

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE UM SABER-FAZER COMPREENDIDO

Anna Carolliny da Silva (1); José Ayron Lira dos Anjos (2).

1. Universidade Federal de Pernambuco; annacarolliny0811@gmail.com.

2. Universidade Federal de Pernambuco; ayronanjos@gmail.com.

Resumo: O atual contexto social e o crescente acesso tecnológico tem mudado o quadro educacional e a formação exigida como desejada aos discentes. Nesse contexto as metodologias ativas possibilitam aos alunos um papel de protagonismo na ação de aprender propiciando o desenvolvimento da autonomia, habilidades relacionais e criticidade. O professor hoje, para atender essas demandas, precisa ser também crítico e reflexivo bem como flexível em relação as metodologias de ensino mobilizadas. Para isso o estágio supervisionado se constitui como uma oportunidade de se construir uma prática pedagógica que vá além da simples aplicação de métodos e recursos e sim como uma experiência de percepção, reflexão e ação pautada no diálogo com o arcabouço teórico e orientada pelo conhecimento construído nas disciplinas do curso de licenciatura. O presente trabalho retrata essa experiência em uma turma de ciências do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública do município de Caruaru - PE no decorrer da disciplina do estágio supervisionado do curso de licenciatura em química (CAA /UFPE). A partir dessa vivência observamos que a ação docente de que só através de uma postura reflexiva é possível mobilizar o conhecimento teórico construído no decorrer da formação inicial a prática docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Reflexividade, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O atual contexto social exige um perfil diferenciado do docente. A rapidez das informações, proveniente do crescente acesso tecnológico, caracteriza as demandas sociais como líquidas (BAUMAN, 2009). Logo, o cenário educacional que encontramos torna – se insuficiente para suprir as necessidades que o aluno possui frente à sociedade.

O perfil de ambiente de aula que ainda temos, apresenta características conteudistas, centrando o conhecimento na figura do professor, tendo o aluno o papel de assimilar as ideias que lhe são repassadas. Diante da fluidez das informações, o desenvolvimento crítico do aluno se faz crucial no seu processo de formação básica, mas para que isso ocorra é necessário uma postura do docente que corresponda a esta perspectiva. Portanto, as exigências feitas ao professor em sua atuação são muitas e traz em si uma proposta de novo perfil, que se adequa as demandas geradas socialmente (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017).

Diante do dinamismo que nos é apresentado, é necessário “[...] os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem o protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p.270), pois assim, o aluno se colocará como sujeito responsável pela sua formação, tornando – se crítico – reflexivo no seu processo de aprendizado. Para que isto ocorra, é

necessário o reconhecimento por parte do docente de que seu aluno é “[...] o sujeito de sua aprendizagem” (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2009, p.122).

O protagonismo do alunado faz toda a diferença no seu processo formativo, desconstruindo a ideia solidificada de uma aprendizagem baseada no “repasso” de informações. Isto é dado por meio do posicionamento crítico e reflexivo do aluno através da aprendizagem significativa. Ferreira (2009) salienta que tal aprendizagem é reflexo das ações autorreguladoras e construídas pelos próprios alunos no ato de aprender, porque “[...] hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações” (p.33).

Portanto, a ação docente faz toda diferença, pois, é seu posicionamento frente a seus alunos que indica a significação do conhecimento e a sua importância prática em suas vidas. Mas para a ocorrência disto, é necessário que as metodologias do docente acompanhem este objetivo, porque

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p.17).

Baseado neste protagonismo surge às metodologias ativas, que trazem consigo a postura efetiva dos alunos, visando priorizar as suas colaborações, ocupando eles um lugar central nas ações educativas (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2009).

Neste modelo metodológico, a posição do professor não é mais a de detentor do saber ou daquele que é o único responsável pelos resultados da aprendizagem, mas sim, torna-se aquele que irá mediar o aluno nas suas aprendizagens, sendo ele também sujeito a essas aprendizagens e susceptível a mudanças em sua prática, pois, a estagnação não é um perfil das metodologias ativas, sendo a dinâmica uma característica desta, a fim de favorecer o melhor suporte às aprendizagens do aluno.

Uma forma de realizar esta ativa participação do aluno nas aulas é aproximar o conteúdo a ser discutido para sua realidade cotidiana. Como sabemos nesta perspectiva o aluno torna-se aquele responsável pela sua ação formativa e segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), não há como ensinar para quem não quer aprender, logo, a efetivação do aprendizado ocorre quando há disposição e abertura do aluno para aquilo que está sendo ensinado, como também, quando se constrói uma interação entre o aluno e o seu meio circundante.

Mediante a isto, o uso da contextualização, se faz útil e necessário para a inserção efetiva do aluno no ambiente de aula, proporcionando da parte dele interesse e curiosidade, e em conjunto com o docente, construção e significação do conhecer, porque sem essa inclusão de sua realidade na apresentação dos conteúdos, a ciência não terá validade, nem sentido para a sua vida, sendo a escola um lugar que representa um conjunto de protocolos do qual eles estão ali apenas para cumprir um dever e obrigação social. Mórin (2015) assegura que,

as escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo (p.19).

Portanto, para a escolar conquistar o interesse de seus alunos, é preciso que seu ambiente apresente “sentido” e que esse sentido se estenda para suas vidas, pois o perigo da educação de hoje, assegura Hoffmann (2014), é justamente a perda gradativa da criticidade necessária que se deve ter em determinadas aplicações da vida.

Então, para ter o aluno como sujeito ativo, crítico, reflexivo, responsável pela sua ação de aprendizado e protagonista no processo de ensino, torna – se necessário à educação, ter sentido aplicado e direto a sua realidade, caso contrário, é impossível o uso de metodologias ativas.

Partindo desta prerrogativa da atuação ativa do aluno, a avaliação possui um grande peso no processo de formação. Segundo Méndez (2002) avaliação com objetivos formativos não se objetiva a medir, classificar, qualificar, muito menos examinar e aplicar testes, mas sim, corresponde a uma atividade crítica do professor, onde, por meio dela adquire – se conhecimento.

A avaliação oportuniza o aluno a desenvolver seus saberes e suas ideias, acerca do que foi construído no momento do ensino. Além dessas possibilidades, abre espaço para o levante de dúvidas, possibilidade de erros e através desses parâmetros, levarem o docente a rever sua prática com o propósito de fazer com que o aluno supere suas dificuldades e inseguranças que surgiram no momento de aprendizado.

A formatividade da avaliação vai muito além de provas, pois em qualquer processo de construção de conhecimento a avaliação está intrínseca. O grande problema é que muitos docentes crê que a avaliação se restringir a um momento pontual, sendo que em qualquer contexto de aula o professor pode utilizar – se da avaliação, sem necessidade da formalidade que as provas e exames requerem. O objetivo da educação não é o mesmo (ou não deveria ser) dos processos seletivos, onde são apenas classificados aqueles que atingem determinada

pontuação, mas sim, é levar cada aluno ao acesso do conhecimento, que fundamentam a sua formação cidadã, como sujeito crítico e ativo socialmente.

Hoffmann (2014) apresenta o sistema classificatório como vago e superficial, apontando falhas e não sendo efetivo de acordo com as reais necessidades do aluno, porque antes de tudo, esse sistema discrimina e rótula qual aluno é considerado bom e qual não é, quantificando assim o saber e formando estereótipos, dos quais quem não se enquadra é considerado ineficiente e incapaz, ou seja, um sistema cruel e até desumano.

Antunes (2008) afirma ser ingênuo o pensamento difundido de que a avaliação é capaz de mostrar ao seu professor a inteligência do aluno e mais ingênuo ainda “[...] acreditar que a avaliação dessa ou daquela capacidade pode efetivamente quantificar quão inteligente a pessoa é” (p.38). Portanto é coerente afirmar que o conhecimento do aluno é impossível de ser medido em sua completude através de provas ou exames, pois, cada ser humano é composto por sua subjetividade e esta é inacessível em sua totalidade.

Perante o que foi discutido, pode – se assegurar que a ação docente deve favorecer a concreta participação do aluno na sua aprendizagem, através de metodologias ativas que valorize o papel do aluno, como sujeito responsável pela sua produção de conhecimento, assim como, o papel do professor, como aquele que media essa produção que o aluno irá efetuar. O papel da avaliação neste contexto não está dissociado do próprio processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a valorização de uma perspectiva formativa favorece ao aluno oportunidades de (re)construção de significados ao conhecimento trabalhado em aula a partir de suas necessidades e das realidades que circundam seu meio social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação realizada no período de 2018 durante a disciplina de estágio supervisionado do curso de Química Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE). E tem por objetivo o relato de uma construção de uma prática docente pautada em um saber-fazer compreendido a partir de uma abordagem investigativa e reflexiva da experiência de estágio.

Com essa finalidade a vivência do estágio foi dividida em seis etapas: 1) A realização de uma observação diagnóstica da sala de aula em busca de uma problemática que dificulte o aprendizado da disciplina de ciências por alunos do 9º ano do ensino fundamental II; 2) Formulação de hipóteses das causas dessa dificuldade; 3) Seleção e leitura de artigos

acadêmicos que auxilie a reflexão sobre as causas da dificuldade e possíveis soluções; 4) Planejamento da atividade de regência como resultado do processo reflexivo; 5) Atividade de regência; 6) Avaliação – Reflexão sobre a ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação do problema (Relato das Observações)

Inicialmente procedemos uma observação diagnóstica com o intuito de identificar a problemática que seria trabalhada nas regências de estágio, a fim de proporcionar, uma vivência prática que favorecesse o desenvolvimento da ação docente, oportunizando a mim licencianda refletir sobre a vivência da sala de aula.

O principal problema identificado durante as observações foi a metodologia da professora pautada em um ensino por transmissão- recepção- reprodução do conteúdo e a consequente monotonia dos alunos. A aula da professora baseava – se em: atividade no quadro e cópia desta atividade no caderno.

Devido ao perfil da turma, imperativo e pouco dinâmico, os alunos demonstravam uma enorme dificuldade de concentração no momento das atividades, pois se distraíam facilmente e perdiam o foco do que era ensinado. A professora por sua vez não demonstrava se incomodar com o barulho da turma e sua falta de interesse envolvia muito mais o rito do processo de ensino (apresentar o conteúdo) do que em autorregular sua metodologia ou ao menos o ritmo com que o conteúdo apresentava ao grau de dificuldade da turma.

Apesar da autoridade da professora observamos uma inquietação dos alunos, em muitos momentos da explicação dos conteúdos, situações em que estes conversavam paralelamente atrapalhando a atenção dos outros alunos a aula. Nessas ocasiões a professora, fazia ignorar o comportamento e interesse desses alunos, centrando sua atenção naqueles que prestavam atenção na aula.

Outro dilema é a forma de avaliação. Realizei a observação de uma aula que preparava os alunos para uma prova de recuperação paralela e tive a oportunidade de vê a avaliação semestral e a avaliação de recuperação paralela. O principal método da avaliação da professora é – diagnóstico, voltado a reprodução do conhecimento apresentado pela própria docente em sala, sem nenhuma ação reflexiva por parte dos alunos. Ao conversar com alguns alunos, muitos me informaram que a forma de estudar para as provas de recuperação era decorando a prova semestral, pois ao analisar a avaliação semestral e recuperação paralela notei que eram quase idênticas.

Nisto, vê – se que o objetivo da avaliação está muito longe da perspectiva formativa, e o uso dos *feedbacks* não são usuais na metodologia adotada em aula. O desenvolvimento crítico – reflexivo dos alunos pouco importa para este modelo de sistema, porque no final, será o número de aprovações que contará para a direção da escola (relato de uma conversa com a professora).

Portanto, a junção desses fatores apresentados, mas as condições que a o atual contexto brasileiro oferece, fez com que chegasse a esta conclusão: **que a situação da turma era delicada em relação ao processo do ensino – aprendizado.**

Causa do problema – Hipótese

Como hipótese sobre a causa do problema, um dos pontos que pode - se inferir é a formação da professora. Pelo fato da professora não ser licenciada em química e sim, em biologia com pós – graduação em ciências biológicas, a forma como a ciência química era apresentada aos alunos, por parte da professora, não indicava nenhum entusiasmo ou curiosidade, mas sim, apenas cumprimento de currículo escolar e repasse de conteúdos.

Outro aspecto era a superficialidade do conteúdo. Percebia – se que não havia um aprofundamento no trabalho dos conteúdos apresentados em sala, dificultando aos alunos o despertar interesse sobre o que se era discutido.

A falta de formação continuada também é um fator a ser levantado. Em alguns momentos, a professora me relatou que a secretária de educação oferecia algumas vezes ao ano cursos de capacitação aos professores. Mas, de acordo com os aspectos das aulas, notou – se que falta de formação continuada é a causa de uma das deficiências observadas durante o período de regência. A falta de articulação dos conteúdos nas aulas, somada com a metodologia de ensino por transmissão-recepção-reprodução mostram que a professora possuía dificuldades nesses pontos e isto pode ser justificado pela sua formação, que ocorreu há 16 anos, junto ao desgaste e desmotivação resultados de 23 anos de atuação docente.

Fundamentação da problemática com base nos Referencias teóricos

Analisando as problemáticas de acordo com o que foi discutido na introdução, vemos que a falta de protagonismo por parte dos alunos e a posição de detentora do saber da professora, não favorece o desenvolvimento dos alunos em aula e fora dela. O uso de metodologias ativas, que introduzam a ciência aos acontecimentos da vida cotidiana desses alunos iria favorecer a prática docente, onde a mesma não se restringiria ao uso do quadro e também não seria a única apenas a falar no momento de aula (pois foi o que sempre ocorreu), porque os alunos também argumentariam e se colocariam como aprendizes ativos.

Sobre a avaliação realizada pela professora, é bem óbvio que a mesma possui o objetivo de classificar e pontuar, não de auxiliar a professora em sua atuação na articulação de metodologias, assim como favorecer aos alunos a oportunidade de desenvolver, errar e refazer e discutir suas ideias resultantes das suas aprendizagens.

A metodologia de ensino escolhida pela docente engessa muito a busca do saber a uma orientação vertical (professor → aluno), e infelizmente, os alunos se limitam a ter aquilo que lhe é oferecido, sem a possibilidade de formar significados, produção formativa do saber e desenvolvimento do pensamento crítico, como também, a reflexão mediante a produção de ideias.

Proposta para ação

Com base no do que foi observado durante as 12 horas, o desafio seria justamente superar as deficiências da turma em relação à base do conhecimento químico e trabalhar com relação à atenção e foco nas aulas.

A carga horária de regência totalizou 10 horas, onde, nessas horas deveriam ser trabalhados os conteúdos indicado pela professora, tabela periódica e ligações químicas, além de trabalhar no momento das avaliações, semestral e paralela, e a aplicação de uma atividade discursiva sobre radioatividade.

Diante disto, a proposta de ação a ser levantada deveria ser justamente trabalhar em cima das problemáticas observadas. Um caminho a ser trilhado seria a aplicação de metodologias ativas, a fim de proporcionar a participação da turma durante as aulas, já que a turma possui como perfil a imperatividade e participação (os alunos da turma são bastante participativos, porem, desestimulados devido aos problemas apresentados).

Um importante ponto a destacar é o protagonismo dos alunos nas aulas. Como os alunos são inquietos, levá-los a serem os protagonistas das aulas, articulando metodologias ativas, seria uma forma de focar a atenção deles no processo de aprendizagem, eliminando assim os problemas com as conversas e falta de atenção no momento em que se discutem os conteúdos.

Outro caminho seria trabalhar temáticas utilizando contextualização, proporcionando assim uma aprendizagem com significados e aproximando os alunos dos conteúdos, os levando a compreensão da importância do aprendizado da ciência química.

A avaliação também seria uma forma de se trabalhar a perspectiva formativa do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de saber quais dúvidas os alunos teriam neste processo e como também está caminhando a prática docente e se os objetivos das metodologias desenvolvidas nas aulas estão sendo alcançados.

Análise das propostas da ação

As regências como relatado acima, ocorreram no período de 10 horas. Nessas 10 horas, trabalhei o conteúdo de tabela periódica, ligações químicas, radiatividade e participei das aplicações das avaliações – semestral e paralela. Descreverei quais metodologias utilizei em cada uma das regências e quais estratégias foram usadas para a solução dos problemas levantados nas descrições das problematizações.

As primeiras aulas foram sobre tabela periódica. Busquei estruturar de forma diferente o modelo de aula, para assim, observar como a turma reagiria as minhas aulas de regências e se eu teria problemas com relação às conversas e desatenção.

A primeira mudança foi à distribuição das cadeiras. Vi que os alunos conversavam muito e a forma tradicional das cadeiras enfileiradas não possibilitavam a minha movimentação em sala de aula, pois, precisava ser atenta porque o ritmo da turma era bastante rápido, qualquer coisa fora de ordem os agitava e deixava – os alheios a aula.

A segunda mudança foi o pouco uso do quadro e a utilização do recurso de multimídia, a projeção, indo ao quadro apenas para o uso de exemplificações, porque eles aproveitavam o momento em professora ia ao quadro para conversarem, por isso, eliminei a prevalência do uso do quadro nas minhas aulas de regência, com o objetivo de manter os alunos focados.

E a terceira e mais importante mudança, foi o método de atividade. Para a aula de tabela periódica, usei do recurso do jogo didático para vê como a turma participaria da atividade e quais *feedbacks* eu teria como respostas as minhas aulas regência e quais sinais eles apontariam sobre o que aprenderam. Para mim, a resultante da atividade seria importantíssima, porque, eu a teria como avaliação das aulas e ela seria para mim um norte do aprendizado da turma.

O jogo didático se baseava na descoberta dos elementos da tabela periódica por meio da configuração eletrônica da camada de valência, onde os alunos iriam dizer qual período e grupo se encontrava determinado elemento. O jogo tenha como caráter a competição e pontuava o grupo que encontrasse o elemento primeiro.

O perfil das aulas de ligações químicas foi mesmo, porém, não foi possível a realização de atividades nessas aulas, pois os alunos teriam que apresentar um trabalho sobre o projeto em que eles estavam participando e o tempo da apresentação foi justamente o que foi separado para a atividade (a atividade foi elaborada, mas esse evento não foi comunicado).

Já a aula sobre radioatividade, possuiu uma estrutura diferenciada. Trabalhei nesta aula uma proposta discursiva e seu modelo desenvolvido com base na argumentação como forma de ensino. Busquei nesta aula trabalhar a participação em equipe, dividindo a turma em dois grupos onde um grupo serei responsável sobre a defesa do uso da radioatividade e outro a acusação. Nesta aula a professora participou, sendo a juíza que daria o veredito sobre qual grupo defendeu melhor a causa.

Para que os alunos pudessem trabalhar a temática, antes de iniciar as discussões foi introduzido o assunto de radioatividade e depois, dado a cada grupo textos, que defendiam e acusavam o uso da radioatividade (o grupo responsável pela acusação recebeu textos sobre os malefícios da radioatividade – o grupo responsável pela defesa recebeu textos sobre os benefícios da radioatividade).

Fundamentação da problemática dos resultados da ação com base nos referenciais teóricos

Como resultado das estratégias baseada na metodologia ativa e avaliação formativa, descreverei os resultados das minhas ações frente à problematização levantada.

Com relação as estratégias das aulas de tabela periódica e ligações químicas, a primeira mudança citada no tópico acima resultou em sucesso. Mudar a posição das cadeiras fez com que visão da turma geral fosse favorecida, centrando a atenção dos alunos ao que era apresentado no recurso de multimídia e quadro.

A participação dos alunos nas aulas de regência foi espetacular, e não esperava tamanho desempenho por parte deles. Todos ficaram atentos ao que foi ministrado e ao provoca eles a discussão, tive como resposta a fala de boa parte dos alunos, que de início foram tímidas, mas depois, espontâneas e com um conteúdo que carregava dúvidas e curiosidades. Articulando com o que discutimos na introdução, a atuação dos alunos como centro do processo formativo mudou de forma radical a postura da turma, pois, alunos que eram desatentos e desinteressados, passaram a adotar uma postura de participação e curiosidade. Mas, para isto, era necessário sempre meu posicionamento de trazer toda turma ao centro da aula e indagar constantemente os alunos, para tirar todos da zona de conforto e comodismo (porque era perceptível que eles não estavam acostumados a ser abordados nos momentos das aulas). Através destas estratégias, tentei colocar os alunos como protagonistas das aulas e provocar cada um a pensar e refletir sobre as aprendizagens trabalhadas.

O uso do jogo didático foi bastante produtivo, com todos os alunos entusiasmados com a atividade “diferente”, tendo a participação de cem por cento da turma. Como *feedback* da aula percebi que alguns alunos conseguiram relacionar o uso da consulta da tabela periódica

com a distribuição eletrônica da camada de valência, já outros, tiveram bastante dificuldades de internalizar a ideia e tive que trabalhar com esses durante o momento do jogo, para levá-los a efetivação da aprendizagem, sem usar do recurso da memorização. Com isto, pude concluir que a avaliação estava sendo dada nesses momentos onde eu obtive a possibilidade observar a desenvoltura de um ao responder mais rápido e com mais domínio a localização, e as limitações de outros, que tive que trabalhar estratégias diferenciadas para fazer com que estes também alcançassem a aprendizagem.

O trabalho da aula discursiva mostrou o perfil competitivo da turma, pois todos os alunos se mostraram empolgados a ganhar o discurso (esta turma possui um perfil ótimo para a utilização de jogos didáticos). A falta de aprofundamento químico se mostrou claro no discurso dos alunos, porque a apresentação da temática não aprofundou na densidade do assunto de química nuclear, mas, mesmo assim eles se colocaram bem nos discursos.

Nas avaliações, a minha participação era tirar dúvidas e auxiliar os alunos naquilo que fosse possível e necessário. Percebi que a maior dificuldade dos alunos na compreensão dos fenômenos químicos era a nível microscópico e a relação das entidades química a nível macroscópico. Os alunos não conseguiam relacionar átomo a composição da material, porque para ele a relação ainda não era plausível. À medida que os alunos me chamavam para levantar dúvidas com relação às provas, a minha tentativa era de fazer com que eles conseguissem realizar essas associações e assim, através da conclusão interpretativa deles, responderem as perguntas da prova.

CONCLUSÃO

Diante das vivenciadas práticas da regência, pude concluir que o estágio supervisionado é uma experiência indispensável para a formação de alunos licenciandos. Sem ela, eu como licencianda não teria essas impressões e apenas me apegaria às aulas teóricas, que por si só não suficientes para a formação da minha identidade docente.

Foi crucial a vivência, porque, por meio dela foi possível me colocar de fato como profissional docente a analisar as dificuldades que são reais no ambiente de aula, dificuldades essas que não apenas diz respeito às aprendizagens dos alunos, mas também do professor, que precisa se articular em cada aula para conseguir alcançar as aprendizagens de todos os alunos, tendo cada aluno sua individualidade a ser atingida, sendo o conhecimento para cada um singular em significados.

Trabalha com a metodologia ativa e a avaliação formativa, por meio dos *feedbacks* sinalizados pelos alunos, foi elementar para que viver o que foi trabalhado nas disciplinas de Avaliação da Aprendizagem, Didática e a parte teórica do Estágio Supervisionado I, possibilitando colocar em prática o que foi discutido através da colocação dos professores das disciplinas e dos referências teóricos estudados.

Por fim, concluo que a minha visão docente após a experiência do Estágio Supervisionado I não é mais a mesma de antes, pois com maior consistência “sentir” por breves horas o desafio da arte de ensinar e vi que ser professor vai muito além do ensino de conteúdos, pois sua função social é a de formação de sujeitos críticos e sua responsabilidade é extremamente grande.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUMES, C. **Inteligência & Competências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BAUMAN, Z. Os desafios da Educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.29, nº01, p 311-317, mar.2013
- DEMÉTRIO, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.S; SILVANA, N.M. Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Vol.14, nº01, p.286-288, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.286-288.404>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.
- HOFFMAN, J. **A avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MÉNDEZ, J. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II, p. 15 – 33, 2015. Disponível em: < <http://uepgfocafoto.wordpress.com/> >. Acesso em: 10 de Julho de 2018.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.