sala de aula, ou seja, assimilar sua formação à situações específicas de seu ambiente profissional, sendo a construção do conhecimento formada pela interação com a realidade e outros indivíduos.

O ES proporciona ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006). Assim, as experiências adquiridas ao longo da graduação aliadas às disciplinas pedagógicas são complementadas com as experiências do estágio.

No ES o licenciando tem a autonomia para portar-se como professor, objetivando a formação de cidadãos críticos e atuantes em sua comunidade. Dessa maneira, evidenciarei a importância do ES na formação inicial do professor de Química, uma vez que, é neste momento que o licenciando coloca em prática os seus conhecimentos de forma ativa e reflexiva devido ao envolvimento com a escola e seu contexto.

Para a execução deste trabalho, adotei uma metodologia de estudo autorreferente, que consiste no relato do aluno com base em suas próprias experiências, visto que, o licenciando é o principal sujeito de sua ação profissional. Portanto, será discutida e relatada a importância do ES na formação profissional, a sua necessidade nessa trajetória e as minhas experiências que culminaram na formação do profissional da Química.

A escolha pela metodologia, autonarrativa, foi realizada como parte da reflexão sobre a minha atuação, dos professores supervisores e demais envolvidos no processo de formação inicial no campo do ES, utilizando-se como ferramenta os diários de aula (ZABALZA, 2004). O ato de narrar proporciona que lembranças e memórias não sejam perdidas no passado e sim relatadas para que se possa compreender o contexto vivido e aprimorar experiências futuras. Dessa forma, é possível também evidenciar sua própria prática, erros e acertos, possibilitando reconstruir aspectos da sua atuação profissional.

Souza (2014) considera que as metodologias capazes de ouvir seus agentes em sala de aula proporcionam mudanças significativas na prática profissional, pois são capazes de dar lugar eminente ao sujeito e as suas experiências vividas. Por meio da história pessoal o sujeito se torna capaz de realizar uma nova leitura de mundo, tomando consciência de si e do outro. Contar nossas histórias é uma retomada com as nossas experiências, um

encontro com o passado e com nós mesmos. Por meio da pesquisa, portanto, como pesquisadores, também somos parte das atividades e contribuimos para construção do universo em que estamos inseridos (AZOLINI, 2012).

Este trabalho tem como objetivo produzir uma autonarrativa que apresente as contribuições dos Estágios Supervisionados para a construção da identidade docente do licenciando em Química. Portanto, nesse trabalho de conclusão de curso, é apresentado como pré-requisito para finalização da formação inicial do estudante, momento ao qual retoma suas memórias e situações cotidianas, obtidas durante a sua formação acadêmica, para refleti-las e aprimorá-las em situações futuras.

Para execução desse trabalho, foi elaborada a seguinte pergunta: Quais as contribuições das disciplinas de Estágios Supervisionados para a formação do licenciado em Química? Para responder a essa questão, é importante apresentar os procedimentos adotados no ES do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina, seguido das contribuições e experiências vivenciadas neste período.

Esse trabalho está organizado em três etapas, em um primeiro momento é apresentado a disciplina de ES do curso e o referencial teórico, posteriormente, relato como foi selecionada a metodologia, no caso, a pesquisa autorreferente e como ela é realizada, por último, descrevo as considerações a respeito do processo.

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

- Produzir uma autonarrativa que apresente as contribuições dos Estágios Supervisionados para a construção da identidade docente do licenciando em Química.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relatar como as disciplinas de Estágios Supervisionados e as experiências vivenciadas contribuíram para a minha formação inicial.
- Evidenciar a importância dos Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Química e sua influência na atuação profissional.
- Apresentar como as observações e o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores supervisores de estágios da Educação Básica contribuíram para a minha formação inicial docente.
- Evidenciar a importância da escrita (diários de campo, relatórios, portfólio), no processo de formação inicial para construção da identidade docente.

### 3 JUSTIFICATIVA

A partir da experiência proporcionada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), em paralelo com as disciplinas de ES, no período de 2012 a 2016, foi possível observar que esses são formas de aproximação dos licenciandos ao ambiente profissional e escolar.

Entretanto, algumas diferenças importantes podem ser destacadas, como sensações e expectativas vivenciadas. No caso do ES, por existir uma avaliação final, os licenciandos realizam diversas perguntas refletindo a todo o momento sobre a sua prática, além de realizar regências e planejamentos como exigência do currículo. Já no PIBID, não há essa avaliação e as atividades são desenvolvidas em grupos, outra diferença importante é que não assumimos turmas, há apenas o desenvolvimento de atividades com acompanhamento do professor responsável.

Ao iniciar as atividades de ES no primeiro semestre de 2015, levantei a seguinte pergunta: “Qual a necessidade de realizar um estágio de observação tendo participado por dois anos do PIBID e também atuado como professor de Química na rede básica?” Assim, iniciei a disciplina sem expectativas quanto a sua contribuição para a formação do licenciando. Entretanto, ao decorrer do ES I, foi possível observar que as atividades acima relacionadas não poderiam ser comparadas as realizadas no ES, bem como as observações, a escrita dos portfólios, o acompanhamento da prática docente do professor são, estritamente importantes no processo de construção do saber docente.

Portanto, por meio dessa concepção modificada após a realização do ES, verifiquei a necessidade de explicitar o papel fundamental dessa disciplina no período na formação inicial do licenciando em Química, a partir da autonarrativa, maneira mais adequada de mostrar minhas ideias. Por meio desta metodologia, tenho a oportunidade de relatar minhas próprias experiências, sendo uma forma de não perdê-las em minha memória, com a possibilidade de compreender o contexto vivido e aprimorar as experiências futuras, possibilitando a mim, reconstruir aspectos da minha vida profissional.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 FORMAÇÃO INICIAL

Segundo Mello (2000), são inúmeros os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, por exemplo, a preparação inadequada do professor durante sua formação inicial, sendo que, a preocupação com os cursos de licenciatura tem sido intensificada nos últimos anos.

Durante o século XX, acreditava-se que apenas os conhecimentos na área específica eram suficientes para exercer a docência, mas com o passar do tempo, criou-se uma mobilização e esse repertório de saberes a serem conhecidos pelos professores passou a ser um corpo de conhecimentos que precisa ser articulado e contextualizado (PERRENOUD, 2000). Portanto, além dos conteúdos específicos, aspectos de natureza teórica, as bases epistemológicas dos conhecimentos que são ensinados precisam ser conhecidas bem como as diferentes elaborações curriculares e expressões do "saber ensinar", de forma que o professor tenha condições de realizar, analisar e criticar, com autonomia, os processos de mediação didática que constituem o saber escolar (NUNES, 2001).

Para Tardif (2002, p.18), "o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros".

Não ignorando esses fatores, e tendo como foco de discussão a formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, que dizem respeito ao ser o professor, o "profissional da formação humana" (SEVERINO, 2004, p.17). Além disso, a formação inicial é um momento chave de socialização e configuração profissional, quando os docentes são instruídos para a detenção dos saberes que precisam dominar para mobilizar na ação: os saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica (TARDIF, 2002).

O curso de licenciatura em Química tem por objetivo formar profissionais para atuar na educação básica, este professor não pode ser apenas um técnico

reprodutor de conhecimento, mas um educador com capacidade de inovação com o devido conhecimento do conteúdo a ser ensinado, além do conhecimento pedagógico para o ensino e aprendizagem (DANIEL, 2009). Para isso, é necessário que os cursos “promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações, etc.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293).

Segundo as pesquisas na área de formação inicial de professores de Química, o cenário encontrado é diferente do ideal apresentado e tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, sendo um dos temas que vem ganhando cada vez mais espaço na discussão sobre a qualidade do ensino brasileiro, em suas modalidades: Educação Básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio) e Educação Superior (graduação e pós-graduação) (LUCCI, 2009).

A disciplina de Química até por volta de 1920 era considerada apenas auxiliar aos cursos de Medicina, Farmácia e Engenharia. “As licenciaturas na área de Ciências da Natureza tiveram o seu início em 1968, com a instituição dos cursos de licenciatura de curta duração” (MARTINS *et al.* 2014, p.1).

Em se tratando da licenciatura em Química a grande maioria dos cursos não superou o modelo implantado em 1962, o chamado 3 + 1, três anos de formação técnica centrada no aprofundamento do conhecimento de conteúdo da área de formação somado a mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores, incluindo as práticas de ensino e o ES (SCHNETZLER; SILVA, 2001 *apud* ECHEVERRÍA, *et al.* 2007).

Diante do exposto, observamos que muitos cursos de licenciaturas ainda possuem suas estruturas entrelaçadas a cursos de bacharéis, influenciando os licenciandos para o exercício da profissão de Químico e não professor de Química. Pois, os cursos enfatizam mais o conteúdo específico do que a prática pedagógica, a desvalorização do professor faz com que esse cenário se acentue cada vez mais.

Por meio dos problemas relatados, fica claro ainda, a necessidade de uma mudança na formação inicial nos cursos de licenciatura em Química, no sentido de formar professores com características de mediador do conhecimento.

## 4.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Segundo Pimenta e Lima (2004), o ES no curso de Licenciatura deve ser planejado com o objetivo de atrelar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade aos conhecimentos práticos da experiência na escola, campo de atuação profissional de um licenciado, complementando assim, a formação acadêmica do estudante. Esse componente curricular obrigatório poderá ser realizado em instituições privadas ou públicas visando atividades de caráter social, profissional e cultural, proporcionando situações reais de vida e de trabalho.

As experiências adquiridas no período do ES são essenciais para a formação integral do futuro professor, visto que, na sociedade em que vivemos, é evidente a alta concorrência no mercado de trabalho. Desse modo, cada vez mais, são requisitados profissionais bem preparados e com habilidades específicas da área de atuação.

Caso o aluno não vivencie momentos reais da prática docente, será difícil relacionar a teoria adquirida na universidade com a prática de seu ambiente profissional. O ES, além de uma exigência acadêmica, é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, se tornando um instrumento de integração entre a universidade, a escola e comunidade (SANTOS FILHO, 2009).

No período de realização do ES, o licenciando tem a oportunidade de observar a prática de professores nas escolas, essa atividade é importante para o desenvolvimento de suas concepções, por muitas vezes, são ouvidos estagiários dizendo “eu observei aquela aula e tudo o que eu não quero, é ser igual aquele professor”, ou ainda, “eu me inspiro naquele professor”.

Nesse sentido, concerne a observação um caráter de desenvolvimento de sua própria prática pedagógica, na qual o aluno passa a “enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem” (JANUARIO, 2008, p.3).

Outra prática desenvolvida no campo de ES são as atividades de regência e participação, momento em que o licenciando atua em sala de aula junto com seu professor supervisor, desenvolvendo atividades pedagógicas e



ministrando aulas previamente elaboradas com base no planejamento do professor supervisor.

Segundo Xavier (2009), o objetivo dessa prática é contextualizar as áreas e os eixos de formação curricular, sendo um momento de iniciação profissional orientado por um saber fazer com base nas teorias de desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Para o mesmo autor, o ES não deve reduzir-se a observação em sala de aula e a imitação de modelos reproduzidos e reelaborados, dessa forma, se tornaria algo sem fundamentação teórica sobre uma análise crítica e reflexiva da realidade em que se processa.

Nessa perspectiva, a atividade do ES ficaria reduzida à “hora da prática” e ao “como fazer” as atividades em sala de aula, preenchimento de livros, manejo de classe, imitando-se o modelo observado (PIMENTA; LIMA, 2004).

Com base nisso, Daniel (2009) cita a importância de uma orientação adequada do professor de ES na universidade, esse direcionamento é necessário para a correta investigação dos fatos ocorridos em sala de aula e interpretação dessas ocorrências por meio de uma fundamentação teórica adequada.

Dessa maneira, as experiências adquiridas no ambiente de Estágio, serão significativas apenas se houver uma orientação favorável para o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo por parte do estagiário/licenciando, “possibilitando ao futuro professor reconhecer limites e potencialidades das práticas educativas observadas” (DANIEL, 2009, p.26).

De acordo com Cyrino (2003), é necessário ainda, colocar pesquisas sobre as atividades escolares à disposição dos licenciandos, dando oportunidade para que investiguem de forma adequada a realidade escolar, constituindo-se de uma estratégia para que o estagiário se interesse para o desenvolvimento de atitudes de pesquisador nas suas atividades docentes, assim, serão formados professores investigadores e reflexivos.

O ES então é considerado um momento de investigação, e os cursos de formação docente devem investir nas atividades de reflexão, desenvolvendo atividades dialogadas, pesquisas e análises críticas dos contextos escolares.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 54).

Pimenta e Lima (2004) argumentam ainda que o Estágio assim que realizado permite o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, portanto, o desafio dos cursos de licenciatura se caracteriza pelo desenvolvimento das competências de pesquisa, essencial para a construção dos saberes docentes.

#### 4.3 IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Quando se discute a formação inicial docente, é imprescindível delinear o perfil do profissional que se deseja formar e as estratégias para atingir esse objetivo, pois “toda formação encerra um projeto de ação. E não há projetos sem opções” (NÓVOA, 1995, p. 31). Essa escolha pelo perfil do profissional a ser formado é materializada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação.

Silva (2001) afirma que o currículo constrói identidades e se atrela a visões de mundo sujeitas a questionamentos. É o espaço em que há o domínio dos processos de significação, nesse sentido, pode-se concebê-lo como manifestação de poder, visto que as estratégias desenvolvidas pelos professores são norteadas pelo currículo.

De tal modo, todo programa de formação é norteadado por paradigmas provenientes de posicionamentos de concepções ideológicas, epistemológicas e culturais acerca do processo de ensino. Portanto, cabe as instituições de ensino a adequação de currículos que forneçam rumos para concepções atualizadas e coerentes com as demandas sociais. Atualmente, identifica-se duas concepções de formação: a racionalidade técnica e a racionalidade prática (DAYRELL; PAULA, 2011).

A concepção da racionalidade técnica, vigente durante todo o século XX, se sustenta na hipótese de que o conhecimento poderia ser algo a ser transmitido, estático e descontextualizado em uma visão tecnicista de formação profissional (GIMENEZ; FURTOSO, 2008). Esse modelo, herdado do positivismo norteia-se pelo paradigma taylorista, no qual a função do professor torna-se meramente instrumental, voltada para aplicação de técnicas, modelos e teorias para a resolução de problemas (SCHÖN, 1998 *apud* ECHEVERRÍA, *et al.* 2007). Assim, as teorias consideradas universais seriam capazes de fornecer soluções a qualquer problema, desconsiderando-se a realidade e o contexto social.

No entanto, esse modelo vem sendo fortemente refutado e seus defeitos evidenciados por pesquisadores, como Schön (1983) no qual considera não ser possível um enquadramento da realidade a esquemas preestabelecidos, porque a racionalidade técnica não oferece soluções a problemas da realidade prática, como incertezas, instabilidades, conflitos de valores, entre outros fatores.

Echeverria *et al* (2007) afirma que os currículos de formação de professores baseados nessa perspectiva pragmática e mecânica mostram-se inadequados a realidade docente.

O surgimento de críticas generalizadas nas últimas décadas à racionalidade técnica levou o modelo ao fracasso, fazendo-se emergir outra concepção de formação: a racionalidade prática, que se refere ao professor que reflete a sua prática pedagógica, superando a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e o contexto em sala de aula (ECHEVERRIA *et al.* 2007).

Para Echeverria *et al* (2007, p. 3), “o professor deixa de ser um executor para tornar-se investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), um prático reflexivo (Schön, 1997; Pérez-Gómez, 1997)”, ou seja, a formação inicial deve estar fundamentada na construção do seu próprio saber e desenvolvimento profissional.

Os cursos de formação ainda têm mesclado essas orientações metodológicas, na qual se contrapõem visões especialistas e generalistas. Sendo a teoria em função da prática e conhecimentos específicos em função dos pedagógicos (DAYRELL; PAULA, 2011).

No modelo da racionalidade prática o professor é visto como um profissional autônomo nas tomadas de decisões, capaz de refletir e criar durante sua prática pedagógica, entendida como repleta de conflitos e incertezas. Logo, o desafio do profissional prático não se reduz a resolução de problemas, mas sim para o “esclarecimento de situações complexas em que problemas devem ser, em primeiro lugar, colocados, situados e valorizados” (DAYRELL; PAULA, 2011, p. 35).

Bakhtin (1981 apud ECHEVERRIA *et al.* 2007) já apontava a necessidade de dar voz aos professores, libertando-os da autoridade do discurso dos outros, a racionalidade prática é apontada como uma forma de se abrir caminhos para essa liberdade.

Ainda, de acordo com Pimenta (2002, p. 22):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Nesse contexto, diversos são os saberes necessários para compor o trabalho do professor, Shulman (1986) aponta três conhecimentos necessários: o de conteúdo, o pedagógico do conteúdo e o curricular. O primeiro, é o conhecimento próprio ao especialista da área em que se insere o professor, como por exemplo, a Química. O segundo, trata da distinção entre um Químico e um professor de Química, está na forma como o conteúdo é apresentado, configurando o conhecimento pedagógico do conteúdo. Echeverria *et al* (2007) aponta esse conhecimento o que permite ao professor prever e reconhecer as dificuldades do aluno para compreender determinado conteúdo, e também, encontrar metodologias para contornar essas dificuldades.

Por fim, o terceiro conhecimento, o curricular diz respeito aos conteúdos que os professores precisam conhecer e as suas relações, além do objetivo de ensiná-los. Inúmeros outros conhecimentos devem ser levados em consideração nesse processo e devem ser abordados na formação inicial (SHULMAN, 1986). Portanto, o professor além de refletir sobre sua própria prática, deve avaliar as condições sociais, éticas e culturais em que está inserida sua prática pedagógica.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 AUTONARRATIVA

*“De que mais mesmo se pode falar a não ser de si mesmo?”*  
(Heinz von Foerster)

Segundo Araujo (2013), as narrativas são uma forma de texto produzido com uma finalidade específica de contar um fato vivenciado ou criado pelo autor, partindo dessa perspectiva, essa prática está presente na vida de todos os seres humanos, seja em exercícios diários de relatos de experiências ou em bate papos informais, caracterizando-se a narrativa como uma constante reconstrução do ser humano por ele mesmo. Uma das formas mais usuais dos sujeitos contarem e atribuírem significado à suas histórias é por meio da autonarrativa.

A autonarrativa permite ao pesquisador criar instrumentos dinâmicos para que possam se experimentar. Segundo Pellandra e Pinto (2015), as autonarrativas são como perturbações constantes, no sentido de que todos a realizam com periodicidade para exercitar seu autoconhecimento, geralmente pesquisadores a utilizam para dar mais visibilidade aquilo que está sendo produzido. Portanto, contar a sua própria história é algo enriquecedor na prática da pesquisa, que constitui em um exercício de autoconsciência e reflexão. Conforme afirma Maia-Vasconcelos *et al* (2014, p.65):

Acreditamos que contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa condição de fragmentação interna, seja expectador de si mesmo: um eu que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação, um grau zero de sua imersão no universo público que se desloca do privado, enquanto ostenta o público.

Dessa forma, estamos proporcionando a nós mesmos compreender o que vivemos, inferindo de forma clara e objetiva o real contexto vivenciado. Leite (2014), amparada pelos estudos de Foucault e Larrosa, explora detalhadamente a influência do ES na constituição do eu-docente, termo cunhado pela autora para representar a construção do licenciando como professor ao longo de suas experiências. Para isso, a autora utiliza da análise

dos relatórios produzidos pelos licenciandos, defendendo assim a autonarrativa como elemento construtivo e formativo do eu-docente.

Na área da Educação, a autonarrativa favorece ao aluno em formação inicial construir o seu alicerce de forma reflexiva sobre seus saberes pedagógicos. Segundo Azolini (2012), esse tipo de estudo beneficia não apenas o próprio narrador, mas também todos aqueles que lêem ou escutam o relato, refletindo e compreendendo aspectos da docência e da vida pessoal que até então não eram percebidas. A construção da autonarrativa se torna então um instrumento válido para a formação de um futuro professor, situando o licenciando dentro da realidade de forma a refleti-la em seu próprio contexto (AZOLINI, 2012).

Para a realização desse trabalho, adotei a metodologia proposta por Azolini (2012), na qual traz a autonarrativa como instrumento de pesquisa. Sala e Louro (2015) afirma que na área das Ciências da Educação, as narrativas vem se propagando por meio de estudos sobre “a vida em sala de aula” e “o desenvolvimento do profissional da educação”, para alcançar a compreensão de métodos de construção do conhecimento. Entretanto, observa-se que na Química o interesse por este tipo de pesquisa ainda é pequeno, com pouco desenvolvimento e produção de estudos.

Segundo Azolini (2012), o ato de narrar é intrínseco ao ser humano e faz parte do dia a dia, onde, a partir de suas próprias experiências, o sujeito constitui fatos e os representa através de suas autonarrativas. A história de vida na área do Ensino é considerada a apropriação da sua própria formação, permitindo aos sujeitos aprimorar os fatos e realizações dos diferentes momentos de sua vida, sendo a construção dessa historicidade pessoal uma das características mais importantes na formação do indivíduo (PINEAU, 1988). O indivíduo torna-se ator do seu processo de formação, com a, apropriação da autonarrativa, em que reflete aquilo que se tornou significativo e formador em suas experiências de vida (NÓVOA, 1988).

A autonarrativa é capaz de evidenciar fatos ocorridos e recriados em nossas memórias, fazendo com que esses fatos não sejam esquecidos e perdidos na história, portanto, estaremos estudando a forma como ocorreu determinada situação e como seria possível melhorá-la em uma experiência futura. Ainda, segundo Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012) ao narrar o mundo

cotidiano da experiência vivida e de nossa memória, essa história acaba rompendo com a normalidade do espaço-tempo e assim cria-se uma perspectiva de passado, presente e futuro. Outro aspecto importante é a relação entre as dimensões práticas e teóricas propiciadas pela autonarrativa, pois “o autorrelato propicia uma relação expressa através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos” (SOUZA, 2006 *apud* AZOLINI, 2012, p.10).

Partindo dessa perspectiva, a autonarrativa está presente nesse trabalho de conclusão de curso por meio de documentos construídos durante os ES, tais como, relatórios, diários de campo e portfólios. Zabalza (2004) propõe que diários de aula produzidos durante experiências em sala de aula, são considerados documentos pessoais, pois se trata de um espaço narrativo das experiências dos sujeitos envolvidos.

Os documentos descritos possuem grande importância por serem documentos de expressão de vivências, portanto, a pesquisa aqui realizada é considerada uma pesquisa documental que é uma das técnicas utilizadas para análise qualitativa, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, 1986, p. 38), ainda, segundo este autor, a pesquisa documental ainda é pouco explorada na área da educação. O processo de análise documental permite a observação da evolução de grupos, indivíduos, conceitos, entre outros (CELLARD, 2008).

Não se pode pensar em autonarrativa e sem previamente ter uma boa descrição e identidade do sujeito da pesquisa, ou da pessoa que se expressa, também dos motivos que o levaram a escrever e de seus interesses. Ao elucidar a identidade do autor, é possibilitado uma credibilidade maior na reconstrução do acontecimento, ao desenvolvimento da análise e a interpretação dada aos fatos relatados (SILVA *et al*, 2009).

A partir das características da autonarrativa apresentadas nesse trabalho, o sujeito da pesquisa corresponde ao próprio aluno pesquisador, visto que, esse será responsável por relatar suas experiências e atribuir significados as mesmas utilizando como instrumento os diversos relatos constituídos durante sua formação inicial.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento a autonarrativa de como os Estágios Supervisionados contribuíram para a construção da minha identidade docente.

Em 2012, tive a oportunidade de ingressar no Curso de Licenciatura em Química da UTFPR, câmpus Londrina, no mesmo ano fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tendo a oportunidade de participar por 4 anos.

Em 2015, comecei as atividades de Estágio Supervisionado (ES). A seguir, destaco e narro minhas experiências, julgo esse momento, um período de reflexão a respeito de muitos conhecimentos adquiridos.

### 6.1 CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

O Curso de Licenciatura em Química da UTFPR-LD é ministrado no período noturno em 8 semestre letivos (4 anos). As disciplinas obrigatórias do curso são organizadas conforme o quadro a seguir:

**Quadro 01:** Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química

Período letivo	Código	Disciplina	Modelo da disciplina	Carga horária
1	CE81A	Comunicação Linguística	Formação básica e científica	30 horas
1	ED81A	Filosofia Geral	Formação profissional	30 horas
1	ED81B	História Da Educação	Formação profissional	30 horas
1	MA81A	Cálculo Diferencial e Integral 1	Formação básica e científica	90 horas
1	QM81A	Química Geral	Formação básica e científica	90 horas
2	ED82C	Políticas Educacionais	Formação Profissional	30 horas
2	FI82A	Física 1	Formação Básica e Científica	75 horas
2	MA82B	Cálculo Diferencial e Integral 2	Formação Básica e Científica	60 horas
2	MA82C	Geometria Analítica e Álgebra Linear	Formação básica e Científica	90 horas
2	QM82A	Química Orgânica 1	Formação Básica e Científica	75 horas
3	ED83B	Psicologia da Educação	Formação Profissional	45 horas
3	ED83C	Metodologia da Pesquisa em Educação	Formação Profissional	30 horas
3	FI83B	Física 2	Formação básica e Científica	75 horas



3	MA83A	Equações Diferenciais Aplicadas	Formação básica e Científica	60 horas
3	QM83A	Química Inorgânica 1	Formação básica e Científica	60 horas
3	QM83B	Química Orgânica 2	Formação básica e Científica	60 horas
4	ED84A	Didática Geral	Formação Profissional	30 horas
4	ED84B	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	Formação Profissional	30 horas
4	FI84C	Física 3	Formação básica e Científica	75 horas
4	QM84A	Química Analítica 1	Formação básica e Científica	60 horas
4	QM84B	Química Inorgânica 2	Formação básica e Científica	90 horas
4	QM84C	Química Orgânica Experimental	Formação básica e Científica	45 horas
5	ED85A	Libras 1	Formação Profissional	30 horas
5	ES85A	Estágio Supervisionado 1	Formação Profissional	70 horas
5	MA85A	Probabilidade e Estatística	Formação básica e Científica	60 horas
5	PE85A	Metodologia e Prática de Ensino de Química 1	Formação Profissional	30 horas
5	QM85A	Físico Química 1	Formação básica e Científica	90 horas
5	QM85B	Química Analítica 2	Formação básica e Científica	75 horas
6	ED86B	Libras 2	Formação Profissional	30 horas
6	ES86B	Estágio Supervisionado 2	Formação Profissional	70 horas
6	PE86B	Metodologia e Prática de Ensino de Química 2	Formação Profissional	30 horas
6	QM86A	Métodos Instrumentais de Análise	Formação básica e Científica	105 horas
6	QM86B	Físico Química 2	Formação básica e Científica	90 horas
7	ES87C	Estágio Supervisionado 3	Formação Profissional	140 horas
7	PE87C	Metodologia e Prática de Ensino de Química 3	Formação Profissional	30 horas
7	QM87B	Bioquímica	Formação básica e Científica	75 horas
7	QM87C	Físico Química 3	Formação básica e Científica	60 horas
7	TC87A	TCC 1	Formação Profissional	60 horas
8	ES88D	Estágio Supervisionado 4	Formação Profissional	120 horas
8	MI88A	Microbiologia	Formação básica e Científica	60 horas
8	PE88D	Metodologia e Prática de Ensino de Química 4	Formação Profissional	30 horas
8	QA88A	Química Ambiental	Formação básica e Científica	60 horas
8	TC88A	TCC 2	Formação Profissional	60 horas

Fonte: Paraná (2013).

De acordo com o quadro 01, é percebe-se com a análise da Estrutura Curricular, no decorrer do curso há 19 disciplinas de formação profissional com um total de 925 horas. As disciplinas de formação básica e científica correspondem a 1710 horas distribuídas em 24 disciplinas. Essas disciplinas totalizam 2635 horas das 2995 horas exigidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação (BRASIL, 2002a). As 360 horas restantes estão distribuídas em disciplinas optativas e atividades complementares.

Uma das exigências presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e garantidas na Resolução CNE/CP nº 02, são as atividades práticas como componente curricular (APCC), que totalizam 400 horas dentro das 2530 presenciais, ou seja, são atividades destinadas para conhecimento e análise de situações pedagógicas, dessa forma o currículo da licenciatura se distancia do currículo do bacharel, ganhando espaço para atividades de cunho pedagógico (BRASIL, 2002b).

Entretanto, em experiência vivenciada ao longo do curso, constata-se que poucas ou quase nenhuma disciplina de formação básica e científica cumpre com a carga horária instituída para APCC.

Atualmente, matriculado na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 2, na qual foi planejado um total de 8 aulas para APCC, as mesmas não foram realizadas. O discurso do professor é que são muitas aulas destinadas a isso e que não são necessárias, pois temos o ES que visa desenvolver nossas habilidades profissionais. Essa é uma situação recorrente, sendo que poucas disciplinas respeitam essa exigência formativa.

Recordo alguns momentos em que professores afirmavam a impossibilidade de cumprir a ementa da disciplina e destinar as horas correspondentes para o desenvolvimento da APCC das atividades, alguns ainda afirmavam não saber ao certo como desenvolver essas atividades.

Diante do exposto, Maldaner (2000, p. 44) afirma que enquanto os professores universitários mantêm a convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio, será perceptível a falta de uma visão clara e consistente dos conteúdos

específicos, por parte dos licenciandos. Ou seja, os licenciandos sem uma prática pedagógica adequada serão levados a reproduzir o conhecimento adquirido sem pensar uma re-elaboração pedagógica adequadas para o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Assim, percebe-se a falta de conhecimento dos professores quanto a importância do desenvolvimento profissional do licenciando, priorizando a teoria em detrimento da prática. Uma pesquisa realizada por Figueiredo (2011, p. 32), verificou que “os alunos de licenciatura vêm sendo formados por um modelo que não foge da Racionalidade Técnica, principalmente em disciplinas de cunho específico”. Dessa forma, pode-se corroborar com a afirmação constatada por Figueiredo (2011, p.123), ou seja: “na formação recebida no curso para atender o ensino médio, a maioria dos licenciandos a considerou ainda ineficiente, tendo em vista os grandes desafios da realidade atual para esse nível de ensino”.

Diante do exposto por Figueiredo (2011), considero a necessidade do rompimento com a racionalidade técnica, sendo um obstáculo na relação teoria-prática na formação inicial docente. Apesar disso, na última década verifica-se um aumento significativo de pesquisas na área de ensino que estão aos poucos transformando essa realidade, vários pontos considerados pela autora já foram superados e a perspectiva é de grande crescimento e evolução para superar a realidade evidenciada.

## 6.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo, apresento e discuto a respeito das disciplinas elencadas na estrutura curricular do curso de licenciatura em Química, as quais foram mais significativas e contribuíram para a construção da minha identidade docente conforme indicadas a seguir no quadro 02.

**Quadro 02:** Disciplinas essenciais na construção da minha identidade docente

Período letivo	Código	Disciplina	Modelo da disciplina	Carga horária
1	CE81A	Comunicação Linguística	Formação básica e científica	30 horas
1	ED81A	Filosofia Geral	Formação profissional	30 horas
1	ED81B	História da Educação	Formação profissional	30 horas

2	ED82C	Políticas Educacionais	Formação Profissional	30 horas
2	QM82A	Química Orgânica 1	Formação Básica e Científica	75 horas
3	ED83B	Psicologia da Educação	Formação Profissional	45 horas
3	ED83C	Metodologia da Pesquisa em Educação	Formação Profissional	30 horas
3	QM83A	Química Inorgânica 1	Formação básica e Científica	60 horas
4	ED84A	Didática Geral	Formação Profissional	30 horas
4	ED84B	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	Formação Profissional	30 horas
5	ED85A	Libras 1	Formação Profissional	30 horas
5	ES85A	Estágio Supervisionado 1	Formação Profissional	70 horas
5	PE85A	Metodologia e Prática de Ensino de Química 1	Formação Profissional	30 horas
6	ED86B	Libras 2	Formação Profissional	30 horas
6	ES86B	Estágio Supervisionado 2	Formação Profissional	70 horas
6	PE86B	Metodologia e Prática de Ensino de Química 2	Formação Profissional	30 horas
6	QM86B	Físico Química 2	Formação básica e Científica	90 horas
7	ES87C	Estágio Supervisionado 3	Formação Profissional	140 horas
7	PE87C	Metodologia e Prática de Ensino de Química 3	Formação Profissional	30 horas
7	QM87B	Bioquímica	Formação básica e Científica	75 horas
8	ES88D	Estágio Supervisionado 4	Formação Profissional	120 horas
8	PE88D	Metodologia e Prática de Ensino de Química 4	Formação Profissional	30 horas
8	TC88A	TCC 2	Formação Profissional	60 horas

Fonte: Arquivo próprio (2016)

Conforme o quadro 02, as disciplinas no decorrer do curso que contribuíram com a minha formação como futuro docente foram: as de cunho pedagógico comuns e pedagógicas específicas, conforme categorizado no Projeto Pedagógico do Curso (PARANA, 2013).

Outras disciplinas como Comunicação Linguística de formação complementar, Química Inorgânica I, Físico Química II e Bioquímica, consideradas como conteúdos básicos de formação científica também aparecem na lista. Atribuo isso a dedicação e comprometimento dos professores das disciplinas em formar professores de Química para o ensino médio, visto que, em todo momento o conteúdo era abordado para formação docente, além de respeitar a carga horária instituída para as APCC.

As demais disciplinas presentes no Quadro 01, como foram abordadas totalmente no modelo da racionalidade técnica, ou seja, as transmissões dos

saberes foram finalizadas por meio de resolução de lista de exercícios, fato ao qual muitos dos conteúdos eu nem me lembro mais, foram consideradas por mim, pouco relevantes na construção do eu-docente. Considero ainda, o ES como principal agente de constituição da minha identidade docente, como discutido nos tópicos a seguir.

### 6.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Segundo informações coletadas no Art. 8º das Normas e Procedimentos do Estágio Curricular Obrigatório e Não Obrigatório da UTFPR – Londrina, no curso de Licenciatura em Química o ES possui um total de 520 horas, sendo 400 horas de Estágio Curricular Obrigatório e 120 horas de disciplinas teóricas referentes ao Ensino de Química (PARANÁ, 2013).

#### 6.3.1 Estágio Supervisionado I

O ES I é uma disciplina de 70 horas (84 horas/aula), realizada no quinto período do curso. Destinada ao diagnóstico da escola – campo de Estágio e a observação da realidade escolar (PARANÁ, 2013). Após me matricular na disciplina, a professora orientadora apresentou os objetivos e a ementa. No primeiro contato não criei muitas expectativas, acreditava ser mais uma disciplina sem contribuições significativas para o meu desenvolvimento profissional, visto que, já havia atuado por dois anos no PIBID e por este motivo, não precisava realizar as atividades de observação e diagnóstico do ambiente escolar.

Na segunda aula na universidade a professora nos apresentou a metodologia que seria utilizada para realizar as observações e os relatos. O método utilizado foi o etnográfico que consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana ou da situação específica em que se deseja analisar. Segundo Magnani (2002, p.17), “a etnografia não pode ser confundida ou reduzida a uma técnica, pelo fato de poder usar ou servir-se de várias, adaptando-se as possibilidades de cada pesquisa”.

Portanto, o método etnográfico utiliza de diversas técnicas para análise da realidade observada. Para expor isso, a professora da disciplina utilizou uma atividade simples: a tarefa de descrever detalhadamente como passar manteiga no pão. Cada aluno ficou responsável por descrever como passar manteiga no pão, as descrições foram trocadas e os alunos deviam realizar o procedimento descrito pelo colega, para tanto, a professora disponibilizou os itens necessários (manteiga, pão, faca, etc.). Ao executar a atividade, percebeu-se os erros nas transcrições realizadas, o que estava descrito não condizia com a ideia de como passar manteiga no pão proposta inicialmente.

Dessa forma, percebemos que não tínhamos ideia de como descrever uma atividade detalhadamente com o objetivo de que outra pessoa a execute, portanto, foi neste momento que comecei a compreender que havia muito a aprender com o ES e a correta observação e transcrição dos fatos observados era uma delas.

Após compreendida a metodologia para observação e diagnóstico do ambiente escolar, cada aluno ficou responsável por escolher a escola onde realizaria as atividades, momento em que optei pelo Colégio Estadual Hugo Simas situado na região central de Londrina. Escolhi a escola pela familiaridade, considerando que já havia atuado na escola como professor substituto, contratado pela Secretária de Estado da Educação (SEED-PR), no período final do ano letivo de 2013, o que facilitaria meu trabalho de observação, já que tinha contato com o colégio, alunos e funcionários.

Entretanto, a experiência no ponto de vista como observador utilizando a etnografia para os relatos, foi totalmente diferente, detalhes que passavam despercebidos, agora se tornaram significativos. No decorrer das observações, cenas como alunos rabiscando carteiras e até paredes eram frequentes, como nas situações registradas no diário de campo em maio/2015:

*No momento em que a professora estava explicando conceitos de termoquímica, dois alunos no fundo da sala estavam rabiscando a parede sem que a professora percebesse, outros 6 alunos estão utilizando fones de ouvido e claramente apenas uma pequena parcela da turma está ouvindo o que ela tem a dizer.*

*O conteúdo não foi concluído, devido a má utilização do tempo e a dificuldade de se trabalhar na última aula com a turma dispersa, além de conversas paralelas que não eram a respeito do conteúdo,*

*dificultando muito o trabalho da professora que impaciente não conseguia retomar a atenção dos alunos.*

*Muitas são as conversas paralelas na turma durante o período em que a professora está passando a atividade e alguns fazem piadas com a professora, deixando-a irritada com a falta de produtividade da turma, acarretada pela falta de interesse dos alunos na realização das atividades.*

A observação do ambiente escolar rendeu uma enorme decepção, tudo que eu conseguia enxergar eram questões relacionadas a indisciplina, inferindo-se assim que a experiência foi muito intensa, potencializando angústias e incertezas que aparecem algumas vezes nas narrativas, que mesmo pouco aprofundadas teoricamente, eram bastante descritivas, relatando os fatos fielmente da forma que ocorreram; há ainda descrições de bagunça em sala de aula, conflitos entre professor-aluno e aluno-aluno, desrespeito e desatenção, imprimindo um discurso desesperançado sobre o futuro da educação, como no trecho descrito a seguir:

*Não que tenha sido um completo fracasso, mas a aula ministrada pela professora hoje foi totalmente improdutiva, ela não conseguiu desenvolver nada no conteúdo, pode-se perceber claramente a falta de estímulo diante a uma turma com total desinteresse.*

Outra crítica constante em meus relatos foi em relação a professora supervisora. Em uma outra aula observada, ela utilizou uma nova metodologia apresentando slides na TV multimídia para explicar medidas de energia. Entretanto, a aula foi apenas de cunho qualitativo, onde o enfoque eram as informações nutricionais dos alimentos, os slides apresentados não forneceram os conceitos primordiais para o entendimento dos significados químicos do conteúdo. Então o aluno ao meu lado comentou: “*Essa professora é doida, olha as coisas que ela passa, não tem nada a ver com nada, vou ter que estudar Química pelo youtube*”.

Em seguida, questioneei o aluno se ele já havia visto o conteúdo, e ele relatou ter vindo de uma escola particular onde os conteúdos abordados eram mais concisos e com maior aplicabilidade, além de direcionados ao vestibular. Por meio dessas observações, corrobora-se a afirmação de Siqueira (2004), que diz já não haver mais respeito mútuo entre discentes e docentes, sendo a indisciplina em sala de aula uma constante.

Aliado ao contexto em sala de aula, coube ainda a caracterização do ambiente escolar, o colégio apesar de antigo, é bem conservado, a entrada principal é sempre bem limpa e a pintura nova. Entretanto, a situação encontrada em sala de aula é bem diferente, percebe-se o descaso dos alunos com a estrutura da mesma, as carteiras e paredes estão sempre rabiscadas. Portanto, relato a conclusão dessa disciplina.

*Nesse período de observação do ambiente escolar e realização de atividades na universidade, proporcionado no Estágio Supervisionado 1, pude perceber que este é de extrema importância para os cursos de Licenciatura. Essas experiências da formação inicial proporcionam a nós licenciando construir nossas próprias concepções e identidade profissional, refletindo criticamente sobre a prática pedagógica. Percebi ainda por meio das vivências no âmbito escolar que há muitas coisas a serem mudadas neste espaço, tendo o professor o papel fundamental neste processo, devendo pensar e refletir sobre os métodos de ensino utilizados, assim como rever ações comumente utilizadas em sala de aula como uma postura que demonstre a falta de controle da turma. Dessa forma, o professor deve estimular no aluno na busca pelo conhecimento e não focar o ensino apenas para ingresso em universidades e conteúdos decorados com macetes e repetições de exercícios, o ensino deve ser efetivo de forma a contribuir na socialização destes alunos, sendo assim, os alunos devem saber aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula na sua comunidade, transformando sua realidade social, desenvolvendo a capacidade de raciocínio para resolver possíveis problemas de sua realidade.*

Considero então o primeiro estágio como um momento de “choque de realidade”, causando inseguranças e dúvidas e até mesmo a perda de certa ingenuidade em relação aos processos educativos

### 6.3.2 Estágio Supervisionado II

O ES II é uma disciplina de 70 horas (84 horas/aula), realizada no sexto período do curso e destina-se ao diagnóstico da escola, acompanhamento do planejamento de ensino do professor, participação em reuniões pedagógicas e à preparação e apresentação de semi regências na universidade; nesse estágio não há observação em sala de aula, e sim, um acompanhamento das atividades realizadas pelo professor supervisor durante a hora atividade. Dessa forma, foi oportunizado a mim uma discussão mais aprofundada da temática de planejamento, avaliação e Projeto Político Pedagógico (PPP).



Ao iniciar as atividades na universidade, fomos orientados a elaboração de uma entrevista semiestruturada que seria realizada com o professor supervisor da escola, foi quando decidi continuar no mesmo colégio onde realizei o primeiro estágio.

Entretanto, mudei de professor supervisor para ter acesso a outra visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, visto que, a primeira havia me desestimulado. Acrescento ainda que devido ao tempo, não foi possível acompanhar reuniões pedagógicas ou detalhes aprofundados sobre o planejamento do professor. As análises foram realizadas por meio da entrevista e do PPP do Colégio.

Para aprofundar o debate, destaca-se algumas características do professor supervisor: Formado em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Londrina (2003), apesar da formação, sempre trabalhou em uma indústria alimentícia, apenas em 2008 conseguiu ingressar na carreira docente como professor substituto por um único ano, após este período, continuou a atuar na indústria. Segundo ele, o principal motivo pelo qual não ingressou na docência é a insegurança profissional, devido a demanda das aulas variar ao decorrer dos anos, além da falta de concursos para efetivos. Afirmou ainda ter sido aprovado em dois concursos, porém por análise de títulos ou problemas de convocação, nunca foi contratado. Após este longo período, em 2015 houve a oportunidade de ministrar essas aulas, dizendo que se fosse possível, ficaria na profissão, mas que devido a escassez de aulas de Química, não há essa possibilidade.

Esse diálogo com o professor foi uma experiência novamente desestimulante, causando insegurança sobre o meu futuro profissional, pois ao iniciar o curso de Licenciatura em Química sempre ouvi dizer que essa era uma profissão que não havia instabilidade e que não ficaríamos desempregados, mas a conversa me provou o contrário. Continuei então com a realização da entrevista inicialmente gravada em áudio e posteriormente transcritas. Algumas respostas selecionadas são expostas a seguir.

Inicialmente questioneei sobre a rotina em sala de aula, quais eram os recursos metodológicos mais utilizados por ele e se utilizava o laboratório em suas aulas, como recomenda a SEED (2006, p. 20), que afirma ser:

[...] necessário perceber que o experimento faz parte do contexto de sala de aula e que não se separa a teoria da prática. Isso porque faz parte do processo pedagógico que os alunos se relacionem com os fenômenos sobre os quais se referem os conceitos a serem formados e significados (PARANÁ, 2006).

Em resposta a essa questão o professor afirmou que apesar da vontade de trabalhar com os alunos em laboratório as situações precárias do mesmo o impede, como expõe a seguir:

*O que eu uso mais é o quadro e giz mesmo, em laboratório vou no máximo uma vez por bimestre, eu gosto muito e defendo a prática experimental, acho importantíssimo para o desenvolvimento dos alunos, o complicado é a falta dos reagentes, eu sempre tenho que inventar coisas alternativas pra fazer e acabo sempre tirando do meu próprio bolso, é assim com os outros professores da escola também, utilizo também uma apostila de apoio.”*

Fica claro a preocupação do professor, sendo possível constatar que o professor é adepto e defensor das aulas experimentais. Entretanto, não utiliza o laboratório com frequência devido a fatores que o impedem, concluindo que a falta de estrutura não permite a correta realização dos experimentos. Ao verificar o laboratório de Ciências, pude constatar sua afirmação, os reagentes eram em sua grande maioria vencidos, impossibilitando o trabalho do professor.

Outro tema abordado na entrevista foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, indaguei se ele tinha conhecimento a respeito do PPP da escola, se já havia participado da elaboração de algum PPP e qual a importância deste para o professor. Verifiquei ainda que o PPP do Colégio ficava disponível na mesa central da sala dos professores, informei isso a ele que nunca havia notado que aquele livro era o PPP da escola. Entretanto ele reconhece que:

*[...] a grande importância do PPP é para o desenvolvimento e melhoria da parte estrutural da escola, o que traz melhores condições de trabalho para o professor.*

Ao fazer uma análise do PPP, observei que este é constituído por uma elaboração coletiva, sem representações ou projetos individuais, é a expressão da cultura da escola, impregnado de crenças, valores e significados. Nele

encontramos tudo sobre a escola, desde sua criação, ou seja, sua história, sua filosofia de trabalho, princípios didáticos, etc. Faz-se necessário que todos envolvidos no processo escolar tenham conhecimento sobre o PPP de sua escola.

Entretanto, o professor afirmou “*Nunca tive a oportunidade de participar da elaboração do PPP, sou substituto e entro no Colégio após a elaboração*”. Ainda, segundo Veiga (1995) é importante que o docente possua conhecimento sobre as finalidades das informações descritas no PPP, se não, de nada adianta conter no documento as reflexões sobre as ações educativas que a escola desenvolve, com base nos objetivos que ela define, se isso não é posto em prática dentro da sala de aula.

O terceiro tema abordado na entrevista foi a avaliação que pode ser considerada uma prática social de todos os cidadãos, partindo-se da capacidade dos seres humanos de julgar, observar, etc. Porém, no contexto escolar tem sido utilizada apenas para atribuição de notas, como método de promoção ou reprovação dos alunos e não com o objetivo de identificar as deficiências de aprendizagem.

Para Barlow (2006, p.70), “a avaliação não tem outro objetivo a não ser ajudar a otimizar seus próprios recursos [do aluno], ela não terá utilidade se não for assimilada, se não servir de ferramenta para que ele próprio construa seu saber”. Perguntado a respeito da avaliação o professor indica que utiliza como ferramenta de apoio para construção de suas aulas, além de utilizá-la na identificação de dificuldades dos alunos, como relatado por ele.

*[...] Eu costumo observar através das avaliações, se os resultados forem muito negativos eu reformulo minha aula e conforme o comportamento dos alunos percebo se eles estão compreendendo a matéria, é difícil, mas o professor sempre consegue identificar se seus objetivos estão sendo alcançados. Em alguns casos quando eu percebo que os alunos não conseguiram entender, eu faço a retomada de conteúdo, não dá para evoluir sem que os alunos entendam, não faz sentido algum.*

Portanto, o professor garante que suas avaliações são formuladas em função do desenvolvimento de seus alunos. Segundo Grillo e Lima (2010), essa prática garante um melhor desempenho em sala de aula, pois a reflexão sobre a avaliação permite que o professor comece a repensar sobre a sua

prática, ver se alcançou seus objetivos planejados, se seus procedimentos utilizados obtiveram resultados significativos, entre outros.

Entretanto, não tive acesso a nenhuma aula ou avaliação do professor, sendo assim, os dados são baseados apenas nessa entrevista, na qual o professor responde de forma satisfatória, demonstrando conhecimento e dedicação pela prática avaliativa, concluindo que *“O que constrói o conhecimento do aluno não é dado pela avaliação, a avaliação é para avaliar como o aluno está relacionando o seu conhecimento”*.

O quarto e último tema abordado nesse Estágio foi o planejamento das aulas, perguntei ao professor como ele planeja suas aulas e ele afirmou que:

*Aplicando um conteúdo eu sempre penso na compreensão dos alunos, pensando em como eu compreendia os conteúdos na minha época do ensino médio, geralmente penso as aulas em hora-atividade”.*

Porém, temos que levar em consideração que durante o ensino médio do professor, provavelmente era adotada uma metodologia tradicional de ensino, na qual Mizukami (1986) afirma que os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridas, os modelos imitados. Essa metodologia tradicional não é considerada eficiente quando aplicada aos alunos que temos hoje.

Segundo Franco e Santos Neto (2010), os jovens são considerados preguiçosos ou menos inteligentes que indivíduos das gerações anteriores, nas quais a cultura era baseada em conceitos tradicionais. Portanto, a forma como o professor compreendia os conteúdos era diferente da forma como os alunos compreendem atualmente. Notei ainda que o professor desconhece a importância da elaboração do plano de aula, como expresso na fala a seguir:

*Bom, eu faço o acompanhamento do planejamento anual e aplico os conteúdos dentro do programado, não vejo uma necessidade de elaborar plano de aula toda aula, é uma coisa muito engessada, prefiro seguir conforme o desenvolvimento da aula e dos alunos e tenho também as aulas em minha cabeça.*

Infelizmente, pude verificar que apesar da importância do planejamento da ação educativa, há professores que são negligentes, improvisando suas atividades. Para Moretto (2007, p. 100), “há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência”. O professor costuma ministrar as aulas conforme seus conhecimentos, tendo, conforme citado por ele, as aulas em sua cabeça, ou seja, apostando em sua experiência, portanto ele permite uma maior flexibilização de suas aulas, considerando ser essa uma vantagem de não seguir à risca o plano de aula.

*Eu dou minhas aulas conforme as condições do dia e o comportamento dos alunos em sala de aula e a necessidade do momento. Tem várias coisas que podem interferir para não seguir o plano à risca, esses dias mesmo eu cheguei na escola e sem aviso prévio a pedagoga veio me informar que as turmas onde eu teria aula estariam em passeio, fazendo uma visita técnica, acontecem interrupções também pelo mal comportamento dos alunos. Ontem mesmo as minhas estagiárias vieram dar as aulas delas e terminaram uns 15 minutos antes do previsto e ficaram totalmente perdidas, não sabendo o que fariam com aquele final de aula, então eu tive que intervir, isso mostra que seguir apenas o planejamento nem sempre é uma coisa boa.*

Entretanto, segundo Fusari (2008, p.47), nada pode substituir o preparo das aulas que é uma das atividades mais importantes, fazendo parte das competências do profissional da educação escolar e dos seus compromissos com a democratização do ensino. Após o término desse Estágio coube a mim a seguinte conclusão:

*A realidade vivenciada durante o período do Estágio Supervisionado II, proporcionou a mim uma reflexão acerca de diversos pontos da estrutura escolar, e mais especificamente sobre o PPP, avaliação e planejamento. Pude perceber a distância do ideal e do modelo empregado nos Colégios em todas as dimensões. O tema que mais me causou angústia ao pesquisá-lo é a avaliação, pude notar que cada professor possui seus próprios critérios, ao corrigir uma determinada atividade esses critérios podem mudar se não forem muito bem definidos. O que é determinado como correto hoje pode não ser correto daqui algum tempo, essa mudança na maneira de pensar e agir é natural do ser humano e quando aplicadas na prática de avaliar traz mudanças significativas que podem comprometer no processo de promoção/retenção dos alunos.*

Várias foram as experiências vivenciadas durante este primeiro ano de estágio, algumas delas foram relatadas neste trabalho, mas fica evidente que

esse período de observação de aspectos da realidade escolar, além de relatos e acompanhamento de planejamento das aulas dos professores, foi decepcionante, não que a expectativa fosse muito diferente da realidade encontrada. Entretanto, o sentimento de frustração foi sempre superado por uma mensagem de otimismo, cabendo a nós futuros professores a mudança dessa realidade caótica de professores despreparados ou desmotivados e péssima estrutura escolar, crescendo ainda mais a minha vontade de ser professor e fazer algo para melhorar a qualidade do ensino.

### 6.3.3 Estágio Supervisionado III

Disciplina de 140 horas (168 horas/aula), realizada no sétimo período do curso, destina-se ao planejamento e execução de atividades de regência (atividades em sala de aula, teóricas e experimentais que compreendam o exercício da docência em Química, orientação de projetos a grupos de alunos, produção de materiais, oficinas temáticas, subsídios a professores do ensino médio, atividades de apoio a alunos da educação básica, entre outras) e elaboração de projeto de pesquisa em ensino de Química no Ensino Médio, nas diversas modalidades, envolvendo temáticas específicas e que integrem outras disciplinas do currículo escolar.

Neste estágio escolhi trabalhar em um colégio afastado do centro, na periferia da cidade de Londrina, os estudantes são de famílias carentes, o Colégio Estadual Professor Doutor Heber Soares Vargas foi fundado em 1995, respondendo a demanda da população, destaco ainda as condições precárias para o desenvolvimento das atividades, como salas de aula com excesso de alunos e laboratório de Ciências com poucos equipamentos.

Considero a partir desse momento as práticas mais essenciais para a construção do eu-docente, havendo um movimento de amadurecimento por meio de um processo de formação a partir da ressignificação das experiências vivenciadas, o discurso desesperançoso relatado até aqui, dá espaço a um otimismo quanto aos processos educativos evidenciados. A partir dessas novas experiências, foi possível obter resultados significativos, pensando a formação humana como resultado de ações voltadas para o desenvolvimento dos

sujeitos envolvido, reforçando assim a minha vontade de seguir a carreira docente.

A professora supervisora é muito experiente, com mais de 20 anos de carreira, logo nos primeiros contatos me informou que as turmas desse colégio são consideradas pelos professores como, ruins devido ao baixo desempenho, fazendo com que ela facilite os conteúdos, pois segundo a mesma, “o pouco que eles absorvem do conteúdo já é gratificante”. Ainda em meus relatórios, há muitas observações de brincadeiras e alunos dispersos, sem estímulo para aprender, percebi também a falta de controle da professora perante as turmas, apesar disso, a professora mantém um relacionamento agradável, acredito que para não se estressar com a situação, nas provas pude perceber que ela deixava os alunos colar e ao final me relatou que mesmo colando, as notas são desastrosas, constituindo-se um cenário perfeito para uma nova decepção.

Comecei a desenvolver minhas regências em parceria com a professora que sempre me orientava. Dessa forma, realizei 10 regências, sendo 4 aulas práticas e outras 6 teóricas.

O desenvolvimento dessas aulas se deu de maneira tranquila. Durante as atividades, apesar de dispersos, os alunos conseguiram compreender o objetivo das aulas. Houveram contratempos considerados normais, como por exemplo, na prática do teste das chamas, que ao chegar na escola descobri que não havia tubulação de gás para utilização dos bicos de Bunsen. Nesse momento, eu e a professora supervisora improvisamos o experimento de outra forma. A realização do experimento durante o ES teve excelentes resultados, pois houve uma clara participação dos alunos na atividade, aumentando o interesse pelas aulas práticas e pela própria Química, que na maioria das vezes é vista como uma ciência “complicada”, os alunos compreenderam a teoria de Bohr e sua aplicabilidade no cotidiano.

Além disso, a prática experimental proporcionou a mim vivenciar situações da docência no Ensino Médio, e evidenciar as contribuições significativas do uso de experimentos no ensino. No relato abaixo encontra-se maior satisfação perante a prática docente vivenciada nas atividades de regência no terceiro estágio, neste momento, pode-se observar uma menor dificuldade do estagiário frente as turmas, sentindo o reconhecimento do

trabalho desenvolvido, saindo desta atividade com entusiasmo no engajamento da profissão docente, momento esse em que me vi professor.

*Pude perceber a importância desse momento na formação inicial docente, sendo um momento chave de socialização e configurações profissionais, quando os docentes são instruídos para a detenção dos saberes que precisam dominar para mobilizar na ação: os saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica. Essas experiências proporcionam a nós licenciandos construir as nossas próprias concepções e identidade profissional, refletindo criticamente sobre a prática pedagógica. Dentro desse contexto, a atividade de regência foi sem dúvida uma experiência muito boa. Por um curto período consegui aprender muito sobre como lidar com educandos dentro e fora da sala de aula, como me fazer entender pelos alunos e como agir em ocasiões específicas.*

Outro momento chave da realização do ES III foi a elaboração e aplicação do Projeto desenvolvido nas aulas teóricas da disciplina, projeto este intitulado “A experimentação no ensino de Química: construindo uma torre de líquidos”. Os resultados foram avaliados com a aplicação dos mesmos questionários, pré e pós o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Antes de iniciarmos a sequência de atividades os alunos responderam a questionário inicial, as respostas do questionário prévio evidenciaram a que os conceitos, apesar de simples, para os alunos eram difíceis e de grande complexidade. Em sequência, realizamos o experimento de maneira colaborativa, discutindo-se os aspectos importantes para compreensão do conteúdo e posterior ao término foi oportunizado aos alunos responderem novamente o questionário, obtendo-se respostas satisfatórias, compatíveis com o nível esperado. É importante ressaltar que esses momentos configuram os primeiros contatos desses alunos com o laboratório de Química, a professora supervisora frisava constantemente que os momentos oportunizados no desenvolvimento das minhas atividades foi muito importante para o desenvolvimento dos alunos. Em um outro relato é possível verificar que mais uma vez a execução da atividade foi satisfatória, como a seguir:

*Apesar das dificuldades que encontrei para realização do trabalho, o projeto foi de grande relevância para o meu desenvolvimento profissional e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, percebemos isso por meio das respostas do questionário diagnóstico e posteriormente o questionário final. A evolução dos alunos foi significativa, principalmente em relação a linguagem científica,*



*observando-se respostas mais elaboradas e com conceitos mais precisos.*

Nos relatos apresentados é possível verificar a própria formação docente, sendo centro da ação o sujeito em formação, o eu-docente, momento este que me reconheci como professor, as minhas conquistas e dificuldades, após cada momento houve um período para refletir sobre minhas ações, ou seja, houve constantes autorreflexões, entendo assim que o ES é um momento de relação comigo mesmo e minha formação como futuro professor. Houve uma grande satisfação dos resultados alcançados na escola e com os alunos, mas o principal aprendizado se efetivou no eu-docente como aspecto pra minha evolução profissional.

#### 6.3.4 Estágio Supervisionado IV

Disciplina de 120 horas (144 horas/aula) no oitavo período do curso, destina-se ao planejamento e execução de atividades de regência (atividades em sala de aula – teóricas e experimentais – que compreendam o exercício da docência em Química, orientação de projetos a grupos de alunos, produção de materiais, oficinas temáticas, subsídios a professores do ensino médio, atividades de apoio a alunos da educação básica, entre outras) envolvendo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Médio, nas diversas modalidades e avaliação de livros didáticos de Química para o Ensino Médio.

Apresentado o objetivo do ES IV, optei pela mudança da escola, visto que a anterior não havia um laboratório de informática adequado para execução de alguma TIC, os computadores eram sucateados e não funcionavam, também não havia projetor e menos ainda internet disponível por Wi-Fi.

Escolhi um novo campo de estágio a partir de uma conversa com uma professora da rede estadual (licenciada em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Ciências dos Alimentos pela mesma Universidade, e atualmente professora substituta contratada pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná), que me relatou que a escola onde trabalhava era simples, porém havia um laboratório de informática excelente.

Dessa forma, meu último estágio foi realizado no Colégio Estadual Humberto P. Coutinho, situado na Rua Maurílio Mazer, 130 - Cj Ernani Moura Lima, zona leste de Londrina. Segundo informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), o Colégio conta hoje com 826 alunos matriculados nos três turnos. Quanto ao espaço físico, o Colégio possui 13 salas de aula, sendo 3 construídas de madeira não podendo ser utilizadas permanentemente. 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 refeitório e 1 quadra poliesportiva.

Ao iniciar as atividades, de observação, por ser um Colégio pequeno, pude perceber um ambiente bem familiar e aconchegante. Na primeira turma observada (2º A), havia apenas 19 alunos na sala de aula, logo imaginei que a maioria tivesse faltado, mas ao questionar a professora, a mesma relatou que a turma era pequena mesmo, e haviam faltado apenas 3 alunos naquele dia. O desenvolvimento das aulas nessa turma se deu de maneira bem tranquila, apesar da falta de interesse no conteúdo, os alunos interagem bastante com a professora e possuem bastante liberdade para questionar e conversar sobre diversos assuntos, constituindo uma relação de respeito mútuo. A professora sempre contextualiza a Química com o cotidiano, utilizando até mesmo uma linguagem características dos alunos. Como no relato que apresento a seguir:

*[...] a professora utilizou uma analogia pra ensinar reação de simples troca, dizendo que na reação  $\text{CuSO}_4 + \text{Zn} \rightarrow \text{ZnSO}_4 + \text{Cu}$ , o zinco atuava como a falsiane, que segundo ela, é aquela que se diz amiga para ficar com o marido da outra. Dessa forma, a falsiane (Zn) ficou com o marido ( $\text{SO}_4$ ), deslocando a cobre (Cu), deixando-a sozinha.*

Nesse momento, pude perceber que os alunos compreenderam o conteúdo com mais facilidade. A utilização de analogias era frequente nas aulas da professora, foi então que tomei consciência da importância de sua utilização, relacionando o domínio análogo com o domínio alvo (FERRAZ; TERRAZZAN, 2001).

A segunda turma observada (2º B) era uma turma maior, porém as atividades eram desenvolvidas mais facilmente. Os alunos possuem interesse, não dispersam durante as aulas e fazem as atividades propostas pela professora. Apesar do conteúdo ministrado ser o mesmo em ambas as turmas, nessa era perceptível um maior aprofundamento, inserindo mais conceitos científicos, sem que houvesse muita dificuldade de compreensão.

Dessa forma, resolvi trabalhar em minhas regências com as duas turmas (2º A e 2º B), motivado pelas suas características de poucos alunos e facilidade com o conteúdo respectivamente.

Essas aulas foram trabalhadas de maneira tradicional, em sala de aula, que tiveram resultados significativos. Os conteúdos trabalhados foram os mesmos nas duas turmas, no entanto, a dispersão no 2º ano A ainda ocorria, o desinteresse pelo conteúdo continuou grande, mas era fácil retomar a atenção dos alunos. No 2º B, turma mais numerosa, eles mostravam interesse pelo conteúdo, interagindo e fazendo perguntas durante todo o tempo.

Nessas regências teóricas, tentei trazer as aulas para a realidade observada que funcionava muito bem, como por exemplo, no relato a seguir:

*Para explicar o balanceamento de reações químicas, executei o mesmo artifício da professora, utilizando como domínio análogo o ato de fazer um bolo e como domínio alvo o balanceamento, percebi que foi bastante satisfatório, eles compreenderam que para fazer o bolo (produto), precisa de uma quantidade de ingredientes (reagentes) e se aumentar um reagente, precisa aumentar todos para fazer mais produtos,*

As aulas seguindo essa metodologia foram bastante satisfatórias e o desenvolvimento das atividades propostas se deu de maneira completa e tranquila. Como o meu objetivo era ter uma boa interação com os alunos, sendo acessível, prático e relacionando o cotidiano com o conteúdo, resolvi aplicar um questionário no final das atividades de regência.

Desse questionário pude concluir que os resultados das regências teóricas foram alcançados, entretanto, os alunos apontaram um ponto a melhorar que é o vocabulário utilizado durante as aulas, por não ser algo que eles estejam acostumados no dia a dia, acredito que pela linguagem mais científica.

Outras duas regências foram elaboradas com o conteúdo de balanceamento de reações químicas no objetivo de utilizar uma TIC no Ensino de Química, essa aula foi previamente apresentada como semi regência na universidade. Entretanto, na escola os computadores foram testados uma semana anterior a aula, sendo que 18 computadores funcionavam. No dia da execução do simulador apenas 5 computadores funcionaram, sendo que

nenhum estava conectado a internet. Infelizmente, por esse motivo, não foi possível executar a proposta, devido a problemas técnicos.

Novamente pude verificar a importância do planejamento, pois já havia pensado na possibilidade de que problemas técnicos poderiam ocorrer, sendo assim, havia preparado uma aula no recurso *Power point*, como uma segunda possibilidade e ministrei a mesma.

Por fim, concluo as experiências com o ES realizando a proposta de análise do livro didático adotado pela professora, sendo uma competência extremamente importante para os licenciandos, visto que, fica a cargo dos docentes nas escolas escolherem de forma criteriosa os livros utilizados, de acordo com os critérios adotados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

É possível perceber que neste momento da formação inicial o sujeito vai se constituindo em um movimento analítico, por um eixo temporal por meio das diferentes atividades realizadas nos quatro estágios, produzindo significados diferentes a cada uma delas. Faz-se importante ressaltar a escrita como um modo de se narrar e se ver, realizando uma autorreflexão, o que acarreta numa transformação constante das competências profissionais.

Pode-se constatar tanto um movimento interno no sentido do amadurecimento pessoal e constituição do eu-docente, como um movimento externo, onde o estagiário exterioriza seus sentimentos e angústias por meio das autonarrativas que se tornam mais problematizadoras e fundamentadas, fugindo dos aspectos do senso comum. A problemática que muito me preocupou no primeiro e segundo estágio (a questão da indisciplina) foi dando espaço para uma transformação constante sendo capaz de enxergar possibilidades para contornar o problema com situações mais articuladas e fundamentadas teoricamente.

Todos os temas aqui discutidos foram essenciais e mostram a maneira como foi constituído o eu-docente, pois cada uma das questões teve um significado especial e grande importância na minha formação. Uma questão primordial foi o planejamento, consegui visualizar que é o eixo principal para execução de qualquer atividade, sendo que a transcrição dos dados por meio da escrita e autonarração constitui um importante papel, estimulando novas reflexões e práticas.

Por meio dessa narrativa, o relato das minhas vivências na escola que partiram de situações complexas, com reações e choques iniciais, poderá ser compartilhado, tornando-se algo permanente, indo além do vivido individualmente e se tornando coletivo. Conforme Benjamin (1994 p. 198), narrar é “a faculdade de intercambiar experiências”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traduzir em alguns parágrafos finais as experiências dos estágios supervisionados, nos quais me levou ao processo de constituição do eu-docente, torna-se um desafio à medida que os momentos vivenciados são repletos de erros, acertos, medos, incertezas e angústias, visto que, as práticas realizadas, por mais bem planejadas que sejam, tendem a ser influenciadas por esses e outros fatores. Percebo ainda que aprendi e aprendo muito a cada nova experiência e que por mais regradas e moralizantes que essas práticas de ensino possam parecer, dão abertura para experiências pedagógicas incríveis.

Considero ainda, o papel fundamental da escrita (portfólios, relatos de experiência, diários de campo e até mesmo desse trabalho de conclusão) que configura como uma experiência de si, aluno e futuro professor. Ao exercitar essas possibilidades e experiências vivenciadas, faço-me capaz de refletir e reconstruir sobre a minha prática docente, frente aos desafios e diferentes realidades. Ao escrever essa discussão, procurei compreender de forma coerente o fator que me conduziu a elaboração do problema de pesquisa, acerca de como as experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados influenciaram na constituição do meu eu-docente.

Situações as quais pude me colocar frente a realidade escolar, assumindo o papel de professor no desenvolvimento das atividades, percebo nesses momentos o ser e fazeres docentes com problematizações adequadas para o processo de ensino e aprendizagem.

A construção da identidade docente é orientada pelo currículo de formação, nas quais os licenciandos vão se submetendo ou resistindo aos princípios e regras impostos, conseqüentemente, o currículo adquire um caráter formativo importante na constituição do eu-docente, visto que suas orientações serão o caminho para os licenciandos. Destaco ainda que neste trabalho foi evidenciado a importância da autonarrativa na constituição dos saberes docentes, por meio da reflexão possibilitado avaliar-se, observar-se e julgar-se.

A fim de encontrar respostas, categorizei essa discussão em dois momentos, um em que considero o desenvolvimento durante o curso com a

identificação de disciplinas de formação profissional e de formação básica e científica. Em outro momento discuto as experiências vivenciadas no ES que na minha concepção, foi o período primordial para construção docente, deixo ainda espaço para discussões acerca dos processos normativos e políticos que possam influenciar nesse processo, além de relações sociais e éticas que podem ser abordados em trabalhos posteriores.

Finalmente, concluo que há necessidade de formação de professores pesquisadores, colaborativos, reflexivos e autônomos frente ao processo de ensino e aprendizagem, com liberdade sobre o fazer docente, proporcionando aos alunos desenvolverem as mais variadas competências para atuar na sociedade como um cidadão crítico, resolvendo as mais complexas atividades e situações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.2, p. 07-22, 2007.
- ARAUJO, Beatriz R. Autonarrativas: **Tecendo redes entre os conceitos de autoria, complexificação e autoconstituição do humano**. In: VI Conferência Linguística e Cognição. Santa Cruz do Sul, set. 2013.
- AZOLINI, Lucas C. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Educação Física: um estudo autorreferente de um estudante da ESEF da UFRGS no ano de 2012**. 2012. 51 f. Monografia (TCC) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. 2002b.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CYRINO, Márcia Cristina de C. T. **As várias formas de conhecimento e o perfil do professor de matemática na ótica do futuro professor**. 2003. 256f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DANIEL, Luana A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. 152 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio; PAULA, Simone G. de. Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível? **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 3, n. 1, p.33-53, 2011.



ECHEVERRÍA, Agustina R.; BENITE, Anna C.; SOARES, Marlon S.  
**A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química** - A Experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. Ijuí: Unijuí, v. 01, p. 01-19, 2007.

FERRAZ, Daniela F.; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O uso de analogias como recurso didático por professores de Biologia no ensino médio. **Revista da ABRAPEC**, v. 01, p. 124-135, 2001

FIGUEIREDO, Márcia C. **Constatações a respeito da perspectiva CTSA na formação inicial de professores de Química**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

FRANCO, Edgar S.; SANTOS NETO, Elydio dos. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 36. jan/jun 2010.

FUSARI, José C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Artigo Séries Idéias**, n. 8, p. 44-52, 2008.

GIMENEZ, Telma N.; FURTOSO, Viviane B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. **Revista X**, v. 2. 2008.

GRILLO, Marlene C.; LIMA, Valderez Mariana R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene C.; GESSINGER, Rosana Maria. (Orgs.) **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-22.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, Campinas. **Anais...** São Paulo: 2008.

LEITE, Vanessa C. **A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

LUCCI, Marcos Antonio. “Calouros” de pedagogia: quem são e o que pensam sobre seu curso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra F.; HOLANDA, Samuel F.; BRAGA, Mayara R. Autonarrativas em redes sociais: a relação discursiva na vivência da situação traumática. **Revista Científica on-line FATEC**, v.3, n.1, p. 60-72, 2014.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.

- MARTINS, Carina C.; SANTOS, Danielle C.; SANTOS, Gislaine dos; SÁS, Juliana F. C.; ROSELLI, Laura M.; MAROUBO, Lais A.; BORSATO, Natiza G. M.; BORIM, Patricia; SILVA, Ivo; LANFREDI, Silvania. As contribuições do PIBID no processo de formação inicial de professores de Química: A experimentação como ferramenta na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, v. 36, n. 4, p. 297-304, 2014.
- MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical, **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 98-110, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007
- NÓVOA, António S.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, António S. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 2, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLIVEIRA, Eloiza S. G.; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, v. 14, n. 14, p. 1-18, 2006.
- PARANÁ. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Licenciatura em Química**. Londrina: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Câmpus Londrina), 2013. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/licenciatura-em-quimica/projeto-do-curso-licenciatura-em-quimica>> Acesso em: 05 nov. 2016.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares de Química para Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2006.
- PELLANDRA, Nize Maria C.; PINTO, Maira M. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, n. 57, p. 261-274, 2015
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

SALA, Helena D.; LOURO, Ana Lúcia. O diário de aula como um espaço para (auto)narrativa dentro de aulas de canto coral em um projeto social. **Revista Reflexão e Ação**, v.23, n. 1, p.411-431, 2015.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**, 2009. Disponível em:<<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 03 set. 2016.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Resercher**, v. 15, n 2, p.4-14, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 1, n. 2, p. 15-31, 2004.

SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão D.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n.1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche** - a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIQUEIRA, Denise de Cássia T. **Relação Professor – Aluno: Uma revisão crítica**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical, **Educar em Revista**, v. 7, n. 53, p. 91-111. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Aline O.; SANTOS Wagner dos; FERREIRA NETO, Amaurílio. Tempos de escola: Narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, v. 18, n. 03, p. 119-139, 2012.

XAVIER, Jean Paulo B. O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Língua Inglesa em uma instituição de Ensino Superior na cidade de Paranaguá. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia. **Anais...** Curitiba, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.