

## **Reflexões acerca do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Unila**

*Reflections on Supervised Curricular Internship of Unila's Graduation Course on Natural Sciences*

*Reflexiones Sobre la Práctica Profesional Supervisada del Curso de Licenciatura en Ciencias de La Naturaleza de La Unila*

**Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva**, (ronaldo.ribeiro@unila.edu.br)

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Brasil.

**Catarina Costa Fernandes**, (catarina.fernandes@unila.edu.br)

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Brasil.

**Juliane Priscila Diniz Sachs**, (jsachs@uenp.edu.br)

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/ Campus Bandeirantes, Brasil.

### **RESUMO:**

O estágio curricular supervisionado é um momento essencial e deliberativo dos cursos de licenciatura, no qual o docente em formação inicial desenvolve sua capacidade de análise, reflexão e investigação em locais e situações reais de exercício da profissão. Esse momento possibilita a construção de uma visão crítica acerca da dinâmica das relações do campo institucional, preparando o futuro docente para o enfrentamento dos problemas que emergem dos contextos concretos do ensino. Assim, neste relato buscamos compreender algumas dimensões envolvidas no processo do estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (organização, atuação dos docentes orientadores e supervisores do estágio, obstáculos, saberes e sentimentos desenvolvidos pelos discentes). Para isso, realizamos uma análise interpretativa das perspectivas manifestadas por 9 licenciandos estagiários em resposta a um questionário. As reflexões proporcionadas a partir da análise fortalecem o entendimento de que o estágio é um momento de construção da identidade profissional e de prática reflexiva, em que o discente visualiza problemas reais de sua profissão e se conscientiza da necessidade de se buscar e desenvolver constantemente novos saberes profissionais, além de aprender mecanismos para lidar com sentimentos, como de medo e ansiedade, associados ao início da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica; Ensino de Ciências; Formação Inicial de Professor.

### **ABSTRACT:**

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

The curricular supervised internship is an essential and deliberative moment on the graduation courses, one in which the teacher in initial formation develops their capabilities for analysis, reflection and investigation in spaces and real situations on the exercise of his profession. This moment makes it possible to construct a critical vision about the dynamic of the relations at the institutional field, preparing the future educator for the confrontation of the problems that emerge from the concrete contexts of teaching. Thus, in this report we sought to understand some of the dimensions involved in the process of supervised curricular internship at the Graduation Course in Natural Sciences of the Federal University of Latin American Integration (organization, performance of the advisor teachers and supervisors of the internship, besides obstacles, skills and feelings developed by the students). For that, we did an interpretative analysis of the manifested perspectives by 09 undergraduate interns in response to a questionnaire. The reflections obtained from the analysis support the understanding that the internship is a moment of construction of the professional identity and of reflexive practice, in which the teacher visualizes real problems of his profession and becomes aware of new professional skills, besides learning mechanisms for dealing with feelings such as fear and anxiety, associated to the start of the professional career.

**KEYWORDS:** Basic Education; Teaching of Science; Initial Teacher Education.

#### **RESUMEN:**

La pasantía curricular supervisada es un momento esencial y deliberativo de los cursos de licenciatura, en el que el docente en formación inicial desarrolla su habilidad de análisis, reflexión e investigación en espacios y situaciones reales del ejercicio de la profesión. Este momento posibilita la construcción de una visión crítica sobre la dinámica de las relaciones del campo institucional, preparando al futuro docente para enfrentar los problemas que surgen de los contextos concretos de la enseñanza. Así, en este informe buscamos comprender algunas dimensiones involucradas en el proceso de la pasantía curricular supervisada del Curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (organización, actuación de los docentes orientadores y supervisores de la pasantía, obstáculos, saberes y sentimientos desarrollados por los estudiantes). Para ello, realizamos un análisis interpretativo de las perspectivas manifestadas por 09 pasantes en respuesta a un cuestionario. Las reflexiones proporcionadas a partir del análisis respaldan el entendimiento de que la pasantía es un momento de construcción de la identidad profesional y de práctica reflexiva, en que el estudiante visualiza problemas reales de su profesión y toma conciencia de la necesidad de buscar y desarrollar constantemente nuevos saberes profesionales, además de aprender mecanismos para lidiar con sentimientos como el miedo y la ansiedad, asociados al inicio de la profesión.

**PALABRAS CLAVE:** Educación básica; Enseñanza de las Ciencias; Formación Inicial del Profesorado.

#### **INTRODUÇÃO**

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um espaço da formação inicial de professores, no qual ocorre a “convergência das experiências pedagógicas vivenciadas

*Recebido em: 30/11/2022*

*Aceito em: 30/04/2023*

no decorrer do curso” de licenciatura e a “aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 96). Dada a sua relevância para a formação do docente, neste relato trazemos uma reflexão sobre os processos do ECS do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

## CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um dos componentes obrigatórios do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da UNILA, que forma professores da Educação Básica nas áreas de Ciências, Biologia, Física e Química. O ECS ocorre em quatro modalidades de permanência nos espaços escolares, conforme indicado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Modalidades de Estágio do Curso.

Modalidade de Estágio*	Nível de Ensino	Componente/assunto	Créditos	Carga Horária (horas)
ECS I	Fundamental	Ciências	7	105
ECS II	Médio	Física, Química ou Biologia	6	90
ECS III	Médio	Física, Química ou Biologia	8	120
ECS IV	Médio	Física, Química ou Biologia	7	105

\*5º, 6º, 7º e 8º semestres, conforme critério do discente estagiário.

Fonte: adaptado do PPC do Curso de LCN (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNILA, 2014, p. 34).

A organização do ECS conta com a Divisão de Estágio e Atividades Complementares (DEAC) da UNILA, para administrar a documentação necessária, com o intuito de realizar o seu registro.

Os agentes diretamente envolvidos na execução do ECS são discriminados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Principais agentes envolvidos com o Estágio Curricular Supervisionado.

Sigla	Agente
Est	Estagiário: discente que realiza o ECS.
DC-LCN	Docente coordenador do ECS do curso.
DO-LCN	Docente orientador do ECS do curso e que ministra as disciplinas de ECS do

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

	curso.
<b>DS-IE</b>	Docente supervisor da Instituição Escolar, que acompanha e orienta o estagiário no local da sua observação e intervenção pedagógica.

Fonte: os autores.

Para a execução do ECS, o discente entra em contato com a DEAC e com a Instituição Escolar (IE) designada pelo DC-LCN ou DO-LCN para providenciar a documentação. Em seguida, ele inicia a fase de estágio de observação, que ocorre durante a elaboração de seu projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido na fase seguinte de docência compartilhada (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, UNILA, 2014, p. 33).

## REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA

Neste relato, buscamos realizar uma reflexão a partir da experiência do DO-LCN e Est (Quadro 2) nos ECS I e II, ocorridos no ano de 2022, nas áreas de Ciências e Biologia, respectivamente (Quadro 1). Para isso, consideramos as dimensões: processos de organização diretamente envolvidos na execução do ECS; atuações do DC-LCN, do DO-LCN, e DS-IE; principais dificuldades; impacto da experiência do ECS nos sentimentos e saberes para a docência dos acadêmicos.

Nesse processo realizamos uma análise interpretativa das respostas dos Est a um questionário (RQ-Est) aplicado ao final do ECS. Foram 9 Est respondentes, 6 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades entre 22 e 38 anos, procedentes de diferentes países (Haiti, Honduras, Colômbia, Equador e Brasil). Identificamos cada Est com um número inteiro variando de 1 a 9, e os excertos de suas respostas com o código RQ-Est, seguido de um traço e seu número do Est: RQ-Est-1, RQ-Est-2, RQ-Est-3, RQ-Est-4, RQ-Est-5, RQ-Est-6, RQ-Est-7, RQ-Est-8 e RQ-Est-9.

## ORGANIZAÇÃO DO ECS E ATUAÇÃO DO DOCENTE ORIENTADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA (DO-LCN)

Alguns Est expressaram insatisfação em relação à organização de certos aspectos do ECS, dos quais destacaram-se a burocracia e o tempo dos processos envolvidos: “Diminuir a burocracia do estágio” (RQ-Est-3).

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023



Em parte, atribuímos a burocracia mencionada ao fato de o processo abranger diferentes instâncias e agentes, o que gera alguma demora e dificuldade de comunicação. Isso também apareceu nas expressões dos Est: *“Informar melhor aos professores das escolas, que acompanham os discentes em suas aulas, acerca da documentação necessária para o estágio (...)”* (RQ-Est-8).

Consideramos que, em algum grau, a existência da DEAC pode contribuir para a fragmentação da organização do ECS e dificultar a comunicação e compreensão dos processos de documentação. Por outro lado, observamos, a partir da comparação com nossa experiência em licenciaturas de outras instituições de ensino superior (IES), que a DEAC agiliza o processo e evita sobrecarregar o DO-LCN e/ou o supervisor do estágio com atividades morosas de caráter técnico-administrativo. Ademais, percebemos que, no geral, os Est compreendiam a relevância da DEAC para a organização do ECS: *“Nos auxiliam durante o processo burocrático, nos direcionando com relação aos documentos necessários”* (RQ-Est-4).

O tempo foi um outro aspecto destacado pelos Est. Para eles, seria necessário ter uma carga horária maior para o estágio de modo a *“conhecer um pouco mais a fundo a realidade da escola e do processo de ensino [e] aprendizagem”* (RQ-Est-6), *“que lhes permitam ter uma maior integração com os alunos e conhecer um pouco mais algumas realidades da escola”* (RQ-Est-7) ou *“realizar apresentações prévias de suas aulas para os colegas e professor orientador”* (RQ-Est-2).

Notamos que essa questão do tempo teve relação com os aspectos burocráticos e de comunicação do processo, pois sua morosidade se encontrava na tramitação do processo no Setor de Articulação Acadêmica do Núcleo Regional do Ensino de Foz do Iguaçu, da Secretaria do Estado da Educação e na demora de algumas escolas em fornecerem as assinaturas nas documentações: *“Essa escassez de tempo ocorreu por conta da burocracia do NRE de Foz do Iguaçu e da lentidão por parte da escola (...)”* (RQ-Est-2).

Uma outra dimensão relacionada à organização do estágio, foi a atuação do DO-LCN. Nesse tocante, os discentes elogiaram a constância da orientação desse profissional, a sua relação com eles, de incentivo, bem como em relação à sua *práxis*, destacando a sua metodologia de trabalho do DO-LCN, para a qual manifestaram

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

satisfação: “*Gostaria que todos os docentes de estágio supervisionado se espelhassem na metodologia do [nome do DO-LCN], (...)*” (RQ-Est-4).

Durante o ECS, o DO-LCN usou, principalmente, o ensino por investigação, associado à experimentação, aulas dialogadas e outras estratégias e recursos diversos, como histórias em quadrinhos, abordagens com História e Filosofia da Ciência, entre outras.

O Ensino por Investigação vem se destacando entre os pesquisadores do Ensino de Ciências no Brasil. Uma de suas finalidades é desenvolver a criticidade e as habilidades cognitivas do estudante, concomitantemente às habilidades procedimentais. Seus processos se assemelham aos dos métodos e metodologias científicas (SILVA, 2020) e exigem do discente uma atividade intelectual mais ativa (ZOMPERO; LABURÚ, 2010).

Para além disso, os discentes sugeriram algumas melhorias para a abordagem do ECS:

– visitas a espaços não formais, como museus, parques, zoológicos, “*visitas técnicas com os alunos do colégio, proporcionando uma diversidade no ensino, e uma metodologia mais visual*” (RQ-Est-4);

– apresentação ou simulação de aulas a seus colegas como meio de “*perder o medo e ter maior fluidez para explicar alguns temas*”; “*oficinas/seminários sobre o ensino nas escolas ou de levar experimentos nas escolas*” (RQ-Est-6);

– “*trabalhar a intencionalidade de ensino, que muitas vezes parece algo bastante óbvio, porém não é tão óbvio*” (RQ-Est-2).

Interpretamos essas sugestões do Est como uma demonstração de compreensão sua acerca das estratégias que favorecem, já na formação inicial, o desenvolvimento de habilidades para a *práxis* pedagógica, como a reflexão.

Os espaços não formais podem favorecer a necessária aproximação entre a Universidade, as escolas e a sociedade em geral, divulgando o conhecimento científico, sendo profícua para promover o letramento científico e a construção de uma cultura científica (QUEIROZ *et al.*, 2017).

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Quanto às atividades de simulação de aulas, oficinas, seminários e experimentos, essas estão de acordo com o modelo de formação proposto por Schön (2000), do professor reflexivo, um profissional que elabora conhecimentos adequados para lidar com as indeterminações e complexidades dos contextos de ensino. Para isso, Schön (2000) propõe que se aprenda fazendo, isto é, praticando o ensinar na presença de um professor orientador/tutor em um cenário que simula as situações de ensino de contextos reais, por tentativa e erro, em sucessivas experimentações.

Por fim, a intencionalidade da prática educativa é um consenso entre pesquisadores dos campos da Educação e do Ensino das mais variadas perspectivas epistemológicas. Por exemplo, Zabala (1998) afirma que qualquer proposta de intervenção pedagógica tem por trás “uma concepção do valor que se atribui ao ensino” (p. 27), um posicionamento, seja explícito ou não.

Um outro pensador que endossou a relevância da intencionalidade, mas de forma consciente e explícita, foi Paulo Freire. Ele defendeu um ensino democrático e emancipatório, e expressou que a prática educativa sempre implica sujeitos, métodos e técnicas, mas, sobretudo, “um amanhã – a que essa prática pretende chegar”, no qual “estão postos os valores”. Assim ele expressa: “A prática educativa não tem como não ser diretiva” (PELANDRÉ, 2014, p. 14-15).

Revista Insignare Scientia

### **CONHECIMENTOS TEÓRICOS MOBILIZADOS/DESENVOLVIDOS**

O pressuposto de que os saberes dos professores impactam criticamente na qualidade de suas ações pedagógicas é consensual na pesquisa educacional. Também é um consenso que esses saberes são de múltiplas origens e naturezas. A esse respeito, Gauthier *et al.* (1998) afirmam que o docente mobiliza e abastece seu “reservatório de saberes” na ação pedagógica, constituído por saberes disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica (do uso); experienciais; da ação pedagógica.

Assim, quanto aos conhecimentos teóricos mobilizados e desenvolvidos ao longo do ECS, os Est mencionaram a relevância, tanto dos saberes disciplinares, mais especificamente das Ciências Biológicas, quanto dos saberes das Ciências da Educação e da ação pedagógica.

**Recebido em: 30/11/2022**

**Aceito em: 30/04/2023**

*Durante o estágio supervisionado foi necessário lembrar bastante os conteúdos de didática (...) Não obstante, as aulas de Biologia, nos mais variados semestres, foram essenciais, sendo que foram desenvolvidas aulas de botânica e genética, permeando entre as aulas de Biologia I e Biologia II do nosso currículo acadêmico (RQ-Est-2).*

Percebemos uma maior frequência de menções dos saberes relativos às Ciências da Educação e da ação pedagógica nas expressões dos acadêmicos. Interpretamos que isso ocorreu porque o ECS é um momento no qual se oferece a oportunidade de os docentes em formação inicial mobilizarem, (re)aprenderem e consolidarem esses saberes, ampliando o seu repertório de conhecimento profissional: “(...) só percebemos nossa evolução no conhecimento quando vamos aplicar na sala de aula, para os alunos do ensino médio” (RQ-Est-4).

Ademais, no ECS os docentes em formação inicial tomam consciência acerca da relevância do processo reflexivo para o aperfeiçoamento profissional e a elaboração dos saberes experienciais, que são produzidos a partir do confronto entre os saberes teóricos com os contextos concretos do ensino nas salas de aula: “O estágio foi o momento de grande oportunidade de confrontar a teoria com a prática (...)” (RQ-Est-5). Essa percepção é apoiada por Pimenta (2017), que destaca a significância dos estágios como momento da formação docente em que se estabelece uma dialética entre a teoria e a prática.

Desse modo, inferimos que a experiência no ECS do LCN da UNILA propiciou aos Est momentos de instauração da dialética entre teoria e prática, entre o teórico/abstrato e o real/concreto, como meio para o desenvolvimento do saber da práxis, saber que se constrói nesse confronto entre teoria e prática, e que é essencial para que o docente consiga lidar com a realidade dos contextos de ensino e, assim, produzir um ensino transformador.

## **SENTIMENTOS E DIFICULDADES AO LONGO DA EXPERIÊNCIA DE ECS**

Os Est relataram sentimentos de bem-estar e também de mal-estar: “O sentimento é mais bom do que ruim, mas as coisas ruins fazem parte (...)” (RQ-Est-8).

Em geral, os sentimentos identificados como bons pelos Est foram relacionados às aprendizagens e superações logradas com as reflexões que a experiência de ECS

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023



possibilitou. “(...) o meu sentimento é em grande parte de satisfação de saber que cada dia posso estar mais perto de poder fazer parte no processo de educação de pessoas e como isso vai contribuir na sua vida (...)” (RQ-Est-5).

A partir dessas manifestações, pudemos discernir que os Est perceberam o papel do ECS como local de aprendizagens relevantes, que não se restringem à mera percepção do lugar de atuação profissional ou da realização mecânica de atividades de ensino ou transmissão de informação (MARQUES; POPAZOGLO, 2020).

Quanto aos sentimentos de mal-estar descritos pelos Est, esses foram de ansiedade, medo, frustração e tristeza. “Nervos (...)” (RQ-Est-9); “(...) ruim porque (...) não consegui ter o controle sobre uma turma, coisa que foi frustrante” (RQ-Est-8); “no início do estágio já sentia ansiedade em ministrar aulas” (RQ-Est-5). Sentimentos de mal-estar como esses são comumente relatados por docentes em formação inicial ou quando eles começam na profissão (BARREIROS; GIANOTTO, 2016; FERREIRA et al., 2020; REBOLO et al., 2013; MACHADO; BIERHALTZ, 2019; MOSQUERA; STOBÄUS, 1996; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017).

Alguns dos sentimentos de mal-estar que os Est mencionaram se relacionaram às dificuldades que tiveram ao preparar e ministrar as aulas nas escolas, por exemplo: “Ter uma metodologia clara de como levar o conteúdo” (RQ-Est-7); “quantidade de alunos” (RQ-Est-8); “ter o controle sobre (...) crianças, e fazer elas ficarem engajadas” (RQ-Est-9).

Gianotto e Carvalho (2015) comentam que sentimentos como esses surgem quando os docentes em formação inicial ou no início da docência se deparam com as dificuldades reais dos contextos incertos e complexos da profissão. Nesse momento, os docentes tomam ciência das lacunas formativas e da necessidade do desenvolvimento constante de novos saberes, em especial dos saberes experienciais, para lidarem com uma realidade que exige muito mais do que a mera aplicação mecânica de técnicas ou modelos preestabelecidos ou canônicos.

De acordo com Rebolo et al. (2013), em geral, a formação inicial não prepara os docentes para lidarem com as situações concretas do contexto escolar. Desse modo, ao iniciarem a carreira, os docentes ficam abalados ao se depararem com a realidade da

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

profissão, principalmente quando a formação inicial promoveu e/ou reforçou uma visão romântica de educação e de ensino.

Nesse sentido, destacamos a relevância dos momentos de docência proporcionados no ESC dos cursos de licenciaturas, que possibilita aos Est vivenciarem situações reais da prática educativa, de modo a improvisarem respostas aos problemas que emergem dessas situações, levando-lhes a um processo de reflexão sobre a ação (DE JESUS, 2021; GIANOTTO; CARVALHO, 2015).

Percebemos que os Est passaram por esses momentos no ECS, e a forma como ocorreu, isto é, amparados pelos DO-LCN e DS-IE, conduziu a uma redução na intensidade dos sentimentos de mal-estar, ao mesmo tempo em que proporcionou o aumento de sua autoconfiança, além de lhes levar a compreensão da relevância dos saberes da *práxis*.

*(...) no início do estágio já sentia ansiedade em ministrar aulas (...). (...) Meu pensamento era que para ser um bom professor, deveria dominar o conteúdo apesar de todas as dificuldades, tem que perceber que com a prática tudo pode mudar (RQ-Est 4).*

Desse modo, compreendemos que o ECS é um momento importante para auxiliar os Est a desenvolverem formas de lidar com os sentimentos de mal-estar. “*Me senti capaz de enfrentar esse ‘medo’ na hora de conversar em público*” (RQ-Est-3).

Ademais, o ESC forneceu oportunidades para a desconstrução de possíveis visões ingênuas e românticas acerca da educação e do ensino ao colocar os Est diante da realidade escolar, apresentando-lhes os múltiplos obstáculos da carreira.

*Por outro lado, a tristeza de saber [de] algumas realidades (...) que se encontra a escola em pleno século XXI, onde (...) tecnologias, metodologias e recursos de ensino estão cada vez mais avançados, mesmo assim, existe uma falta de estrutura e valorização da sociedade para com os professores (RQ-Est-7).*

*A conciliação entre o meu trabalho e o estágio presencial no colégio. Devido à responsabilidade que é exigida da minha parte no trabalho e a responsabilidade de realizar o estágio, aplicar oficina etc. (RQ-Est-4).*

A expressão do Est-4 descreve a realidade de muitos discentes dos cursos de licenciatura e, também, dos docentes em serviço, que se encontram sobrecarregados pelo trabalho, em grande parte, devido às condições sociais, econômicas e estruturais

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

para o trabalho, e que se reflete na desvalorização dos docentes, como foi pontuado pelo Est-7.

Sampaio e Stobäus (2017) identificaram como principais fontes do mal-estar de docentes em formação inicial: a insegurança relacional; a instabilidade de trabalho (acadêmico, profissional e familiar); a desvalorização social da profissão; a violência na escola; a indisciplina dos alunos; a falta de responsabilidade social de docentes; a falta de recursos financeiros para manter os estudos e as dificuldades nas relações com os professores das escolas.

A sobrecarga de trabalho do docente ocorre por muitas razões. Entre essas, destacamos as exigências excessivas que se faz do docente e que se relacionam às condições econômicas e políticas desfavoráveis para a realização de um trabalho de qualidade. Tais exigências têm aumentado, progressivamente, os encargos do docente, que diante da circunstância não consegue ter um bom desempenho profissional. Isso vem resultando em improdutividade do conhecimento e na insatisfação generalizada dos alunos e da sociedade em relação ao seu trabalho (MOSQUERA; STOBÄUS; 1996; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017). Diante desse cenário, cada vez mais docentes desenvolvem o estresse prologando e crônico (LIRA; MEDEIROS, 2015; MOSQUERA; STOBÄUS; 1996; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017).

Todos esses fatores geram um círculo vicioso, que converge para a desvalorização da carreira e do profissional docente. A esse respeito, Ferreira et al. (2020) demonstram que, embora a desvalorização do docente possa ser percebida de diferentes modos, há um certo consenso de que ela pode ser representada, principalmente, pelos baixos salários dos professores, afetando a sua motivação, o processo de ensino e de aprendizagem e o interesse dos jovens pela carreira docente.

Lira e Medeiros (2015) afirmam que, além das condições precárias de trabalho e dos salários baixos, o contexto conturbado das situações escolares, marcado por indisciplina, conflitos e violência contra os docentes e estudantes, apresenta uma forte relação com a desmotivação e o adoecimento docente. Segundo essas pesquisadoras, a formação inicial necessita preparar os estudantes de modo a “minimizar o choque de realidade”, um fator importante para diminuir o mal-estar docente, ao possibilitar que os

*Recebido em: 30/11/2022*

*Aceito em: 30/04/2023*

estudantes confrontem suas idealizações com a realidade da profissão, de modo que possam refletir a seu respeito durante sua formação inicial.

Com relação a isso, observamos que o ECS foi um momento oportuno para que os acadêmicos pudessem refletir acerca de suas idealizações e a realidade do contexto escolar: *“Acho que a falta de valorização por parte da sociedade para com os professores ou pessoas encarregadas do processo de educação, vem causando cada dia mais uma perda de interesse pela profissão, o que atualmente pode ser observado na fala ou forma de pensar de vários professores com os quais tive a oportunidade de conversar enquanto estava realizando o estágio na escola”* (...) (RQ-Est-7).

Alguns discentes citaram dificuldades mais específicas, como “não ter a língua portuguesa como a nossa língua materna” (RQ-Est-6). Com relação a isso, na UNILA existe um módulo de disciplinas obrigatórias que compõe o ciclo comum e que trabalha Línguas, buscando oferecer a aprendizagem de espanhol (para brasileiros) ou português (para hispanos). Apesar disso, percebemos que a dificuldade com o idioma nacional foi uma queixa frequente entre os Est e que dificultou a compreensão de algumas respostas pelos autores.

### **CONTRIBUIÇÃO DO DOCENTE SUPERVISOR DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

**(DS-IE)**

Em geral, nos estágios supervisionados das licenciaturas, a relação do estagiário com o contexto escolar ocorre, principalmente, por intermédio do professor supervisor da instituição escolar, DS-IE, que lhe dedica horas de acompanhamento e orientação, essenciais para a sua formação. Ademais, a forma como se dá a relação entre o Est e o DS-IE, se harmoniosa ou conflituosa, interfere no desenvolvimento do ECS (MARQUES; POPAZOGLO, 2020) e está conectada aos sentimentos desenvolvidos pelos Est ao longo do estágio.

As dificuldades nos relacionamentos entre Est e DS-IE estão entre as principais fontes de mal-estar de licenciandos nos estágios supervisionados (SAMPAIO; STOBÄUS, 2017). Entretanto, nesta experiência, os Est afirmaram que, em geral, os DS-EI estabeleceram um relacionamento produtivo com eles, sendo fundamentais para a sua formação no ECS: *“(...) Como a professora é experiente, (...) torna o processo de*

*Recebido em: 30/11/2022*

*Aceito em: 30/04/2023*



*ensino mais tranquilo. (...) sempre passou segurança e tranquilidade com relação aos conteúdos (...)* (RQ-EST-2); *“(...) conselhos, informações importantes (...)*” (RQ-EST-5); *“(...) essas trocas de informações e experiências me deixaram mais confiante. (...) (compartilhou os livros didáticos, o PPP da escola)”* (RQ-EST-5); *“Mostrou o educador exemplar que ela é (...)*” (RQ-EST-5); *“(...) o incentivo, (...) conhecer com propriedade aquilo do qual estou falando (...)*” (RQ-EST-7); *“(...) não ser simplesmente um professor que ministra conteúdos em sala de aula, mas sim fazer parte da formação dos alunos e ser um apoio neste processo”* (RQ-EST-7); *“Sempre me deu a confiança (...) que eu me sentisse mais confortável (...)*” (RQ-EST-6); *“Ideias para tratar com os alunos (...), foi muito compreensiva e nos facilitou sua ferramenta de trabalho (...)*” (RQ-EST-9).

Assim, na percepção dos Est, os DS-IE atuaram positivamente para sua formação no ECS, inspirando, acalmando, incentivando, sugerindo, aconselhando, compartilhando materiais e informações, para que pudessem desenvolver suas aulas com confiança, lidar com os sentimentos negativos, como medo e ansiedade, e desenvolver a autoconfiança necessária para a construção da identidade docente. Para nós, esse apoio e os exemplos de atuação do DS-IE tornam o processo de contato com o contexto escolar no ESC produtivo para o desenvolvimento de capacidades para a docência e pode ajudar a prevenir possíveis traumas “choque de realidade”.

Assim, o DS-IE atua como um modelo que pode ajudar a formação da identidade docente, como podemos ilustrar com a RQ-EST-8: *“Acho que foi mais da percepção que tive, sobre como ela aborda a aula e coisas pelo estilo que eu tomo para mim”*.

Conforme Pimenta (2017, p. 24),

[...] a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções que o curso se propõe legitimar. Assim, o estágio é um lugar de reflexão, construção e fortalecimento da identidade.

Nesse sentido, os Est relacionaram os valores, atitudes e procedimentos do DS-IE como inspiradores para a formação da identidade docente.

*A professora me mostrou que em sua trajetória docente por momentos esteve atuando de forma massiva na preparação das aulas e no desejo de passar os conteúdos para os discentes, mas que com o tempo percebeu que é mais*

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

*importante que haja um equilíbrio entre a dedicação docente e o relacionamento com os discentes, pois isso possibilita trabalhar os conteúdos de forma mais produtiva, com maior proximidade entre professor e estudante. Quando o aluno respeita o professor, ele se interessa mais pelo tema que se está abordando em sala de aula, e se há uma relação harmoniosa entre as partes o processo de ensino se torna uma tarefa mais agradável para ambos (RQ-Est-2).*

No entanto, apesar desse contato mediado pelo DS-IC ter sido inspirador para os Est, é importante frisar que o contato com a escola nem sempre foi motivador, mas gerou algumas das reflexões como a seguir.

*Acho que a falta de valorização, por parte da sociedade, para com os professores ou pessoas encarregadas do processo de educação, vem causando cada dia mais uma perda de interesse pela profissão, o que atualmente pode ser observado na fala ou forma de pensar de vários professores com os quais tive a oportunidade de conversar enquanto estava realizando o estágio na escola. Desta forma, se não existir um incentivo por parte dos professores atuais para com os futuros, acho que cada dia o interesse vai terminar, a ponto de não exercer a profissão por amor, mas sim por interesse (RQ-Est-7).*

Concordamos com as palavras do Est 7 quando enfatiza sua percepção da desvalorização do professor, e reafirmamos que são diversos problemas que, conjuntamente, contribuem para isso. Ainda há um longo caminho de reivindicações para que essa situação mude, uma delas é a questão salarial. Conforme explica Pimenta (2017):

[...] é essencial que a questão da desvalorização da profissão docente possa ser encarada como um problema a ser enfrentado a partir de uma política pública de Estado. Para que a mesma possa modificar a situação do professor, e não como mecanismos paliativos que em vez de melhorar a situação desse profissional acaba por impor novas exigências, ocasionando arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. [...] (PIMENTA 2017, p. 09).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, expusemos uma análise interpretativa das percepções de acadêmicos do curso LCN da UNILA, relativas aos componentes de ECS.

Nesta análise constatamos que o ECS foi um momento em que os docentes em formação inicial se depararam com a realidade do contexto escolar, mobilizaram e integraram saberes disciplinares e da ação pedagógica e perceberam a necessidade do

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

permanente desenvolvimento de saberes da *práxis* a partir da dialética entre teoria e prática.

O ECS também se destacou como relevante para os licenciandos aprenderem mecanismos para lidarem com os sentimentos de mal-estar relacionados à docência e a se prepararem para o enfrentamento do chamado “choque de realidade” associado ao mal-estar e desmotivação dos docentes no início da carreira.

Os licenciandos perceberam os docentes orientadores da UNILA e supervisores das escolas como fundamentais nesse processo formativo. Eles apontaram a adequação das metodologias usadas pelo professor orientador, das quais se destacou o ensino investigativo. Também afirmaram a relevância da atuação do professor supervisor da escola como um modelo para a formação da identidade docente. Além disso, os licenciandos foram capazes de identificar e sugerir elementos para aperfeiçoar a formação no ECS.

Ademais, identificamos problemas a serem pensados para o futuro do ECS da Licenciatura em Ciências da Natureza da UNILA, como as questões burocráticas que interferem no tempo e nas dificuldades de entendimento e comunicação entre os agentes envolvidos e também questões que impactam na formação da identidade e no interesse pela docência, como os obstáculos estruturais da realidade da formação e do trabalho docente, tais como a (des)valorização docente e os problemas relativos às condições materiais, sociais e econômicas dos professores (em formação e em serviço) e cujas soluções requerem ações políticas.

Por fim, esperamos que nossas reflexões venham contribuir para nortear propostas de reestruturações do ECS, não apenas do curso de Licenciatura de Ciências da Natureza da UNILA, mas também de outras instituições, visando alcançar grau de excelência na qualidade da formação docente no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, G. B.; GIANOTTO, D. E. P. O diário de aula como instrumento de reflexão na formação inicial de professores de ciências biológicas. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 33-56, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 6 abr. 2023.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023



DE JESUS, J.; NASCIMENTO MARTINS, K.; MORENO-RODRÍGUEZ, A.; PRESTES MASSENA, E. Estágio Supervisionado na Formação de Professores a partir de trabalhos apresentados em edições do ENPEC. **Revista Insignare Scientia RIS**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 437-462, 8 out. 2021.

FERREIRA, V. O.; DAL BÓ, A.; AMARAL-ROSA, M. P.; LIMA, V. M. do R.; RAMOS, M. G. A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. **Revista Thema**, [S. l.], v. 17, n. 1, V17.2020.243, 2020.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIANOTTO, D. E. P.; CARVALHO, F. A. Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 131-156, 2015.

LIRA, A.; FELICIANO, M.; JHENEFFER, N. Adoecimento e colapso do professor: impactos da violência na escola. **Educere**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 765-775, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MACHADO, L. G.; BIERHALZ, C. D. K. Implicações do estágio supervisionado na formação do professor de ciências. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

MARQUES, Y. S.; POPAZOGLO, F. O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente na área de ciências naturais: concepções dos estagiários quanto à prática de ensino. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020017, 2020.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação, PUCRS**, [S. l.], ano XIX, n. 31, p. 139-146, 1996.

PELANDRÉ, N. L. Entrevista com Paulo Freire. **Eja em Debate**, Santa Catarina, v. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Universidade Federal da Integração Latinoamericana-UNILA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências da natureza**: biologia, física e química. 2014. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/ciencias-natureza/arquivos/PPCLCN.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

QUEIROZ, R. et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**,

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023



[S. l.], v. 4, n. 7, p. 12-23, abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br>. Acesso em: 26 mar. 2023.

REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de SOUZA, NOGUEIRA, E. G. D.; BROSTOLIN, M. R. Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, n. 30, p. 183-198, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Elementos de mal-estar docente na formação acadêmica e início da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 36, p. 240-263, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, A. C. Ensino de Ciências por investigação: um levantamento em periódicos da área. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 306-329, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2061>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. As atividades de investigação no Ensino de Ciências na perspectiva da teoria da Aprendizagem Significativa. **Rev. electrón. investig. educ. cienc.**, Tandil, v. 5, n. 2, p. 12-19, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-66662010000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662010000200002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 30 abr. 2023.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023