

TRADUZIR A CIÊNCIA, NEGOCIAR A ESCOLA: FORMAÇÃO DOCENTE EM UM RELATO DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS

Anita Regina Kerber Diniz ¹
Kamile Carraro ²
Amanda Karoline das Neves ³
Eliza da Costa Guandet ⁴

RESUMO

Este relato de experiência nasce do Estágio Supervisionado em Ciências realizado em uma escola pública de Porto Alegre (RS) construído como uma leitura crítica do relatório de estágio, dos registros em diário de campo e das memórias de regência, o texto desloca o foco da descrição de práticas exitosas para a análise das tensões que atravessam o cotidiano da sala de aula. Ao ingressar na regência, rapidamente se tornou evidente que ensinar Ciências não se resumia à transmissão de conteúdos: antes dos conceitos, surgiam silêncios, receios de fala, conflitos de atenção, regras disciplinares rígidas e desigualdades que atravessavam a vida escolar. As dificuldades não eram apenas cognitivas, mas sociais, afetivas e políticas, revelando que aprender depende também das condições de participação e pertencimento. Compreendendo as Ciências como linguagem, entende-se o conhecimento científico como um conjunto de códigos – nomes, classificações, modos de explicar o mundo – que chegam à escola e entram em choque com outros códigos já em funcionamento. Aprender Ciências implica, simultaneamente, aprender quando falar, como participar, como organizar o corpo no espaço e quais saberes são reconhecidos como legítimos. As demandas de inclusão, os diferentes ritmos de aprendizagem e as interações com estudantes que tensionam o planejamento inicial exigiram constantes negociações, adaptações de estratégias e reinvenções do modo de ensinar. Longe de serem ajustes individuais, essas mudanças produziram efeitos coletivos, ampliando as possibilidades de participação de toda a turma. Nesse processo, o estágio configurou-se como espaço formativo, deslocando a docência de uma lógica técnica para uma postura ética, relacional e autorreflexiva. Defende-se, assim, que o ensino de Ciências constitui um processo de alfabetização em múltiplos códigos, no qual ciência, escola e inclusão se entrelaçam, evidenciando a docência como prática política comprometida com a construção de aprendizagens mais justas, acessíveis e contextualizadas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Alfabetização científica, Estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências, no contexto escolar, tem sido historicamente marcado por uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos, na qual o domínio conceitual é

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, anitakerberdiniz@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, kamile.carraro@ufrgs.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, amandaneves502@gmail.com;

4 Bióloga e professora da rede estadual do Rio Grande do Sul - SEDUC-RS, elizaguandet@email.com;



frequentemente tomado como principal indicador de aprendizagem. No entanto, a experiência docente, especialmente em contextos de escola pública através do PIBID e do estágio obrigatório, evidencia que o processo de ensinar e aprender Ciências envolve dimensões que extrapolam o campo estritamente cognitivo. Antes mesmo da apropriação de conceitos científicos, emergem, no cotidiano da sala de aula, questões relacionadas à participação, ao comportamento, às normas institucionais e às desigualdades que atravessam a experiência escolar.

Nesse sentido, compreender o ensino de Ciências exige deslocar o olhar para além dos conteúdos, considerando as condições concretas em que a aprendizagem ocorre. Silêncios, receios de fala, dificuldades de interação e conflitos com as regras escolares não podem ser compreendidos como aspectos periféricos, mas como elementos constitutivos do próprio processo educativo. Tais dimensões indicam que aprender não se resume à assimilação de informações, mas envolve também a possibilidade de participação e pertencimento no espaço escolar.

A partir dessa perspectiva, este trabalho parte da compreensão das Ciências como linguagem, entendendo o conhecimento científico como um conjunto de códigos, ou seja, nomenclaturas, classificações e modos de explicação que organizam formas específicas de ler e interpretar o mundo. Ao ingressarem na escola, esses códigos entram em tensão com outros já presentes nas experiências dos estudantes, produzindo desencontros, resistências e negociações. Assim, aprender Ciências implica não apenas compreender conceitos, mas também apropriar-se de modos particulares de falar, agir e se posicionar no espaço da sala de aula.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o estágio supervisionado em Ciências como espaço formativo, a partir das tensões vivenciadas no cotidiano da regência. Busca-se, especificamente, problematizar como questões relacionadas à participação, à disciplina e à inclusão atravessam o ensino de Ciências, exigindo do(a) docente constantes processos de negociação e adaptação. Ao invés de enfatizar práticas consideradas exitosas, o foco recai sobre os desafios e deslocamentos produzidos na experiência docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter reflexivo, construída a partir da análise do relatório de estágio, dos registros em diário de campo e das memórias de regência, produzidos durante a atuação em uma escola pública de Porto Alegre (RS). A análise orienta-se por uma perspectiva interpretativa, buscando



identificar categorias que emergem da prática e que permitem compreender as dinâmicas vivenciadas em sala de aula.

Os resultados apontam que as dificuldades encontradas no ensino de Ciências não se restringem à compreensão dos conteúdos, mas estão profundamente relacionadas às condições de participação dos estudantes e às normas que regulam o espaço escolar. As adaptações realizadas ao longo do estágio, inicialmente motivadas por demandas específicas, produziram efeitos coletivos, ampliando as possibilidades de envolvimento da turma. Nesse processo, o estágio se configura como um espaço privilegiado de formação docente, ao deslocar a docência de uma perspectiva técnica para uma prática ética, relacional e autorreflexiva.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o estágio supervisionado em Ciências como espaço formativo, a partir das tensões vivenciadas na regência, com ênfase nas condições de participação, nos conflitos de linguagem e nas práticas de inclusão.

O artigo está organizado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise; em seguida, descrevem-se os caminhos metodológicos adotados; posteriormente, discutem-se os resultados a partir das categorias construídas; por fim, são tecidas as considerações finais acerca das implicações do estudo para a formação docente e para o ensino de Ciências.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise desenvolvida neste trabalho parte da compreensão das Ciências como linguagem, entendendo o conhecimento científico como um conjunto de códigos que organizam formas específicas de nomear, classificar e explicar o mundo. Nessa perspectiva, aprender Ciências não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve a apropriação de modos de dizer e interpretar que são socialmente construídos. Como aponta Jay Lemke, a linguagem científica constitui uma prática social, sendo produzida e negociada em contextos específicos, como a sala de aula.

Essa compreensão permite reconhecer que os estudantes não partem de um vazio conceitual, mas de repertórios próprios, nos quais as palavras já possuem sentidos anteriores ao contexto escolar. Assim, a aprendizagem em Ciências envolve a negociação entre diferentes formas de significação, processo que, conforme discute Eduardo Mortimer, se dá por meio da interação e da produção de sentidos no espaço da aula.

Para além da dimensão da linguagem, considera-se que a escola opera por meio de normas que regulam a participação dos estudantes, definindo modos legítimos de falar, agir e se posicionar. As contribuições de Michel Foucault permitem compreender a sala de aula



como um espaço atravessado por relações de poder, nas quais o controle do corpo, da fala e da atenção constitui parte do processo educativo. Nesse contexto, aspectos como silêncio, dispersão ou dificuldade de participação não podem ser compreendidos apenas como falhas individuais, mas como efeitos das condições em que o ensino se organiza.

Por fim, a discussão sobre inclusão orienta-se por uma perspectiva que desloca o foco de adaptações individuais para a construção de práticas pedagógicas mais abertas à diversidade. Conforme defende Maria Teresa Eglér Mantoan, incluir implica repensar o ensino de modo a ampliar as possibilidades de participação de todos os estudantes, reconhecendo diferentes ritmos, linguagens e formas de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo insere-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, assumindo a experiência docente não como objeto a ser descrito de forma neutra, mas como campo de produção de sentidos. Trata-se de um relato de experiência que se desloca de uma perspectiva técnica do estágio supervisionado, compreendendo-o como espaço formativo atravessado por tensões, negociações e imprevisibilidades que constituem o cotidiano escolar.

A pesquisa foi construída a partir da experiência de regência em Ciências, realizada em uma escola pública do município de Porto Alegre (RS), no contexto do Estágio Supervisionado. Mais do que um cenário, a sala de aula é aqui entendida como um espaço relacional, no qual normas, expectativas, saberes e modos de participação se encontram, se confrontam e se reorganizam continuamente.

O material de análise é composto pelo relatório de estágio, pelos registros em diário de campo e pelas memórias de regência. Longe de serem tomados como registros transparentes da realidade, esses documentos são compreendidos como escritas situadas, atravessadas pelas percepções, incômodos e deslocamentos produzidos ao longo da experiência docente. Nesse sentido, não se busca reconstruir fielmente “o que aconteceu”, mas analisar o que, nessas experiências, insiste, tensiona e exige interpretação.

A análise orienta-se por um movimento de leitura e releitura dos materiais, atento às recorrências, rupturas e situações que escapam ao planejamento inicial. Desse processo emergem categorias que não são previamente definidas, mas construídas a partir da própria experiência, dentre as quais se destacam: a participação e seus silêncios, as normas que regulam os corpos e as falas, os desencontros entre diferentes códigos de conhecimento e as práticas de adaptação que reconfiguram o coletivo da sala de aula.



Assumir a experiência como campo de investigação implica reconhecer a impossibilidade de uma posição externa e neutra. A escrita deste artigo, portanto, não se apresenta como um exercício de distanciamento, mas como um gesto de implicação, no qual narrar, analisar e interpretar constituem movimentos indissociáveis do processo formativo. É nesse entrelaçamento que o estágio deixa de ser apenas um requisito curricular e passa a operar como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino de Ciências e sobre a própria docência.

Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa em educação, com a preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Quando os códigos não coincidem: linguagem científica e sentidos em disputa

Em uma aula dedicada ao sistema nervoso, ao introduzir a distinção entre ações voluntárias e involuntárias, foi proposta à turma a seguinte questão: “Me deem exemplos de algo involuntário no nosso corpo”. Diferentemente do padrão habitual da turma (marcada por respostas rápidas, ainda que imprecisas) instaurou-se um silêncio prolongado. A ausência de respostas, naquele contexto específico, não indicava desinteresse, mas uma suspensão momentânea das possibilidades de enunciação.

Diante disso, a pergunta foi reformulada: “O que significa involuntário?”. A resposta recebida “é quando os ricos vão nas ONGs ajudar os pobres” deslocou completamente o eixo esperado da aula. A associação, ainda que distante do conceito científico pretendido, não se configura como erro no sentido estrito, mas como produção de sentido a partir de outros repertórios. Trata-se de uma interpretação ancorada em experiências sociais, na qual o termo “voluntário” já circula com significados próprios, vinculados a práticas e discursos do cotidiano.

Esse episódio evidencia que o ensino de Ciências não opera sobre uma linguagem neutra ou vazia, mas sobre palavras já habitadas por sentidos. O que, no campo científico, se organiza como uma distinção entre sistemas de controle do corpo, no cotidiano dos estudantes aparece atravessado por outras referências, produzindo deslocamentos, aproximações inesperadas e, por vezes, desencontros.

A necessidade de retomar o conceito, explicando que “voluntário” refere-se ao que se faz por vontade própria, permitiu reabrir o campo de significação. A partir dessa mediação, novas respostas emergiram, como respiração, batimento cardíaco, cãibra indicando que o



acesso ao conceito não se deu pela simples exposição, mas por um processo de negociação de sentidos. O conteúdo, inicialmente distante, passou a ser reconhecido na experiência corporal dos próprios estudantes.

Esse movimento sugere que a aprendizagem em Ciências não consiste na substituição de um saber por outro, mas na convivência nem sempre pacífica entre diferentes formas de significar. O chamado “erro”, nesse contexto, pode ser compreendido como um ponto de entrada, revelando os caminhos pelos quais os estudantes tentam se apropriar dos conceitos. Assim, ensinar Ciências implica lidar com uma linguagem em disputa, na qual traduzir não é simplificar, mas construir pontes possíveis entre códigos distintos.

2. Corpos que não param: disciplina, movimento e ensino de Ciências

Outro elemento recorrente ao longo da regência diz respeito às dificuldades de manutenção de um padrão de comportamento considerado adequado ao ambiente escolar.

Conversas paralelas, deslocamentos constantes pela sala e interrupções frequentes atravessavam as aulas, tensionando o planejamento inicial e exigindo intervenções contínuas.

Em um primeiro momento, tais situações tendem a ser interpretadas como “indisciplina”, deslocando a responsabilidade para os estudantes. No entanto, ao observar a recorrência desses comportamentos, torna-se possível questionar em que medida a própria organização da aula centrada em momentos expositivos prolongados e baixa participação ativa contribui para a produção desse cenário.

O ensino de Ciências, ao demandar atenção contínua, silêncio e controle do corpo, pressupõe um modelo específico de estudante: imóvel, atento e responsivo dentro de determinadas regras. Esse modelo, no entanto, não corresponde à diversidade de formas de estar e aprender presentes na sala de aula. O que aparece como desvio pode, nesse sentido, ser compreendido como desajuste entre as exigências da atividade e as possibilidades reais de engajamento dos estudantes.

As tentativas de reorganização da aula com inclusão de momentos mais dinâmicos, atividades em grupo e maior circulação da palavra não eliminaram completamente os conflitos, mas alteraram sua intensidade e frequência. Isso sugere que a chamada “disciplina” não é uma condição prévia para o ensino, mas algo que se produz na própria relação pedagógica.

Assim, mais do que controlar comportamentos, ensinar Ciências implica negociar modos de presença, reconhecendo que o corpo também participa do processo de



aprendizagem. Ignorar essa dimensão é reforçar um modelo excludente, no qual apenas determinados modos de estar na sala de aula são legitimados.

3. Planejar, desplanejar, replanejar: a docência como negociação

Um dos elementos mais marcantes da experiência de estágio foi a constante necessidade de reconfigurar o planejamento. As aulas raramente se desenvolveram conforme o previsto, seja pelas reações inesperadas dos estudantes, seja pelas dificuldades de compreensão ou pelas dinâmicas próprias da turma.

Situações como o silêncio diante de perguntas, respostas que deslocavam o conteúdo ou momentos de dispersão exigiram ajustes contínuos, muitas vezes realizados no próprio decorrer da aula. O planejamento, nesse contexto, deixou de operar como roteiro fixo e passou a funcionar como um ponto de partida, aberto a negociações.

Esse movimento evidencia que ensinar não se reduz à aplicação de estratégias previamente definidas. Ao contrário, implica uma atenção constante ao que emerge na interação com os estudantes, reconhecendo que a aula se constrói no encontro e, muitas vezes, no desencontro entre expectativas docentes e respostas da turma.

A necessidade de adaptar explicações, reformular perguntas ou alterar a condução da atividade não se configura como falha, mas como parte constitutiva da prática docente. É nesse processo de desestabilização e reconstrução que a docência se afirma como prática relacional, exigindo não apenas domínio de conteúdo, mas capacidade de escuta, interpretação e tomada de decisão em tempo real.

4. Inclusão que transborda: quando o ajuste não é só individual

Ao longo do estágio, situações que inicialmente apareciam como necessidades específicas de determinados estudantes revelaram-se como pontos de inflexão para a organização da aula como um todo. A dificuldade de alguns em acompanhar explicações mais abstratas, por exemplo, levou à incorporação de exemplos mais próximos do cotidiano, recursos visuais e outras formas de abordagem.

Essas adaptações, embora motivadas por demandas localizadas, produziram efeitos coletivos. Estudantes que, em um primeiro momento, não apresentavam dificuldades explícitas também passaram a se engajar mais quando o conteúdo era apresentado de maneira diversificada. Isso indica que a chamada “inclusão” não se limita ao atendimento de casos específicos, mas pode reconfigurar as condições de aprendizagem de toda a turma.



Esse deslocamento tensiona a ideia de um ensino homogêneo, baseado em um estudante padrão. Ao evidenciar a diversidade de formas de aprender, a experiência do estágio aponta para a necessidade de pensar o ensino como um processo flexível, no qual diferentes estratégias coexistem.

Nesse sentido, incluir não é apenas adaptar para alguns, mas ampliar as possibilidades para todos. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem não ocorre de maneira única e que o papel do(a) professor(a) envolve criar condições para que diferentes formas de participação possam emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionado em Ciências permitem afirmar que o ensino, longe de se constituir como um processo linear de transmissão de conteúdos, se configura como um campo atravessado por tensões, negociações e imprevisibilidades. As situações analisadas marcadas por silêncios, deslocamentos de sentido, conflitos de participação e necessidade constante de adaptação evidenciam que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas a partir da dimensão cognitiva, mas envolve condições sociais, afetivas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Ao tomar as Ciências como linguagem, este trabalho buscou evidenciar que ensinar não se reduz à apresentação de conceitos, mas implica introduzir os estudantes em um conjunto de códigos que organizam modos específicos de interpretar o mundo. No entanto, esses códigos não chegam à sala de aula em um terreno neutro: encontram-se com outras formas de significação já em funcionamento, produzindo tensões que não devem ser eliminadas, mas compreendidas como parte constitutiva do processo educativo.

Nesse sentido, os episódios analisados indicam que o chamado “erro”, o silêncio ou mesmo a dispersão não podem ser tratados exclusivamente como falhas individuais, mas como sinais das condições de participação oferecidas pela própria organização da aula. Reconhecer esses elementos como analisadores do processo de ensino desloca o foco da correção para a compreensão, exigindo do(a) docente uma postura atenta às dinâmicas que se produzem na relação com os estudantes.

O estágio, nesse contexto, deixa de ser apenas um momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos e se afirma como espaço formativo fundamental. É na experiência concreta, marcada por desestabilizações e reconfigurações constantes, que a docência se constitui como prática ética, relacional e autorreflexiva. Planejar, nesse cenário,



não significa prever todas as situações, mas construir possibilidades de ação abertas àquilo que emerge no encontro com a turma.

Além disso, as adaptações realizadas ao longo do processo evidenciam que a inclusão não pode ser compreendida como um conjunto de estratégias direcionadas a sujeitos específicos, mas como um princípio que orienta a organização do ensino. Ao ampliar as formas de acesso ao conhecimento, tais movimentos não apenas respondem a demandas individuais, mas produzem efeitos coletivos, tensionando a lógica de homogeneização ainda presente na escola.

Diante disso, defende-se que o ensino de Ciências se constitui como um processo de alfabetização em múltiplos códigos, no qual aprender envolve não apenas compreender conceitos, mas também negociar formas de participação, modos de dizer e possibilidades de pertencimento. Assumir essa perspectiva implica reconhecer a docência como prática política, comprometida com a construção de condições mais justas e acessíveis de aprendizagem.

Por fim, este trabalho aponta para a necessidade de ampliar os olhares sobre a formação docente, valorizando o estágio supervisionado como espaço de produção de conhecimento e não apenas de reprodução de práticas. Ao tomar a experiência como objeto de reflexão, abre-se a possibilidade de construir modos de ensinar que não busquem eliminar as tensões da sala de aula, mas que saibam trabalhar com elas, produzindo, a partir delas, novas formas de pensar o ensino de Ciências.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, neste contexto, é também revisitar o percurso que tornou possível este trabalho. Mais do que um gesto formal, trata-se de reconhecer que a experiência aqui analisada não foi construída de forma individual, mas atravessada por encontros, trocas e vínculos que sustentaram o processo formativo.

Às colegas de estágio e do PIBID, pela partilha do caminho, pelas conversas, pelos momentos de apoio e pelas trocas que tornaram a experiência mais possível. Em meio às exigências da formação, foram essas relações que sustentaram não apenas o trabalho, mas também o processo.

À professora Eliza e à Escola Ildefonso Gomes, agradeço pela acolhida e pela possibilidade de vivenciar a escola em sua complexidade, não idealizada, mas real, com suas contradições, desafios e potências.

Por fim, aos estudantes, cuja presença, participação e modos de estar na sala de aula tornaram possível a reflexão desenvolvida neste artigo.



REFERÊNCIAS

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018. Acesso em: mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Acesso em: mar. 2026.

LEMKE, Jay L. *Talking science: language, learning, and values*. Norwood: Ablex Publishing, 1990. Acesso em: mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Acesso em: mar. 2026.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, Philip. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press, 2003. Acesso em: mar. 2026.

