

VIVENCIANDO A DOCÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR QUÍMICA: REGÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Hannah Vitória de Souza Santos¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
hannahvitoriac@hotmail.com

Simone de Melo Oliveira⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas muitas pesquisas e debates acadêmicos vem refletindo sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores (as). No contexto das normativas vigentes, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, doravante LDB/96, estabelece a formação superior da licenciatura de graduação plena no Brasil, bem como as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE Nº 2/2002, constituem as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, com a especificação da duração e carga horária mínimas. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2002, o Estágio Supervisionado torna-se uma atividade curricular obrigatória com tempo e espaço específicos, com a finalidade de promover a aproximação do (a) estagiário (a) com a realidade escolar, para que os (as) mesmos (as) possam estabelecer relações com o cotidiano da escola e com as atividades teóricas e práticas desenvolvidas ao longo da sua formação.

No tocante à formação do (a) licenciando (a) em Química, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, nos aponta que o (a) licenciando (a) tem que “aprender a “ler” o mundo, aprender a questionar as situações, sistematizar problemas e buscar criativamente soluções” (BRASIL, 2001, p.2). Assim, a instituição de Educação Superior que oferta curso de formação de docentes, deve estruturar e criar o Plano Pedagógico do Curso (PPC) em atenção às exigências da LDB/96, observando o que preconiza o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001

Há que haver, igualmente, uma mudança de postura institucional e um novo envolvimento do corpo docente e dos estudantes. [...]. As atividades curriculares dependerão da ação participativa, consciente e em constante avaliação de todo o corpo docente.

Desse modo, em atenção às normativas e diretrizes atuais sobre o currículo de formação de professores, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus Ipojuca*, prescreve que o Estágio Supervisionado deve

Oportunizar um momento privilegiado do exercício da prática docente, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes articuladas às bases teóricas e práticas necessárias para o desenvolvimento profissional das demandas da sociedade atual, também vivenciadas ao longo do percurso acadêmico. (PPC, 2013)

O PPC do Curso de Licenciatura em Química do IFPE - Campus Ipojuca atende à exigência mínima de 400 horas de estágio supervisionado, conforme Parecer CNE/CP nº 2/2001. Esta carga horária é distribuída em quatro componentes curriculares: Estágio Supervisionado I, II, III e IV, ofertados a partir do 5º (quinto) semestre do Curso, a serem vivenciados em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em turmas do Ensino Médio ou turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio.

Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo refletir acerca de experiências vivenciadas a partir de regências ministradas no componente curricular de Química, em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, numa escola da rede estadual de ensino de Pernambuco, durante o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca.

Com a compreensão de que um dos objetivos da interação com o ambiente escolar durante o Estágio Supervisionado é que o (a) licenciando (a) possa pensar sobre o fazer docente, por meio da troca de informações e de experiências com a comunidade escolar e com o aprendizado no curso, buscamos planejar e ministrar aulas que estimulassem a participação dos estudantes, por meio de atividades integradoras e dinâmicas envolvendo conteúdos de Química. Para refletirmos sobre estas vivências buscamos fundamentos em vários autores, com destaque aos estudos de Pimenta e Lima (2012), que refletem sobre a importância do Estágio na formação inicial de professores (as); de Tardif (2002) e suas considerações sobre saberes docentes na formação profissional; de Andrade (2005), que aborda questões sobre o Estágio Supervisionado e a prática docente; de Gauche *et al.* (2008), que discutem sobre o contexto da escola campo de estágio e o ensino de Química; e de Veiga (2000), que refere sobre a importância do trabalho em grupo.

METODOLOGIA

Em atenção aos objetivos propostos, este estudo buscou embasamentos na literatura sobre a pesquisa de cunho qualitativo devido a sua natureza social (MINAYO, 2001). A escolha por esta abordagem está relacionada com o nosso objetivo de refletir sobre vivências a partir de regências ministradas no componente curricular de Química, em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, durante o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado II. A escola campo de estágio é uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) e está localizada na cidade de Ipojuca/PE. As regências foram ministradas numa turma do 1º ano do Ensino Médio, composta por 35 estudantes, no turno da manhã. Para coleta de dados utilizamos a técnica da observação participante (MARCONI e LAKATOS, 2003) de aulas de Química realizadas na turma, a fim de obter informações sobre o fenômeno observado num contexto de diálogo entre os participantes (estudantes e professor regente). As observações de aulas também nos proporcionaram uma interação com o professor supervisor e com o futuro campo profissional, numa aproximação com o que nos aponta Gauche *et al* (2008, pág. 29):

A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógica, permite-nos esperar uma melhor formação do professor de Química.

Igualmente, após as 08 h/a de observações das aulas e dos participantes, fizemos a escolha dos conteúdos para as regências junto ao professor supervisor. O planejamento das aulas se constituiu a partir das observações das aulas, onde pudemos perceber que alguns estudantes não interagiam com as aulas e com os colegas, e para esta etapa consideramos as reflexões de Gauche *et al* (2008), que nos falam que “o estágio tem propiciado uma reflexão

sobre o que *ensinar* a partir da observação *de para quem ensinar*, como *ensinar* e porque *ensinar*”.

Modelos Atômicos foi o assunto escolhido para as 04 h/a de regências e o planejamento das aulas foi construído em discussão com o professor orientador. Consideramos também o livro didático (REIS, 2014) utilizado pelo professor supervisor nas aulas de Química com a turma. Planejamos fazer em sala o estudo dos modelos propostos pelos cientistas e representá-los em cartazes produzidos coletivamente pela turma. O estudo e a confecção de cartazes sobre os modelos atômicos foram realizados em 04h/a, distribuídas em duas semanas. Nas duas primeiras aulas os estudantes fizeram a leitura de textos sobre o atomismo de Leucipo e de Demócrito, sobre conceito de átomo a partir do modelo de Dalton e do modelo de Thomson¹ (REIS, 2014). Após o estudo e discussões, a turma foi dividida em dois grupos, onde o primeiro grupo ficou responsável por confeccionar um cartaz com o átomo proposto por Dalton. O segundo grupo ficou responsável por construir o modelo de átomo proposto por Thomson.

Na semana seguinte, estudamos sobre os Modelos Atômicos de Rutherford e de Bohr. Inicialmente revisamos as características dos modelos atômicos de Dalton e Thomson estudadas nas aulas anteriores. Em seguida, foi feita a leitura do texto selecionado sobre os modelos propostos por Rutherford e por Bohr (REIS, 2014). Assim como nas duas aulas iniciais, a turma foi dividida em dois grupos, para construir em cartazes os modelos estudados. Ao final destas regências os cartazes produzidos pelos estudantes foram fixados numa parede da sala de aula. Todas as regências foram supervisionadas pelo professor da turma, que também respondeu a um questionário misto (GIL, 2008), com perguntas abertas e fechadas, para a avaliação das regências ministradas e obtenção de dados para este trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Situamos as considerações sobre os resultados das análises iniciais ressaltando que, até a metade do Curso de Licenciatura em Química, aprendemos sobre os saberes disciplinares, tanto dos conteúdos específicos como dos pedagógicos, ambos trabalhados pelo viés da teoria e prática, tendo como *locus* a sala de aula na instituição de educação superior. No entanto, ao iniciarmos as atividades do componente curricular Estágio Supervisionado, começamos a perceber que, a partir das experiências vivenciadas no estágio, a minha formação como futura professora estava sendo aprimorada. Com o entendimento de que o estágio é parte essencial dos cursos de licenciaturas (PIMENTA e LIMA, 2012), as atividades na escola campo de estágio nos ajudam a refletir sobre o que se deve (e o que não se deve) fazer no ambiente escolar, na sala de aula e no exercício da profissão. No decorrer das atividades de observação e de regência no Estágio Supervisionado II buscamos planejar atividades que colaborassem com o desenvolvimento dos estudantes, proporcionando novas experiências e vivências que estimulam a participação e a relação entre os colegas, respeitando, ouvindo e expondo opiniões, pois, segundo Veiga (2000)

¹ O químico inglês John Dalton, desenvolveu uma teoria sobre a estrutura da matéria retomando a antiga ideia de átomo (partícula indivisível) imaginada pelos filósofos gregos Leucipo e Demócrito, por volta de 450 a.C. Para Dalton, o átomo seria uma esfera maciça, indestrutível e indivisível. Thomson, propõe o modelo de átomo como uma esfera de carga elétrica positiva, incrustada de elétrons. Para Rutherford, O átomo possuía um núcleo de carga positiva, envolvido por um volume muito grande de espaço vazio que continha os elétrons. O modelo proposto por Bohr, possuía um núcleo de carga positiva, e os elétrons estavam distribuídos em níveis de energia quantizada.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos.

Até o presente momento, as regências que ministrei sobre os Modelos Atômicos compõem a experiência mais importante na minha formação, pois pude experimentar com os estudantes uma vivência que ainda não tinha proposto em sala de aula, a turma participou e prestou atenção durante a explicação do assunto e das orientações de como seria a produção coletiva dos cartazes. A leitura coletiva foi bem produtiva, pois os estudantes se propunham a ler partes do texto que estava sendo estudado em sala, faziam perguntas e traziam contribuições quando achavam necessário.

A produção dos cartazes também nos revelou que os estudantes se dedicaram para fazer um bom trabalho. Do mesmo modo, esta atividade ocasionou a aproximação de alguns estudantes que costumam ficar isolados em sala, e fez com que outros praticassem o exercício do trabalho coletivo. Percebemos que atividades em grupo e atividades de produção dos próprios estudantes não era algo muito presente na realidade deles. Mas mesmo assim, eles se mostraram interessados e cuidadosos com o que estava sendo produzido nas aulas. Falas como *“melhor a senhora levar para casa para não danificarem nossos trabalhos”* ou *“o colega faz os desenhos, porque ele faz isso bem”* e *“podemos colocar nossos nomes nos cartazes?”* Nos revelaram que para os estudantes foi muito importante ter o trabalho deles exposto para a comunidade escolar.

Os estudantes compreenderam a evolução desses modelos, e mais ainda, a importância desta evolução para a Ciência. Foram feitas várias perguntas pelos estudantes, como por exemplo, *“se o átomo de Dalton ainda teve importância depois do modelo apresentado por Thomson”*, além da participação colaborativa, as indagações igualmente promovem a (re) construção do conhecimento científico, pois *“se não há pergunta não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”* (BACHELARD, 2005, pág.18).

CONCLUSÕES

A partir destas vivências pudemos perceber uma evolução na minha formação, à medida que vou ampliando a compreensão sobre a instituição escolar, e refletindo sobre as experiências com os estudantes e professores, e isso só é possível porque *“o estágio permite a integração da teoria e da prática e é o momento da concretude da profissão.”* (ANDRADE, 2005, pág. 24).

A observação participante nos ajudou a apurar o olhar sobre o contexto e a dinâmica da sala de aula, considerando que este olhar se coloca como facilitador, tanto no momento do planejamento como na realização das regências ministradas, que nos aproximaram ainda mais da realidade do que é ser professora no meu campo de atuação profissional (PIMENTA e LIMA, 2012). Todas as vezes que ministrava as aulas, já me percebia refletindo sobre a minha prática docente (TARDIF, 2002), no que precisava melhorar, ou o que poderia fazer de diferente na próxima aula, e, em especial, o quanto eu vinha evoluído de uma aula para outra.

Trazemos estas considerações em acordo com Pimenta e Lima (2012), quando estas nos dizem que o estágio, por meio da pesquisa e investigação sobre as práticas pedagógicas abre possibilidades para o futuro professor compreender as situações vivenciadas e observadas nas escolas e seus respectivos sistemas de ensino, formando assim professores *“críticos-reflexivos”* e *“pesquisadores”*.

Nessa perspectiva, entendemos que os cursos de formação de professores, por meio do Estágio Supervisionado, devem oportunizar aos licenciandos e às licenciandas atividades que desenvolvam capacidades e habilidades de diálogo, reflexão, pesquisa, investigação e análises críticas dos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. **O Estágio Supervisionado e a Práxis**. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. Acesso em 07/09/2018

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. 1 ed., 5 reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Lida, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9394/96. De 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 06/09/2018

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.303, 06 de Novembro de 2001 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais pra os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Química. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>>. Acesso em: 06/09/2018.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

_____. Resolução CNE/CP 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.

GAUCHE, R. *et al.* Formação de Professores de Química: Concepção e proposições. **Química Nova**, n. 27, p. 26-29, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: editora Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Ipojuca. 2013. Disponível em <http://www.ifpe.edu.br/campus/ipojuca/cursos/superiores/licenciaturas/quimica/projeto-pedagogico/plano-de-curso-licenciatura-em-quimica.pdf>. Acesso em 10/09/2018.

REIS, M. QUÍMICA 1. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.