ORGANIZAÇÃO:
Paula Alves de Aguiar
Franciele Drews
Talles Viana Demos
Giselia Antunes Pereira
Kamille Vaz

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO IFSC-SJ

PUBLICAÇÃO DO IFSC

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO IFSC-SJ

ORGANIZAÇÃO:
Paula Alves de Aguiar
Franciele Drews
Talles Viana Demos
Giselia Antunes Pereira
Kamille Vaz

Florianópolis, 2019,

PUBLICAÇÃO do IFSC

REITORIA

Rua 14 de Julho, 150. Bairro: Coqueiros,
Florianópolis - Santa Catarina
CEP: 88075-010
Telefone: (48) 3877-9000 / Fax: (48) 3877-9060
www.ifsc.edu.br

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Karina Pereira Weber

DIAGRAMAÇÃO

Karina Pereira Weber

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra.

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

E79

Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ / Organização: Paula Alves de Aguiar ... [et. al.]. – Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019.
298 p. : il. ; color.

Publicado também em versão impressa.

ISBN 978-85-8464-129-1

1. Química – Estudo e Ensino (Estágio). 2. Formação de Professores. I. Título.

CDD 370.7

Elaborada por Camila Koerich Burin – CRB14/969

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

REITORA DO IFSC
Maria Clara Kaschny Schneider

DIRETOR GERAL DO CÂMPUS SÃO JOSÉ
Saul Silva Caetano

DIRETOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
Antônio Galdino da Costa

COORDENAÇÃO DA CULTURA GERAL
Paulo Henrique Oliveira Porto de Amorim

ORGANIZAÇÃO:
Paula Alves de Aguiar
Franciele Drews
Talles Viana Demos
Giselia Antunes Pereira
Kamille Vaz

AUTORES(AS) DOS TEXTOS:
Brenda Perotti, Carolina Toledo Cavalcante, Caroline Kern, Fernando Elias Guckert, Franciele Drews, Giselia Antunes Pereira, Heitor Daguer, Kamille Vaz, Maria dos Anjos Viella, Mariana Schneider, Marlene Zwierewicz, Nathan Roberto Lohn Pereira, Paula Alves de Aguiar, Rosalbia Falcão de Oliveira, Talles Viana Demos e Thayná Patrício da Rosa.

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Câmpus São José

GRUPO DE
ESTUDOS E
PESQUISA

GRIFO

IDENTIDADE
E FORMAÇÃO
DOCENTE

Esta é uma publicação do **Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente – GRIFO**. É resultado de ações de projetos de pesquisa do grupo aprovados pela CHAMADA INTERNA 04/2017 – CÂMPUS SÃO JOSÉ em 2017 e pelo Edital Universal de Pesquisa Nº 02/2018/PROPPI.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao professor Miguel Arroyo, professor-titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG, doutor Honoris Causa, da UFF, por toda a contribuição que tem dado à a educação brasileira e que gentilmente escreveu apresentação deste livro, contribuindo com comentários e sugestões.

A todos os sujeitos das escolas da grande Florianópolis/SC, especialmente, alunos(as), professores(as) supervisores(as), diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), que, nestes quase 10 anos de história, participaram e contribuíram com o processo formativo dos(as) licenciandos(as) estagiários(as) em Ciências e em Química do IFSC-SJ. Sem a interação com estas comunidades escolares, nenhum estágio seria possível.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

Estágios – um convite a radicalizar sua função formadora

Miguel Arroyo

INTRODUÇÃO 32

Estágios supervisionados nas licenciaturas do IFSC-SJ: práticas e propostas de formação

Franciele Drews

UNIDADE 1 ——— 70

Que estágios supervisionados? Para que formação docente?

Capítulo 1 72

Percursos de formação para a função docente educadora

Maria dos Anjos Lopes Viella

Capítulo 2 98

Para além das aparências: diálogos e dialogias na formação docente

Caroline Kern, Paula Alves de Aguiar

Capítulo 3 120

Diário de campo: a leitura e a escrita na formação docente

Caroline Kern, Paula Alves de Aguiar

Capítulo 4 138

Reflexões sobre vivências do estágio

Carolina Toledo Cavalcante, Fernando Elias Guckert, Mariana Schneider, Paula Alves de Aguiar, Rosalbia Falcão de Oliveira

Capítulo 5 160

Memorial como referência em práticas formadoras para a docência

Heitor Daguer, Paula Alves de Aguiar, Caroline Kern, Talles V. Demos

UNIDADE 2 — 178

Os projetos criativos ecoformadores como proposta metodológica

Capítulo 6 180

Projetos criativos ecoformadores: contribuindo com o debate sobre formação docente

Marlene Zwierewicz

Capítulo 7 208

Projetos criativos ecoformadores na formação inicial de professores(as)

Thayná Patrício da Rosa, Paula Alves de Aguiar, Giselia Antunes Pereira

UNIDADE 3 — **244**

Práticas de estágio na formação docente

Capítulo 8 246

Práticas educativas de ensino e aprendizagem de química
Nathan Roberto Lohn Pereira, Paula Alves de Aguiar, Giselia Antunes Pereira

Capítulo 9 264

Avaliações na prática educativa no ensino de química
Brenda Perotti, Giselia Antunes Pereira, Paula Alves de Aguiar

Sobre as autoras e os autores — 283

APRESENTAÇÃO

Estágios – Um convite a radicalizar sua função formadora

Miguel G. Arroyo[1]

Os textos-análises nos defrontam com questões radicais para a supervisão e para as funções dos Estágios de Formação. Destacamos uma questão que na leitura destes textos-análises nos interrogou: Qual a função dos Estágios quando Outras identidades docentes-educadoras e Outros(as) educandos(as) exigem Outra formação?

Nas análises destes textos sobre a função do Estágio Supervisionado na Formação Docente somos convidados a acompanhar uma história de avanços nos pressupostos teóricos e nas práticas de Estágios de Formação Docente. Esse um traço a merecer destaque: os textos-análises mostram que há uma história do estágio supervisionado e nos convidam a entender essa história inacabada

1 Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense (UFF).

e por vezes tensa. Somos convidados a análises críticas das concepções de estágios, da diversidade de práticas. Convidados, sobretudo, a ir além, reinventando novas práticas, novas funções formadoras de outras dimensões. Outras concepções de estágio, de supervisão a questionar outros currículos de formação inicial e continuada. Que dimensões destacar?

As mudanças no ser Docente-referente dos Estágios

As diretrizes curriculares de formação de docentes, assim como os currículos das Licenciaturas e da Pedagogia se legitimam em uma concepção-protótipo de Docente a formar para o exercício esperado da docência. Ao ler a diversidade de textos-análises do estágio supervisionado uma interrogação se tornará persistente: Qual o referente para entender essa história dos Estágios na Formação Docente? Todos os textos-análises destacam como referente de avaliação o Ofício de Mestres. A docência.

Logo a pergunta obrigatória: Qual o paradigma de docente a formar? Um paradigma único, estático? O paradigma de docente que as Diretrizes Oficiais, os Parâmetros de Formação de Docentes decretam como o(a) docente a ser formado(a)? Os textos-análises do Estágio apontam para posturas críticas desse perfil único, estático de docente a formar nos tempos de formação inicial, permanente e de Estágio.

A profissão docente é um Ofício social que tem uma história em tensa mutação. Consequentemente a exigir mudanças radicais em sua formação, até nos tempos de Estágio. Essa uma

pergunta que estes textos-análises nos suscitaram: Como reconstruir a história não estática, mas dinâmica dos Estágios de Formação e das Diretrizes-Currículos de Formação dos profissionais da docência, tendo como referente a história tensa, dinâmica da construção da docência, do Ofício de Mestres? A pergunta que perpassa estes textos-análises: Qual a função dos Estágios quando Outras identidades docentes-educadoras exigem Outra formação?

Sugiro fazer uma leitura destes textos-análises e da diversidade de propostas de Estágio Supervisionado de Formação Docente, tendo como referente a própria história tensa da docência. A reinvenção do Ofício de Mestres exige alargar o foco para além de pesquisar a escola, sua organização, as aulas para além das didáticas de ensino. Destacar o olhar na docência nas Outras identidades docentes-educadoras que estão em construção a exigir o repensar da formação docente e dos programas de Estágio.

Que dinâmicas dinamizam a docência e consequentemente os Estágios? Que traços da reinvenção das identidades docentes-educadoras já encontramos nestes textos-análises? Tempos de Estágios, de conviver com essas outras identidades docentes-educadoras, conviver com lutas por direitos do trabalho. Identidades politizadas. Se o referente dos Estágios é o ser docente, esse tempo deverá ser uma oportunidade para entender que tensões marcam a docência, que velhas identidades são quebradas e que disputas por novas identidades docentes-educadoras.

As escolas lugares dos Estágios são os espaços onde essas tensões acontecem. Logo o Estágio terá como função central en-

tender, vivenciar essas tensões do ser, reinventar as identidades docentes. Se Outras identidades docentes estão em disputa nas escolas, Outros Estágios estão em disputa.

Acompanhar a dinâmica do campo do conhecimento

A dinâmica política do conhecimento põe em tensa dinâmica as identidades docentes. O conhecimento é uma produção social, política, cultural tão dinâmico e tão contraditório quanto a dinâmica social, política, cultural. Não uma produção estática, nem neutra. Os(as) docentes educadores(as) saem dos cursos de formação com uma visão mais dinâmica da produção do conhecimento e do próprio ofício. Uma visão mais politizada.

Essa dinâmica dos conhecimentos vem dinamizando os cursos de formação que se reinventaram e incorporaram os avanços críticos no campo da formação pedagógica e da formação de licenciados(as) docentes. Quando a formação é outra, e mais exigente, mais complexa, as propostas de Estágios de Formação são obrigadas a ser mais exigentes, mais complexas. Os próprios conhecimentos, didáticas a pôr em prática nos Estágios de Formação se tornaram mais complexos exigindo Outros Estágios.

O conhecimento não é estático, é dinâmico. Dinâmica que se alimenta da crítica e da reinvenção dos novos conhecimentos. Essa dinâmica do conhecimento obriga os currículos de formação e obriga os docentes a estarem abertos às críticas e às reinvenções dos conhecimentos a aprender e a ensinar na docência. Obrigam os(as) Docentes-Educadores(as) a reinventar

suas identidades para acompanhar essa dinâmica dos conhecimentos de que são profissionais.

Os Estágios de Formação Docente são obrigados a acompanhar essas dinâmicas dos conhecimentos e da profissão docente. Os textos-análises dos Estágios apontam para essa necessidade de acompanhar essa dinâmica própria do campo do conhecimento e da profissão docente. Apontam que essas dinâmicas obrigam as propostas de Estágio a se redefinir. A superar programas estáticos e avançar a propostas mais inovadoras, mais dinâmicas.

Acompanhar o avanço da consciência de direito ao conhecimento

Lembrávamos que o referente para avaliar os Estágios de Formação Docente que os textos-análises apontam deverá ser as mudanças no Ser Docente. Avancemos para outro referente: as mudanças no Ser Discente: se os(as) docentes têm construído outras identidades, os(as) educandos(as) se afirmam com Outras identidades. Afirmam seu direito a outros conhecimentos.

Quando o conhecimento se alarga, complexifica, o direito aos conhecimentos dos(as) educandos(as) e dos(as) próprios(as) educadores(as) se alarga e complexifica. Se nos tempos do Império e até da República o direito do povo se limitava ao domínio das primeiras letras e a noções elementares de ciências, dos(as) docentes se esperava fossem mestres das primeiras letras. Hoje as infâncias-adolescências nas escolas e os jovens-adultos na EJA exigem outros conhecimentos, exigem outros(as) docentes

com outra(as) formação. Logo outros Estágios muito mais exigentes.

O avanço da consciência popular ao direito ao conhecimento traz radicais exigências da formação docente e dos Estágios. Dos tempos de Estágio se exige reconhecer esses avanços dos(as) educandos(as) como sujeitos de direito ao conhecimento. A que conhecimentos? Os tempos do Estágio serão de reconhecer de que conhecimentos se sabem sujeitos e que formação exigem dos seus mestres. Estágio, tempo de confrontar os conhecimentos da docência com os conhecimentos a que os(as) educandos(as) se sabem sujeitos de direitos.

Os textos-análises nos defrontam com essas questões. Será que os currículos de formação formam docentes abertos a esses confrontos de conhecimentos? Fazer do Estágio um tempo de testar se o(a) docente domina o que ensinar e o como é pouco. Do Ofício de Mestres (ARROYO, 2000) se exige muito mais: se exige por em cheque o que é a docência e como ensinar com os avanços da consciência dos(as) educandos(as) sobre a que conhecimentos têm direito. Os avanços em que Outros conhecimentos aprender e ensinar não vêm apenas das inovações em cada área, vêm também dos avanços nos conhecimentos que os Outro(as)s educando(as)s têm direito.

Reconhecer os(as) educandos(as) produtores(as) de conhecimentos

Volta a pergunta tão persistente nestes textos-análises: qual a função dos estágios supervisionados? Dos tempos de Estágio se

exige dar destaque a esses confrontos que vêm do avanço da consciência dos(as) educandos(as) a que conhecimentos. Ser uma rica e tensa experiência do diálogo entre os conhecimentos a aprender, ensinar sistematizados em cada área e os avanços na consciência do direito dos(as) educandos(as) a que Outros conhecimentos.

Mas será um tempo propício para checar como os currículos – as Diretrizes Curriculares, a formação docente pensam os(as) educandos(as). Na tradição pedagógica e nas licenciaturas os(as) educandos(as) são pensados(as) e tratados(as) como destinatários dos conhecimentos, como uma folha em branco onde passar os conhecimentos legítimos, científicos, as leituras de mundo, da sociedade, do espaço, da natureza, da história produzidas e sistematizadas em cada área dos conhecimentos.

Os tempos do Estágio reforçarão essa visão ou serão uma oportunidade de reforçar uma postura crítica dessas concepções de produção, seleção, sistematização dos conhecimentos a ensinar, aprender? Os textos-análises apontam para uma postura crítica da visão dos(as) educandos(as) – sobretudo populares – como sem saberes, sem leituras de si, de mundo, de sem lugar no espaço, na história, na sociedade, na política, na natureza. Visão hegemônica, inferiorizante, segregadora que os reduz a meros aprendizes, destinatários a aprovar ou reprovar nas capacidades de aprender as verdades ensinadas.

Nas experiências relatadas sobre os tempos de Estágio, de convívios com os(as) docentes-educadores(as) será fácil constatar que tiveram de repensar essa visão dos(as) educandos(as) como ignorantes, sem saberes de si e do mundo. Como profissionais vão

aprendendo que os(as) educandos(as) levam às escolas, à EJA saberes históricos acumulados por seus coletivos sociais, étnicos, raciais, de classe, de gênero.

Nos Estágios com os(as) outros(as) docentes-educadores(as) serão obrigados a repensar os processos de produção dos conhecimentos, os processos de expropriação, apropriação dos conhecimentos tidos como legítimos e de segregação dos(as) Outros(as) como não sujeitos de produção de conhecimentos. Nos tempos de Estágio poderão aprender a questionar esses processos de produção-apropriação-expropriação dos conhecimentos tidos como legítimos ou ilegítimos. Aprender a reconhecer tanto os(as) docentes quanto os(as) educandos(as) como produtores(as) de Outros conhecimentos. Sujeitos de Outros processos de produção de conhecimentos (ARROYO, 2017, p. 133 ss.)

Reconhecer a diversidade de produtores de conhecimentos que chega às escolas, à EJA e aos cursos de licenciatura e de pedagogia poderá ser um dos conhecimentos mais radicais dos tempos de Estágios. Reconhecer que nas escolas, na EJA se dão tensos processos de ignorar ou reconhecer os(as) educandos(as) e os(as) docentes-educadores(as) como sujeitos de saberes, de aprendizados de si e de mundo, de sociedade, de espaço, de natureza, de história a exigir ser reconhecidos(as).

Como reconhecer esses saberes? Vê-los apenas como saberes prático-utilitários do mundo, do seu sobrevier? Ver os saberes dos(as) educandos(as) populares e de seus coletivos sociais, étnicos, raciais como sendo saberes? Pensar a docência, os saberes escolares como formas de superação do falso, pré-científico, saber popular? O que persiste de preconceituoso nessa visão da docência?

Os textos-análises apontam que desses coletivos vêm pressões por reconhecê-los(as) sujeitos de um novo saber que não fica nas aparências. Ninguém melhor do que os(as) oprimidos(as) para ter saberes não de aparências da opressão, mas saberes que nem as ciências conseguem captar.

Reconhecer os(as) docentes-educadores(as) sujeitos de Outros Saberes

Os convívios com os(as) docentes-educadores(as) nas escolas, nos tempos de Estágio serão uma rica oportunidade de reconhecer que nas vivências do trabalho aprendem outros saberes diferentes dos saberes recebidos nos tempos de formação inicial. Os(as) próprios(as) docentes-trabalhadores(as) na educação têm saberes como vítimas de direitos do trabalho negados. Mestres e educandos(as) sujeitos de um Outro saber social, histórico, espacial produzido, aprendido e acumulado no trabalho, nas lutas por alterar sua vida cotidiana (ARROYO, 2017, p. 142 ss.).

As lutas por um justo, digno, humano viver vêm acumulando saberes radicais que chegam às escolas e exigem dos currículos, da docência rever as hierarquias e a validade de conhecimentos. Questões radicais a serem enfrentadas nos tempos de Estágios Supervisionados.

Tensos reconhecimentos a fazer dos Estágios tempos dos estagiários questionar a formação recebida e avançar para reconhecer as tensões de conhecimentos com que se debatem os mestres no exercício do ensinar-aprender educandos(as) também produto-

res(as) de conhecimentos não meros destinatários, aprendizes de conhecimentos decretados como únicos, legítimos.

Quando os(as) educandos(as) nas escolas, na EJA e nos cursos de Licenciatura e Pedagogia são Outros sujeitos de Outros saberes de tensas vivências sociais, raciais, de gênero feitos, os currículos de formação e os Estágios têm de ser Outros porque a docência é obrigada a ser Outra. Questões centrais nestes textos-análises que obrigam os currículos e os Estágios de Formação a ver os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) Outros sob Outros ângulos. Outros reconhecimentos mais positivos a ser aprendidos nos tempos-vivências dos Estágios.

Poderíamos afirmar que o aprendizado mais urgente nos tempos de Estágio será ver, conviver com os Outros educadores(as) e educandos(as) que chegam às escolas, à EJA. Superar olhares negativos ainda tão pesados.

E quando os(as) Sem-direito a ter Direitos se afirmam sujeitos de Direitos?

Volta a pergunta que estes textos-análises nos colocam: qual o referente para programar estágios supervisionados de Formação Docente? Destacamos que o referente serão as novas identidades docentes exigidas pelas novas Outras identidades dos(as) educandos(as). A pergunta obrigatória que os(as) docentes-educadores(as) em formação se colocam: de que educandos(as) serão docentes-educadores(as)? Como conhecê-los(as) nos tempos de formação inicial e de Estágio? São Outros, sobretudo nos milhões

das escolas públicas? Como são pensados em nossa cultura política segregadora?

As formas como esses Outros grupos sociais têm sido pensados, alocados nas hierarquias sociais, raciais, sexuais têm determinado seus direitos a que conhecimentos, que currículos, que docências. Os tempos de Estágio poderão ser um tempo de conhecer de perto os(as) educandos(as) com que trabalharão. Conhecer com um olhar crítico as formas escolarizadas, idealizadas e, sobretudo, inferiorizantes de pensar, tratar as infâncias-adolescências populares. Aprenderão nos Estágios a reproduzir esses olhares-tratos negativos? Continuam pensados(as), tratados(as) sem direito a ter direito? Que direitos humanos básicos lhes são negados? Direito a teto, terra, trabalho, renda, proteção? Direito à vida justa, humana?

Os tempos de Estágio serão uma oportunidade para checar se nos tempos de formação inicial aprenderam a ver, entender os(as) educandos(as) com que trabalharão como realmente são Outros segregados(as) nas estruturas sociais, políticas como sem direito a ter direitos. Aprenderão a interrogar-se sobre como são vistos(as), se são vistos(as) nos currículos de formação inicial. O Estágio, tempos de checar visões, representações sociais, políticas e até pedagógicas com o viver real dos(as) Outros(as) educandos(as).

Os tempos de Estágio serão uma rica oportunidade formadora se o olhar (as)docentes avançar para ver que esses Outros(as) educandos(as) se afirmam sujeitos não só do direito às aprendizagens de Outros conhecimentos escolares, docentes, mas se afirmam sujeitos do direito a Outros direitos básicos por que lutam com seus coletivos sociais.

Lembrávamos que os tempos de Estágio são tempos propícios para reconhecer que os(as) educandos(as) avançaram em saber-se sujeitos do direito a conhecimentos Outros. O Estágio será um tempo ainda de aprender que o avanço do direito ao conhecimento vem atrelado ao avanço da consciência e das lutas pelo direito aos direitos humanos mais básicos como direito a teto, terra, renda, saúde, alimentação, vida justa, humana. Direito a identidades, culturas. Os(as) educandos(as) nas escolas ou na EJA levam esses avanços na consciência de que o direito à educação, à escola, à EJA exige o direito a conhecimentos com que saber-se porque negados nesses direitos humanos tão básicos.

Os tempos de Estágio, tempos de checar se na formação docente foram capacitados a entender esses direitos dos(as) educandos(as) a entender porque lhes foram e continuam negados em nossa história esses direitos humanos básicos. Nas diversas áreas do conhecimento, da Licenciatura e da Pedagogia se dá a centralidade a formar docentes para garantir o direito desses(as) educandos(as) a entender-se em suas lutas por esses direitos humanos básicos? A função dos seus mestres não será garantir seu direito a saber-se? (ARROYO, 2011).

Os tempos de Estágio, vivências radicais a questionar os tempos-currículos de formação inicial. A reforçar os avanços nas diversas áreas do conhecimento abertas a incorporar esses direitos dos(as) educandos(as) por saber-se na história de negação de direitos humanos tão básicos. Os(as) docentes(as) sairão dos cursos de formação capacitados a garantir seu direito a entender as estruturas, as relações de poder que continuam negando-lhes esses direitos humanos básicos? Questões que apontam para

funções mais radicais dos tempos de Estágios de Formação e dos tempos de Licenciatura e de Pedagogia.

Reconhecer os(as) educandos(as) sujeitos de direitos à Formação Humana Plena. Reconhecê-los Humanos

Os textos-análises nos trazem questões radicais sobre a função docente-educadora: volta o referente para que docência, que formação, que Estágios? Qual a função dos cursos de Licenciatura, de Pedagogia e de Estágios, formar o(a) docente para garantir os direitos de aprendizagem só? De domínios de técnicas e competências só? A ênfase será em Estágios de Docência só? Formar o(a) educador(a) para garantir os direitos de formação humana plena dos(as) educandos(as) caberá nesses Estágios de Docência? Que docência, que aprendizagens reforçarão o direito constitucional e da LDB à formação humana plena dos(as) educandos(as) desde a infância?

Uma questão posta a exigir respostas: por que o direito à formação humana plena está sendo marginalizado nas Diretrizes de Formação dos profissionais? Nos currículos de Licenciatura e até de Pedagogia e nos Estágios? Por que se enfatiza tanto que os docentes nos Estágios identifiquem os desafios contemporâneos à prática docente e não se enfatizam tanto os desafios de entender e acompanhar infâncias-adolescências roubadas em suas humanidades? Urge enfatizar os desafios de recuperar humanidades roubadas.

Os textos-análises mostram essas questões com desafios na história dos Estágios de Formação e nos currículos de Licenciaturas. Avançam na compreensão alargada da função da docência

e consequentemente dos Estágios. Reconhecem os processos de articular a formação em saberes e em valores, como articular formação na docência e formação pedagógica, articular formar docentes e educadores(as). Ir além da formação para o trabalho técnico e tecnológico e educar nos valores inerentes à produção, trabalho científico e tecnológico.

O Estágio é pensado como experiência transformadora e formadora, como tempo de aprofundar na relação entre educação, ciência e tecnologia. Que dimensões da formação humana destacar na formação tecnológica? Que valores são inerentes, até que contra-valores na produção das ciências e tecnologias? Como formar nos currículos e nos Estágios essas dimensões éticas, humanas? Como entender os processos de des-humanização que padecem? (ARROYO, 2017). Questões instigantes postas pelos diversos textos-análises e que nos levam para além de Estágios de docência para Estágios de Educação. De formação humana. Para ir além da redução do direito à aprendizagem tão destacado nos Estágios de Docência.

A redução do direito à educação a direito a aprendizagens não está reduzindo, empobrecendo a função da docência, das escolas, dos currículos e dos Estágios de Formação? Questões respostas com radicalidade política em tempos de Golpe contra as instituições educadoras. Tempos de desconstruir sua função educadora deixada por conta das famílias, das igrejas e reduzindo a função das escolas, da docência a "ensinar" competências, destrezas elementares de letramento, numeramento?

Tempos de ensinamentos neutros, Sem-Partido, sem verdades-valores sociais, políticos, éticos, culturais? Sem Educação? Reducionismos empobrecedores dos direitos a conhecimentos

neutros, empobrecedores das verdades-valores, do direito à formação humana plena: intelectual, cultural, ética, identitária.

Questões radicais que pressionam por resistências a reafirmar currículos, formação de docentes-educadores(as), capazes de resistir a esses empobrecimentos nos currículos de formação inicial e continuada e nos tempos, experiências de Estágios de Formação.

Quando o Estado de Direitos é golpeado e quando os avanços dos direitos a ter direitos são golpeados, reduzidos e quando a função intelectual, ética, cultural, identitária, política das escolas é golpeada e limitada, somos obrigados a redefinir os currículos de formação até nos Estágios. As instituições de formação – Pedagogia, Licenciaturas, Currículos e Estágios de formação terminam por ser golpeadas. Sob controle em um Estado não de Direito, mas de Controle e repressão aos avanços por direitos.

Uma pergunta obrigatória: como esses tempos de negação do Estado de Direitos e de Controle dos grupos sociais em lutas por direitos afetam os currículos de formação inicial, continuada e a Formação nos Estágios?

Os currículos de Licenciatura, de Pedagogia, os Estágios Supervisionados aceitarão esses controles? São obrigados a radicalizar-se em defesa de um Estado de Direitos que reconheça os sem direito a ter direito como sujeitos de resistências de lutas por Direitos ao conhecimento, à formação humana plena.

Estágios-tempos de aprender a recuperar humanidades roubadas

Os tempos de Estágio são tempos de aprender a ser docentes-e-

ducadores(as) de infâncias-adolescências concretas, sujeitos de direitos a saber-se roubados em suas humanidades: 60% pobres, em espaços precarizados, em trabalhos, corpos-infância precarizados (ARROYO, 2012).

Convivendo nas escolas, nos Estágios com essas infâncias-adolescências e com seus(suas) docentes-educadores(as) entenderão que sua função profissional a testar nos Estágios não é apenas o que e o como ensinar, mas entender de que processos de humanização, des-humanização chegam os(as) educandos(as). Questões obrigatórias: chegam como estagiários(as) capacitados(as) a entender esses educandos(as) e seus processos mais de des-humanização do que de humanização?

No convívio com essas infâncias-adolescências aprenderão que ser educador, acompanhar, entender esses processos de des-humanização exige ser mais do que docentes. Exige ser educadores(as) que entendam esses processos vividos, que aprendam a recuperar suas humanidades roubadas.

Aprendizados que conferem radicalidades políticas, éticas, pedagógicas aos Estágios e sua Supervisão.

Que os tempos de Estágio sejam tempos de somar com as escolas, com os mestres e educandos(as) em resistências. De radicalização política do seu direito a ser tratados como Humanos.

Reconhecer com Paulo Freire que seu "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo". Até modificar a docência, as artes de ensinar-educar. Modificar os Estágios?

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite –** do trabalho para a EJA; itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. & SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INTRODUÇÃO

Estágios Supervisionados nas Licenciaturas do IFSC-SJ: práticas e propostas de formação

Franciele Drews[1]

> Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA, LIMA, 2005/2006, p. 6).

A ideia de organizar um livro sobre práticas adotadas e experiências vividas nos estágios supervisionados da Licenciatura em

1 Mestra em Educação Científica e Tecnológica e professora da área de Química do Curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores desde 2011, quando do seu ingresso no IFSC; e, especificamente, nos estágios supervisionados desde 2012.

Ciências da Natureza com habilitação em Química e da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José (IFSC-SJ) surgiu no ano de 2017, a partir de discussões e de trabalhos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente (GRIFO).

Constituído por licenciandos(as) e por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles(as), docentes da Pedagogia e da Química que atuam como orientadores(as) nos estágios em questão, este grupo desenvolveu, em 2017 e 2018, projetos de pesquisa aprovados em editais do IFSC[2]. No desenrolar destas investigações, a ideia de compor um livro sobre o tema foi ganhando fôlego à medida em que as práticas investigadas foram sendo compreendidas como um possível diferencial das/nas licenciaturas do IFSC-SJ, tendo em vista tanto a análise dos referenciais teórico-metodológicos que as fundamentam quanto a identificação de algumas de suas contribuições para formação crítico-reflexiva de professores(as).

Como um dos desdobramentos da pesquisa desenvolvida pelo GRIFO, nasceu, então, a presente obra, tecida pelas mãos, pelo trabalho coletivo e a partir das contribuições de muitas pessoas... estudantes e egressos(as) das licenciaturas do IFSC-SJ; professores(as) de diferentes áreas do conhecimento do IFSC; docentes da Educação Básica e do Ensino Superior de outras instituições de ensino; e pesquisadores(as) em Educação.

***

2 Aprovados e fomentados pelos editais: CHAMADA INTERNA 04/2017 – câmpus SÃO JOSÉ em 2017 e pelo Edital Universal de Pesquisa N° 02/2018/ PROPPI em 2018.

O ato de ensinar e de aprender a profissão docente é, sem dúvida, um grande desafio no processo de formação humana e profissional, e, como asseveram Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 134):

> [...] o percurso para a construção dos significados da docência tem no estágio um forte aliado, pois ele passa a ser entorno de aprendizagens na sala de aula e também para além dela. Por meio dessa prática curricular, experimentam-se aprendizagens sobre o contexto social, a escola, o projeto político pedagógico, as relações que se estabelecem nesse espaço, os professores e suas histórias de vida e trabalho, os alunos, a pesquisa, os diferentes aportes teóricos que embasam a formação e suas possíveis repercussões na prática. Portanto, o estágio consiste numa possibilidade de olhar as atividades educativas para além do senso comum, de observar e também ser observado(a), de ter o desafio de encontrar o não visível a um primeiro olhar, de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, de estranhar o que poderia parecer banal. Enfim, trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões, envolvendo o que acontece no interior da escola por meio da participação e vivência de todo projeto educativo escolar (relações de ensinar e aprender de diferentes sujeitos e tudo que essa relação envolve), a percepção da importância do vínculo com os alunos [e as alunas], com outros professores [e outras professoras] e demais profissionais que atuam nesse ambiente, o relacionamento com a comunidade e também os modos de tratar o conhecimento e as atividades desenvolvidas para sua assimilação e produção, etc.

Sob essa perspectiva, por meio deste livro, busca-se socializar algumas práticas que vêm sendo adotadas, ao longo de quase 10 anos de história, nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado das licenciaturas do IFSC-SJ, bem como discorrer sobre os diferentes aportes teórico-metodológicos que as embasam, destacando-se as

intenções de proporcionar uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões. Desta forma, espera-se contribuir, de alguma maneira, com os estudos que propõem a releitura das práticas de estágio em Educação e de propostas de formação docente.

Tendo como foco os estágios, esta obra igualmente é uma tentativa de colaborar na compreensão e com as discussões de como os Institutos Federais (IFs) e, em especial, o IFSC, estão construindo seus espaços de formação inicial de professores(as) dentro do campo da Educação em Ciências, e quais os desafios enfrentados.

Tomando isso em consideração, nesta introdução, avaliou-se como relevante: a) fazer uma breve contextualização sobre a oferta de licenciaturas pelos IFs, enfatizando o caso particular do IFSC; e b) apresentar as formas de organização curricular e desenvolvimento dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química (LCNQ) e da Licenciatura em Química do IFSC-SJ, conforme previsto em suas propostas pedagógicas e tomando-se como referência o período compreendido entre 2011 e 2018[3].

***

3 Período que engloba: a) o início do desenvolvimento do primeiro Estágio Curricular Supervisionado da proposta curricular da LCNQ, isto é, o Estágio de Observação I, com a primeira turma de licenciandos(as) estagiários(as) deste curso, no ano de 2011, até a realização do último Estágio Curricular Supervisionado da LCNQ, o Estágio Supervisionado de Regência II, com a última turma de licenciandos(as) estagiários(as) no curso com dupla habilitação em 2018; b) o início do desenvolvimento dos três primeiros estágios supervisionados da proposta curricular da Licenciatura em Química, Estágios Supervisionados I, II e III, com a primeira turma de licenciandos(as) estagiários(as) do curso atual com habilitação única.

As licenciaturas nos Institutos Federais e, em particular, no IFSC: como tudo começou

A possibilidade de oferta de licenciaturas pelos Institutos Federais foi estabelecida na própria legislação que os criou, ou seja, por intermédio da Lei nº 11.892/2008, a qual firma como um de seus objetivos:

> VI - **ministrar em nível de Educação Superior** [...] b) **curso de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógicas, **com vistas na formação de professores [e professoras] para a Educação Básica**, sobretudo **nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional** [...] (BRASIL, 2008, n.p, grifo nosso).

Embora somente a partir de então a abertura de licenciaturas tenha se apresentado como uma oferta realmente nova dos IFs de todo o país e, em particular, do IFSC, deixando de ser exclusividade das universidades e centros universitários, a previsão da referida Lei não foi, de todo, inédita. Isso porque, a partir do final dos anos 1990, antes da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em IFs, três Decretos da Presidência da República já vinham sinalizando que estas instituições deveriam assumir a prerrogativa de ofertar cursos no campo da formação inicial e continuada de professores(as).

No ano de 1997, o Decreto nº 2.406, em seu artigo 4º, inciso VI, estabeleceu aos CEFETs, dentre outros objetivos, a oferta de "cursos de formação de professores [e professoras] e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as componentes curriculares de educação científica e tecnológica."

(BRASIL, 1997, n.p). Posteriormente, por meio do Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, foi concedida, inclusive, autonomia às referidas instituições, "para implantação de cursos de formação de professores [e professoras] para as componentes curriculares científicas e tecnológicas **do Ensino Médio e da Educação Profissional.**" (BRASIL, 2000, n.p, grifo nosso). E, por fim, nessa linha progressiva, em 2004, o Decreto nº 5.224, ao regulamentar a organização dos CEFETs, dispôs explicitamente, em seu artigo 4º, inciso VII, como um dos objetivos desses Centros a oferta de cursos de licenciatura nas áreas científica e tecnológica (BRASIL, 2004).

Tendo em vista o estabelecido pelos referidos Decretos, quando o IFSC ainda estava sob a configuração de Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), entre 2002 e 2007, alguns movimentos inclusive foram realizados em direção à abertura de cursos voltados à formação de professores(as); porém, sem obtenção de sucesso na implantação de determinadas propostas, como foi o caso do IFSC-SJ.

> No ano de 2002, um grupo de servidores [e servidoras] realizou estudos para a construção de propostas de formação de educadores [e educadoras], visando atender aos professores [e às professoras] da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste mesmo ano, um grupo de professores [e professoras] do atual câmpus Florianópolis elaborou uma proposta de curso de licenciatura em Física e Matemática, que na época não foi implantado. **No ano de 2005, um grupo da Unidade São José, atual câmpus São José, elaborou uma proposta de curso de Pós-graduação Lato Sensu para professores [e professoras] de ciências, que também não chegou a ser realizado.** No ano de 2007, no agora denominado câmpus Florianópolis, um grupo apresentou uma proposta de curso de Pós Graduação

> Lato Sensu em Ensino de Ciências em resposta à chamada pública do Programa Universidade Aberta do Brasil [...] (IFSC, 2008, n.p., grifo nosso).

Nessa perspectiva, torna-se relevante o questionamento: O que mudou a partir de 2008 e, especialmente, a partir da transformação dos CEFETs em IFs, tornando possível a abertura desses cursos?

Nesse processo, convém salientar três fatores fundamentais: a) o momento histórico de incentivo às licenciaturas, promovido pelo Ministério da Educação (MEC); b) o fato de a legislação de 2008 ter prescrito que cada IFs do país deveria garantir, pelo menos, 20% de suas vagas para atender aos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) - algo que as normativas anteriores não haviam estabelecido; e c) o grande investimento do Governo Federal na então criada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), possibilitando sua expansão, tanto por meio da abertura de novas unidades quanto de novos cursos, haja vista o alcance dos objetivos dos IFs e o atendimento dos percentuais de vagas, prescritos pela Lei nº 11.892/2008, o que aconteceu, inclusive, com o IFSC.

Sobre o primeiro fator salientado acima, no começo de 2008, o MEC iniciou uma série de ações no sentido de estimular as Instituições de Ensino Superior a desenvolver cursos, projetos e pesquisas que visassem à melhoria da qualidade da formação dos(as) professores(as). Nesse contexto, paralelamente à tramitação do Projeto de Lei que instituiria a RFEPCT, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), aquele Ministério igualmente conclamou os futuros IFs para fortalecer sua atuação

no campo de formação de professores(as), considerando-a, face ao déficit de docentes licenciados(as) no país, uma questão estratégica nacional. Sobre essa questão, fizeram referência os(as) autores(as) do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC-SJ.

> Na condição de instituição de Educação Superior, em breve como IFET [leia-se IF], temos uma função social a cumprir no que se refere à formação de educadores [e educadoras]. Quando aderimos ao IFET [sic], assumimos a oferta de vinte por cento neste campo. A condição de urgência de licenciatura que a SETEC nos apresenta está relacionada ao momento histórico que o país está vivendo no campo educacional. O Ministério da Educação tem feito movimentos que apontam para mudanças. A criação de uma diretoria na CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] voltada à formação de professores [e professoras] para a Educação Básica denota a intenção de criar condições para a melhoria das condições relativas aos quadros docentes. O Programa de Incentivo à Docência (PIBID), apresentado pela CAPES, cujo edital tem fluxo contínuo, é um exemplo de ação concreta e consequente [...] A chamada de projetos, por meio de edital público, para o Programa Prodocência, voltado à consolidação de cursos de licenciaturas com propostas inovadoras, também ilustra o desejo de melhoria na oferta da formação de professores [e professoras]. O que o MEC está fazendo é política de indução. Diante do reconhecimento do déficit na formação dos professores [e das professoras], fato que não é novidade, conclamam-se àquelas instituições que têm condições de contribuir com um trabalho diferenciado (IFSC, 2008, n.p).

Diante desse chamamento do MEC, a então Diretoria de Ensino do CEFET-SC articulou, no primeiro semestre de 2008,

> a formação de um grupo de trabalho com o propósito de realizar estudos e ações voltadas à formação continuada de educadores [e educadoras] do IFSC; à oferta de licenciatura para professores [e professoras] da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e à **oferta de licenciatura na área de ciências da natureza e matemática.** (IFSC, 2008, n.p, grifo nosso).

Uma das ações resultantes dos estudos desse grupo foi o seguinte encaminhamento:

> [...] frente ao desafio de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil, o CEFET-SC, atual IFSC, abraçou este chamado como um desafio, encaminhando **a oferta de cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação** em Física nos câmpus de Araranguá e Jaraguá do Sul e **em Química no câmpus São José.** (IFSC, 2008, n.p., grifo nosso).

Diante desse contexto, no ano de 2009, o IFSC finalmente conseguiu iniciar sua trajetória no campo da formação inicial de professores(as) com a primeira oferta de vagas para os três referidos cursos.

Em relação à elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada uma das licenciaturas, vale mencionar que esse processo também se deu a partir do trabalho coletivo de um grupo constituído no ano de 2008, cujo intuito foi o de que fossem construídas bases sólidas à formação inicial de professores(as) no IFSC. Com esse propósito participaram do grupo coordenado pela Direção de Ensino da Instituição:

> [...] professores licenciados [e professoras licenciadas] das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, de Ciências Humanas e

> de Linguagens e Códigos; Professores [e professoras] das Áreas Técnicas e Profissionais dos Setores Pedagógicos dos câmpus Araranguá, Jaraguá do Sul e São José [...]. Além destes [e destas], participaram profissionais de outros câmpus do IFSC. Este coletivo caminhou junto no Programa de Imersão, criado com o propósito de preparar para a construção dos PPC, totalizando mais de cem horas de trabalho intensivo. (IFSC, 2008, p. 18).

A partir desse "caminhar junto" do grupo de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e de distintos câmpus do IFSC, foi construída a proposta de organização curricular dos Estágios Supervisionados das primeiras licenciaturas da Instituição, dentre elas, a LCNQ de São José.

No ano de 2015, os cursos de dupla habilitação, que marcaram o começo da história do IFSC no campo da formação inicial de professores(as), foram transformados em licenciaturas com habilitação única, mediante um processo de reformulação curricular, cujo início se deu no ano anterior. Essa mudança esteve atrelada, dentre outros fatores, à construção das primeiras diretrizes para os cursos de licenciatura ofertados pelo IFSC[4].

Em decorrência da necessidade de incorporação das recomendações dessas diretrizes, conforme orientação da Pró-Reitoria de Ensino da Instituição, em fevereiro de 2014, os câmpus São José, Araranguá e Jaraguá do Sul - dessa vez, de forma independente - organizaram novamente grupos de trabalho, formados por pro-

4 Estas diretrizes encontram-se estabelecidas na Resolução nº 65, de 15 de dezembro de 2014, do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC.

fissionais de diferentes áreas do conhecimento, para discutir a reelaboração das propostas curriculares de seus respectivos cursos de formação inicial de professores(as) (IFSC, 2014). A partir dos estudos e discussões desses grupos coletivos, paralelamente à construção das referidas diretrizes do IFSC, os PPCs foram reformulados, culminando na oferta de uma Licenciatura em Química pelo IFSC-SJ, e em Física pelos câmpus Araranguá e Jaraguá do Sul.

No caso específico do câmpus São José, duas observações são importantes em se tratando desse processo de reformulação da licenciatura ofertada pelo mesmo. Uma delas diz respeito à diferença entre a proposta curricular da LCNQ e da Licenciatura em Química. A reformulação ocorrida não se restringiu a uma simples mudança no nome do curso e/ou à retirada de componentes curriculares referentes à habilitação para docência em Ciências Naturais no Ensino Fundamental. O processo de reelaboração do PPC envolveu a construção de uma nova proposta de curso, embora baseada em alguns aspectos específicos da proposta pedagógica da LCNQ, como é o caso da manutenção da pesquisa como princípio educativo e do propósito de formação processual e compartilhada. Exatamente por compreender que se tratam de propostas curriculares diversas é que, ao longo deste texto e deste livro, emprega-se intencionalmente o plural: as licenciaturas do IFSC-SJ.

Outra observação diz respeito à participação de docentes que atuavam, até então, como orientadores(as) de estágio na LCNQ no grupo responsável pela construção da proposta curricular da nova licenciatura. Essa participação possibilitou que uma nova forma de organização dos estágios supervisionados fosse pro-

posta à Licenciatura em Química, tendo como base as experiências vividas no antigo curso, bem como as reflexões suscitadas a partir delas.

Além dos câmpus São José, Araranguá e Jaraguá do Sul, outros dois câmpus do IFSC, a partir de 2015, passaram a ofertar cursos de formação inicial de docentes: o de Criciúma, com a abertura de uma Licenciatura em Química nesse mesmo ano, e em 2017, o de Palhoça, com a oferta do curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português.

Se, por um lado, a Lei nº 11.892/2008 foi um marco para a concepção dos IFs, em geral, e do IFSC, em particular, como instituições também de formação para a docência, por outro, foi igualmente um marco para o surgimento de polêmicas, discussões e críticas quanto a essa possibilidade de oferta. Como se pode admitir a oferta de licenciaturas por instituições com expertise, até então, somente na formação para o trabalho técnico e tecnológico? Conforme apontado em trabalho de pesquisa desenvolvido por Costa, Caregnato e Del Pino (2017), essa tem sido uma das principais questões colocadas, nos últimos anos, por diferentes pesquisadores(as) em Educação[5].

Em relação a essa questão, os(as) autores(as) do PPC da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC-SJ, de forma entusiástica, manifestaram:

---

5 Para saber mais sobre a questão mencionada, sugere-se a leitura do primeiro capítulo do presente livro, no qual a autora Maria dos Anjos Lopes Viella aborda, dentre outros aspectos, as principais polêmicas e críticas acerca da oferta de licenciaturas pelos IFs.

> O possível diferencial do IFSC se deve ao fato de atuar na Educação Básica com o ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade educação a distância, na educação de surdos. E, especialmente, a sua experiência na relação entre Educação, Ciência e Tecnologia. Por isso, a oferta de cursos de licenciatura, em particular nas áreas das Ciências da Natureza, é uma ação inadiável. (IFSC, 2008, p. 4).

Ciente dos desafios postos à formação docente em contextos como o dos IFs, coloca-se em evidência, a seguir, como o IFSC-SJ tem buscado se constituir enquanto espaço de formação qualificada de professores(as) de Ciências e de Química, considerando, especificamente, a estrutura de organização e o desenvolvimento dos estágios supervisionados de suas licenciaturas.

Os Estágios Supervisionados da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC-SJ: organização curricular

Para compreensão da estrutura de organização curricular dos estágios supervisionados da primeira licenciatura ofertada pelo câmpus São José do IFSC, torna-se necessário, primeiramente, dar ênfase à concepção de estágio que orientou a construção da proposta apresentada no PPC, conforme expresso neste próprio documento:

> O estágio curricular supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem que acontecerá em um período de permanência nos espaços de atuação docente para apreender o real em movimento. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional e um

> aluno estagiário [ou uma aluna estagiária] em um ambiente real de trabalho. Este é um momento especial onde efetivamente o aluno [e a aluna] articulará os saberes que vem [sic] sendo constituídos ao longo do curso: o saber, o saber fazer e o saber ser, tendo em vista o desenvolvimento das competências. (IFSC, 2008, n.p.).

Partindo dessa compreensão, os Estágios Supervisionados da referida licenciatura foram organizados, curricularmente, em duas etapas: uma denominada "Estágios de Observação", e outra, "Estágios de Docência Compartilhada".

A primeira etapa consistia na realização do Estágio Supervisionado de Observação I (ESO I), com carga horária de 40h semestrais, bem como do Estágio Supervisionado de Observação II (ESO II), com 80h, respectivamente, na 5ª e na 6ª fase do curso de licenciatura; ambos sob a orientação de uma docente da área de Pedagogia.

Já a segunda etapa envolvia: o Estágio Supervisionado de Regência I (ESR I), voltado ao Ensino de Ciências de nível Fundamental, desenvolvido na 7ª fase, com carga horária de 80h semestrais e sob a orientação de uma pedagoga e de um docente da área de Biologia; e, na 8ª e última fase do curso, o Estágio Supervisionado de Regência II (ESR II), com a maior carga horária de todos componentes curriculares de estágio, 200h[6]. Tendo em vista a habilitação em Química do curso, este último Estágio era

6 A carga horária total dos quatro estágios do curso somavam 400h, dando cumprimento ao estabelecido na legislação vigente sobre o assunto.

voltado à docência no Ensino de Química de nível Médio, sendo realizado sob a orientação de uma docente da área de Pedagogia e outra de Química[7].

De acordo com o PPC, inicialmente, a ideia dessa proposta de organização era que, nos Estágios de Observação I e II, os(as) licenciandos(as) vivenciassem situações reais nas escolas-campo de estágio, na condição de observadores(as), mediante a perspectiva de apropriação de elementos que dessem subsídios para

7 Essa possibilidade de trabalho coletivo e multidisciplinar pode ser compreendida como resultado da estrutura não departamentalizada dos IFs, o que permite aos(às) estudantes oportunidade de aprender, de forma integrada, os conhecimentos da área pedagógica e os de Ciências ou Química, fundamentais para sua constituição como docentes. mediados, dessa forma, por professores(as) de ambas as áreas. Em vista disso, mesmo após a reformulação da proposta curricular da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, essa prática de orientação compartilhada se manteve, sendo que três dos quatros estágios supervisionados da Licenciatura em Química permaneceram com orientação de um(a) docente de Pedagogia e outro(a) da área específica do conhecimento, Química. Até 2013, o IFSC-SJ tinha uma única profissional da área da Pedagogia para trabalhar na LCNQ, a professora Maria dos Anjos Lopes Viella, a qual teve um papel fundamental no processo de implementação e orientação de todos os estágios supervisionados do curso. A partir do referido ano, outras duas pedagogas foram admitidas pelo câmpus, vindo a integrar a equipe de docentes orientadores(as) de estágio e trazendo outras contribuições igualmente significativas: a professora Giselia Antunes Pereira, em 2013, e a professora Paula Alves de Aguiar, em 2014. No caso da área de Biologia, vale destacar a participação do professor Manuel Sebastián Rebollo Couto, nos Estágios Supervisionados de Regência I, voltados ao Ensino de Ciências de nível Fundamental. Este docente fez parte da equipe de orientação de estágio desde a abertura da primeira turma de ESR I, em 2012, até o oferta deste componente

construção de um projeto de pesquisa e intervenção pedagógica, a ser desenvolvido nos Estágios da etapa seguinte.

Na etapa dos Estágios de Docência Compartilhada (ESR I e ESR II), então, os(as) licenciandos(as) deveriam desenvolver seus projetos de intervenção pedagógica, assumindo a regência de atividades pedagógicas in loco, sob a responsabilidade e com o acompanhamento de um(a) profissional da escola já habilitado(a) na respectiva área do conhecimento, o(a) docente super-

---

curricular pelo curso, em 2017.2. No caso da área de Química, mencione-se a participação da professora Franciele Drews, autora da presente introdução, no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados de Regência II, a qual, participou, juntamente com a pedagoga Maria dos Anjos, da orientação das primeiras turmas em estágio de regência em Química, e continua até o momento a integrar a equipe responsável pelos estágios das licenciaturas do IFSC-SJ. Da mesma forma, não se pode esquecer a atuação de outra professora efetiva do IFSC, Deise Juliane Mazera, da área de Química, a qual foi orientadora de um dos estágios supervisionados da LCNQ, o ESR II, no segundo semestre de 2015, juntamente com a professora Giselia. Neste mesmo ano, com a admissão do professor Talles Viana Demos, da área de Química, este também passou a compor a equipe docente responsável pelo desenvolvimento dos estágios supervisionados, vindo a atuar na orientação dos mesmos a partir de 2016. Além da admissão do referido e das referidas docentes ao quadro efetivo da instituição, é importante mencionar a contratação de três professoras substitutas, que igualmente marcaram a trajetória dos estágios supervisionados das licenciaturas do IFSC-SJ, ao longo dessa quase uma década de história: Patrícia Sabino (de 2013 a 2014) e, mais recentemente, Kamille Vaz (no segundo semestre de 2018), ambas da área de Pedagogia; e Lubna Chagas Peixer (de 2014 a 2015), da área de Química, a qual, inclusive, foi aluna do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, fazendo parte da primeira turma de concluintes, no ano de 2012.

visor(a), bem como dos(as) docentes orientadores(as) de estágio do IFSC-SJ[8] (IFSC, 2008).

Contudo, desde o início da implementação dos Estágios Curriculares da LCNQ, a opção foi para que os projetos de intervenção fossem planejados na segunda etapa, resultando na elaboração e no desenvolvimento de um projeto em Ensino de Ciências, no componente curricular ESR I, e outro, em Ensino de Química, em ESR II. Em vista disso, no que se refere aos Estágios de Docência Compartilhada, resumidamente, esta foi a dinâmica de desenvolvimento adotada, desde a abertura das primeiras turmas de ESR I e ESR II, no ano de 2012[9]:

> a) seleção das escolas-campo de estágio pelos(as) licenciandos(as), que poderiam ou não ser as mesmas onde foram realizadas as atividades de ESO II;
> b) seleção das turmas, com as quais seriam realizadas as regências - do Ensino Fundamental para o estágio em Ensino de Ciências e do Ensino Médio para o em Ensino de Química;

---

8 Complementarmente, o PPC da LCNQ previa que, para consolidar o percurso realizado no estágio, os(as) acadêmicos(as) deveriam elaborar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir de uma determinada problemática de pesquisa, levantada em suas experiências como estagiários(as). Esta proposta de articulação entre TCC e estágio, nem sempre foi alcançada dentro do curso de LCNQ. Segundo levantamento do projeto de pesquisa do GRIFO, mencionado no início desta introdução, dos 61 TCCs da licenciatura, defendidos e disponibilizados na biblioteca até 2017, apenas 9 tinham a referida articulação. Na Licenciatura em Química, a proposta de articulação entre TCC e estágio foi mantida como uma recomendação; mas não como uma obrigatoriedade.

9 A primeira turma de ESR I foi aberta no primeiro semestre de 2012, e a de ESR II, no segundo semestre deste mesmo ano.

c) realização de observações nas e das turmas;
d) elaboração dos projetos de intervenção, os quais deveriam compreender a regência de aulas de Ciências e de Química em cada um dos respectivos estágios supervisionados;
e) desenvolvimento dos projetos;
f) discussão das atividades desenvolvidas e registro das vivências nas escolas;
g) socialização das atividades e das vivências de estágio.

Com relação às competências a serem alcançadas, a partir do desenvolvimento de cada um dos referidos Estágios Supervisionados, convém observar o Quadro 1, o qual sintetiza o previsto no PPC.

Quadro 1 Competências previstas no PPC do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química a serem alcançadas em cada um dos Estágios

		Competências
Etapa de Estágio	Estágio de Observação I e II	Compreender os processos de gestão escolar, seus modos de funcionamento e as práticas educativas de instituições de Ensino Fundamental/Médio. Posicionar-se como um(a) pesquisador(a), desenvolvendo modos de observação que o(a) capacitem a refletir sobre a prática pedagógica. Estabelecer relações entre teoria e prática, auxiliando na capacidade de análise da prática de ensino. Estabelecer articulações entre as instituições de ensino formal e não formal, observadas com os âmbitos sociais, culturais, políticos e pedagógicos em que as mesmas estão inseridas. Refletir criticamente e de modo sistematizado sobre as práticas vivenciadas de forma escrita e oral.
	Estágio Supervisionado de Regência I e II	Pesquisar ferramentas educacionais, capazes de acompanhar o desenvolvimento da estrutura cognitiva do(a) educando(a). Utilizar as ferramentas educacionais à estrutura cognitiva do(a) educando(a). Estipular a arquitetura pedagógica a ser empregada no contexto aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)-escola, etc. e empregar os conhecimentos adquiridos de epistemologia das Ciências e de Química, bem como a epistemologia do desenvolvimento cognitivo para elaboração do conteúdo didático. Desenvolver ferramentas didáticas dentro da arquitetura pedagógica empregada. Utilizar-se de pesquisas de interações aluno(a)--aluno(a), aluno(a)-professor(a), professor(a)--escola, etc. na dinâmica de sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Desenvolver a proposta dos estágios supervisionados da LCNQ, mostrou-se um desafio, desde a abertura da primeira turma de ESO I, no ano de 2011[10]. Alguns dos questionamentos, que sempre se fizeram presentes nas discussões dos(as) docentes responsáveis pelo desenvolvimento dos estágios, foram: como conduzir licenciandos(as) numa das etapas fundamentais de sua formação para a docência, especialmente num contexto como o do IFSC-SJ, com tradição, até então, apenas na oferta de cursos técnicos? Ou ainda, como fazer o acompanhamento e a mediação de seus processos complexos de produção e apreensão de saberes, de fazeres e de valores para o "ofício de mestres"? Aliás, como se aprende essa sapiência tão especial de lidar com pessoas e de articular aspectos teóricos e práticos para sua formação como futuros(as) profissionais da educação?

---

10 Para compreensão dessa parte inicial da história, referente ao processo de implementação dos estágios supervisionados da LCNQ do câmpus de São José do IFSC, bem como das práticas desenvolvidas com as primeiras turmas de licenciandos(as) estagiários(as), sugere-se a leitura do primeiro capítulo do presente livro. Este capítulo foi escrito pela professora Maria dos Anjos Lopes Viella, a qual teve um papel fundamental na trajetória inicial do IFSC-SJ, dando sequência ao trabalho desenvolvido inicialmente pelo professor Rafael Arenhaldt e pela professora Divina Zacchi P. da Silva, um semestre antes. Na continuidade desse trabalho, a referida professora assumiu a orientação dos(as) estagiários(as) e realizou as primeiras parcerias com as redes municipais e estaduais de Educação Básica, bem como a elaboração dos primeiros documentos institucionais de regulamentação de estágios supervisionados na/para formação docente. O trabalho pioneiro desta formadora de formadores(as) continua a ser referência até hoje para as práticas desenvolvidas nos componentes curriculares de estágio da Licenciatura em Química.

Além destas questões, sempre houve igualmente a preocupação quanto à importância das atividades e intervenções, realizadas pelos(as) licenciandos(as) estagiários(as), para os sujeitos das escolas-campo de estágio e para a sociedade.

Não obstante, como um desafio atrelado ao saber-fazer de quem atua na orientação de estágios em Educação e, em geral, na formação inicial de professores(as), exigiu que práticas fossem adotadas e reinventadas, a partir de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, a girar em torno dos(as) licenciandos(as) em estágio e de sua formação teórico-prática e crítico-reflexiva para a docência em Ciências e em Química, assim como em torno da realidade das escolas e de todos os sujeitos que as constituem.

Ainda sobre os Estágios da LCNQ: algumas práticas adotadas e reinventadas em quase 10 anos de história

Para que os estágios supervisionados da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, sobretudo, os de observação, ultrapassassem o campo da simples visita, ou ainda, para que a realidade das escolas não fosse compreendida superficialmente, desde o início, o entendimento foi um só: os estágios precisariam ser fundamentados por aporte teórico adequado, válido e consistente.

Desse modo, desde a abertura das primeiras turmas de Estágio de Observação I e II, no ano de 2011, o intento correspondeu à realização de vários exercícios de alfabetização do olhar, por meio de práticas e atividades diversas, para que os(as) estudantes estagiários(as) pudessem observar, descrever, refletir e interpretar, com rigor e de forma mais ampla,

o cotidiano das escolas-campo de estágio. Dentre as práticas, atividades e intervenções desenvolvidas, destaca-se: a leitura e discussão de textos sobre observação participante e sobre a importância dos estágios supervisionados na formação docente; a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas; a realização de entrevistas com diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) dos campos de estágio; e a realização de observações de aulas de Ensino de Ciências de nível Fundamental e de Química nível Médio.

Considerando as competências previstas no PPC, ao longo da trajetória de desenvolvimento dos Estágios de Observação da LCNQ, também foram realizados estudos e visitas a diferentes espaços educativos, tanto de educação formal quanto não formal, haja vista a possível inserção profissional dos(as) licenciados(as) em Ciências e em Química. Dentre os espaços estudados e visitados, convém apontar: a Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Complexo Penitenciário de Florianópolis; o Parque Ecológico Municipal Prof. Davi Ferreira Lima, de Florianópolis, no qual são desenvolvidas atividades de Educação Ambiental; a classe hospitalar do Hospital Infantil Joana de Gusmão, de Florianópolis; o Curso Pré-Vestibular do Projeto de Educação Comunitária Integrar, desenvolvido também na capital do estado de Santa Catarina (SC); a Casa Verde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Escola Indígena Itaty, da Comunidade Indígena Morro dos Cavalos, no município de Palhoça/SC; o Curso de Licenciatura Bilíngue Libras-Português do IFSC, do câmpus Palhoça; as aulas de Ciências do Técnico em Cozinha - PROEJA do IFSC, do câmpus Continente; o Curso Técnico Integrado em

Química do IFSC, do câmpus Florianópolis; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São José.

Com relação à questão dos registros das observações realizadas em ESO I e ESO II, enfatiza-se que os mesmos foram feitos ora por meio da escrita de relatórios fundamentados ora de diários de campo. Sobre o uso destes, Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 136), docentes da área de Pedagogia do IFSC-SJ e integrantes da equipe responsável pelos estágios das licenciaturas corroboram:

> Destaca-se, nesse percurso, a escrita de diários de campo como instrumento que possibilita, além de registrar a prática, refletir e ressignificá-la, ampliando a compreensão acerca da docência. Em um fluxo crescente de aprimoramento, o/a acadêmico/a estagiário/a vê-se como sujeito que interage e atua comprometendo-se com sua própria formação e com a transformação do contexto escolar. Ao registrar as vivências do estágio no diário de campo, os/as acadêmicos/as marcam fragmentos significativos das experiências nas escolas [e em outros espaços educativos formais e não formais observados], mantendo-as vivas. Esses registros não são apenas lembranças, mas fazem parte das histórias, identidades e memórias de suas formações profissionais. Como afirma Weffort (1996, p. 06), pelo registro [...] construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história.

Independente do instrumento adotado, pode-se afirmar que, desde o princípio, prezou-se para que a elaboração dos registros das vivências de estágio dos(as) licenciandos(as) ocorresse de modo processual, a partir da realização de discussões acerca dos mesmos com os(as) professores(as) orientadores(as).

Tendo em vista a perspectiva da pesquisa como princípio educativo, uma das práticas muitas vezes adotada, tanto no desenvolvimento do Estágio de Observação II quanto dos Estágios de Docência Compartilhada, foi a solicitação para que os(as) licenciandos(as) realizassem uma breve pesquisa sobre algum tema de seu interesse, escolhido a partir das atividades de observação e de regência realizadas nas escolas-campo de estágio, sendo os resultados registrados e discutidos por meio da produção de ensaios científicos e/ou relatos de experiência.

Convém ressaltar que, desde o início da implementação dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, adotou-se como prática regular a organização e a realização, ao final de cada semestre, de um seminário para socialização das vivências, atividades e intervenções realizadas nos Estágios Supervisionados - ESO I, ESO II, ESR I e ESR II. Em alguns desses Seminários de Estágio, contou-se com a participação de alunos(as), professores(as) e direção das escolas-campo, bem como de estudantes e professores(as) de outros cursos de licenciaturas do IFSC e de representantes da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. O objetivo dos respectivos seminários tem sido o de contribuir para a divulgação e disseminação dos conhecimentos construídos no desenvolvimento dos estágios do IFSC-SJ e na interação com as escolas, sua comunidade educativa e seu entorno.

No que se refere aos Estágios de Docência Compartilhada, conforme mencionado anteriormente, dentre suas práticas, destaca-se a elaboração e o desenvolvimento de projetos de inter-

venção para o Ensino de Ciências de nível Fundamental, no ESR I, e para o Ensino de Química de nível Médio, no ESR II, tendo como referência as observações realizadas nas escolas e nas turmas de regência. Sobre estes projetos, a partir de 2015, iniciou-se um processo de tentativa de adaptação dos mesmos à metodologia dos chamados Projetos Criativos Ecoformadores (PCEs), conforme idealização de Torre e Zwierewicz (2009), buscando-se a inovação nos estágios supervisionados de regência em Ciências e em Química, bem como por compreendê-los como "uma possibilidade de potencializar inovações no âmbito epistemológico para articular currículo escolar e demandas locais e globais, dinamizando uma educação contextualizada e transformadora" (AGUIAR, PEREIRA, VIELLA, 2017, p. 1). Desta forma, como argumentam Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 135-136):

> Tendo como suporte a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), os projetos de intervenção construídos pelos/as licenciandos/as possuem o epítome como primeira etapa de seu desenvolvimento, que busca o "encantamento" dos/as estudantes para o tema que será discutido, e a etapa final é a polinização, que visa socializar e difundir os resultados alcançados pelos/as estudantes do campo de estágio. Além dessas etapas, os projetos contam ainda com legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, objetivo geral e uma sequência didática, que é o itinerário de desenvolvimento do projeto. O itinerário é composto pelo conjunto de atividades, pelos objetivos de aprendizagem, pelas estratégias, intervenções e avaliações planejadas aula por aula para o desenvolvimento da temática proposta para a contextualização do ensino de Ciências/Química.

Ainda de acordo com as autoras, utilizando-se a metodologia dos PCEs como referencial teórico-metodológico:

> Os projetos de intervenção adotados nas práticas de estágio pretendem organizar o ensino pela contextualização via abordagem temática, buscando articular o tema discutido em sala com a realidade dos estudantes das escolas onde o estágio é desenvolvido. Para alcançar tal objetivo, são utilizadas diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, além da realização de investigações e problematizações sobre os conhecimentos prévios dos/as alunos/as. A participação ativa dos/as estudantes dos campos de estágio na construção dos projetos e no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas caracteriza-se como uma possibilidade de cativá-los/as. Além de buscar que a aprendizagem ocorra, potencializa a articulação entre conteúdos curriculares e as demandas da realidade em que os/as estudantes se inserem, visando, nesse sentido, não só a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, mas também a reflexão sobre a realidade e a definição de contribuições que possibilitem sua transformação. (AGUIAR; PEREIRA; VIELLA, 2017, p. 135).

Esse percurso, que foi se desenhando e se constituindo na progressão dos estágios supervisionados da LCNQ, trouxe significativas contribuições à elaboração da proposta de organização curricular e desenvolvimento dos estágios supervisionados da Licenciatura em Química do IFSC-SJ, apresentada na sequência e discutida detalhadamente em capítulos específicos deste livro.

Os Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura em Química: quadro atual

No ano de 2014, quando teve início o processo de reelaboração do PPC da licenciatura do câmpus, a experiência adquirida no desenvolvimento dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química foi de fundamental importância para que se pudesse pensar e reformular a proposta de organização curricular dos estágios supervisionados.

Assumindo a mesma compreensão de estágio do antigo curso e mantendo a pesquisa como princípio educativo, os Estágios Supervisionados da Licenciatura em Química também foram organizados em quatro etapas, com início na sexta fase da grade curricular. Não obstante, tendo em vista a formação em uma única habilitação, passaram a ter a seguinte configuração, conforme detalhado no PPC:

> **Estágio Supervisionado I –** O licenciando [e a licencianda] vivenciará situações reais na condição de observador [e observadora] de diferentes espaços educativos (formais e não formais) e práticas pedagógicas, na perspectiva de se apropriar de elementos para produzir um diário de campo, que será instrumento de pesquisa utilizado no decorrer dos estágios. As visitas de estágio serão acompanhadas pelo professor [ou professora], que trabalhará com conceitos essenciais para prática pedagógica e da pesquisa. Os diários de campo serão apresentados nos Seminários de Estágio da Licenciatura.
>
> **Estágio Supervisionado II –** O licenciando [e a licencianda] realizará observações de aulas de Química em uma escola formal e elaborará um tema de investigação que norteará o projeto de pesquisa que será desenvolvido no Trabalho de

> Conclusão de Curso I e o projeto de intervenção que será construído neste componente curricular. Produzirá também um material didático relacionado à temática de investigação. O projeto de intervenção e o material didático serão socializados no Seminário de Estágio da Licenciatura.
>
> **Estágio Supervisionado III –** O licenciando [e a licencianda] aplicará seu projeto de intervenção, assumindo a regência de atividades pedagógicas, in loco, com o acompanhamento de profissional já habilitado [ou habilitada] e dos professores [e professoras] de estágio e sob a responsabilidade destes [e destas] e daquele [ou daquela]. Utilizará com os alunos [e alunas] do estágio o material didático. Fará, em forma de portfólio, a análise e sistematização das atividades desenvolvidas. Esse portfólio será socializado no Seminário de Estágio da Licenciatura.
>
> **Estágio Supervisionado IV –** O licenciando [e a licencianda] elaborará um Relato de Experiência, com base no projeto de intervenção e nas práticas vivenciadas no estágio. Auxiliará na organização do Seminário de Estágio da Licenciatura e apresentará seu relato de experiência nesse evento. (IFSC, 2014, p. 2, grifo dos autores).

Conforme se pode observar, apesar da organização dos estágios supervisionados da Licenciatura em Química se diferir em alguns aspectos daquela da LCNQ, a maioria das práticas de estágio, previstas no novo PPC, se assemelham àquelas que já vinham sendo desenvolvidas, como é o caso da escrita de diários de campo; da organização e realização de Seminários de Estágio; realização de observações em espaços formais e não formais de ensino, bem como de aulas de Química; elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção; e escrita de um Relato de Experiência. A única prática que se configura como uma ino-

vação, no contexto dos estágios supervisionados da Licenciatura em Química, é a elaboração de portfólios[11], no Estágio Supervisionado III.

Ademais, destaca-se a menção, no PPC da Licenciatura em Química, de que os Estágios Supervisionados II, III e IV devem ser ministrados por um(a) professor(a) de Pedagogia e um(a) professor(a) de Química, enquanto que somente o Estágio Supervisionado I (ES I) deve ser organizado por um(a) professor(a) de Pedagogia. Isso foi proposto no intento de garantir que os estágios supervisionados sejam desenvolvidos sob as perspectivas inter e transdisciplinar, a fim de possibilitar a formação integral dos(as) alunos(as), a integração de conceitos, a articulação teórica e metodológica, o compartilhamento de ideias, pensamentos, opiniões, emoções e sentimentos integrados com a realidade educacional de atuação do licenciado(a) em Química (IFSC, 2014).

No Quadro 2, apresenta-se uma síntese das competências a serem alcançadas a partir de cada um dos Estágios Supervisionados, bem como a carga horária semestral e ementa correspondentes.

11 Embora portfólios nunca tenham sido adotados nos Estágios Supervisionados da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, em outros componentes curriculares do referido curso, a professora Divina Zacchi P. da Silva já os havia empregado como uma prática no processo de formação de professores(as).

Quadro 2 Competências previstas no PPC do curso de da Licenciatura em Química a serem alcançadas em cada um dos Estágios e carga horária correspondente

Etapa de estágio	Carga horária semest.	Competências previstas no PPC	Ementa
ES I	80h	Identificar os diferentes campos de atuação do licenciado em Química. Compreender o processo de pesquisa para/na formação de professores. Conhecer diferentes espaços educativos formais e não formais. Conhecer procedimentos éticos em pesquisa: uso de imagens, termo de consentimento, relação com os ambientes institucionais, relação com sujeitos da pesquisa, plágio. Posicionar-se como um pesquisador, desenvolvendo modos de observação que o capacitem a refletir sobre a prática pedagógica. Estabelecer articulações entre as diferentes instituições de ensino formal e não formal, observadas com os âmbitos sociais, culturais, políticos e pedagógicos em que as mesmas estão inseridas. Elaborar diário de campo como instrumento de registro e reflexão do processo de pesquisa/estágio. Socializar o diário de campo no Seminário de Estágio.	Pesquisa/estágio em espaços educativos formais e não formais. Diferentes bases epistemológicas de pesquisa em Educação. Procedimentos éticos de pesquisa em Educação. Práticas de observação, registro e análise de dados. O processo de escrita e a pesquisa. Diário de campo: o registro como elemento fundamental da pesquisa.

Etapa de estágio	Carga horária semest.	Competências previstas no PPC	Ementa
ES II	80h	Compreender teórico-metodologicamente o processo de pesquisa e reflexão das práticas pedagógicas em espaços educativos formais de ensino da Química. Refletir sobre os caminhos da pesquisa e da intervenção a partir das diferentes perspectivas epistemológicas. Realizar observações nos espaços educativos formais de ensino da Química, a partir de diferentes bases epistemológicas de pesquisa em Educação, com o objetivo de definir uma temática de investigação que será foco do projeto de intervenção desenvolvido nos estágios e do projeto de pesquisa desenvolvido no Trabalho e Conclusão de Curso. Elaborar um projeto de intervenção visando à regência realizada no Estágio Supervisionado III. Produzir material didático para ser utilizado no ensino da Química no Estágio Supervisionado III, relacionado à temática definida para investigação. Socializar o projeto de intervenção e o material didático no Seminário de Estágio.	A pesquisa e a intervenção e suas implicações na prática educativa. Conceitos e técnicas relacionadas à elaboração de projetos de intervenção. Estratégias didáticas para elaboração de materiais didáticos para o ensino da Química.

Etapa de estágio	Carga horária semest.	Competências previstas no PPC	Ementa
ES III	160h	Estabelecer relações entre teoria e prática, auxiliando na capacidade de análise da regência. Elaborar a fundamentação e orientação prático-científica sobre a aplicação, sistematização, análise e interpretação dos dados da intervenção. Aplicar fundamentos teórico-metodológicos por meio da implementação de projeto de intervenção, elaborado no Estágio Supervisionado II. Utilizar com a turma de regência o material didático elaborado no Estágio Supervisionado II. Selecionar técnicas e instrumentos compatíveis com os objetivos propostos no projeto de intervenção. Elaborar instrumentos de pesquisa e didáticos que possibilitem a coleta dos dados implicados no estágio. Tratar os dados coletados durante a aplicação do projeto de intervenção. Registrar os resultados de todas as etapas anteriores decorrentes da docência e da aplicação do projeto de intervenção em formato de portfólio. Socializar as trajetórias do estágio constantes no portfólio e o material didático produzido.	Fundamentos e orientação prático-científica sobre aplicação e sistematização dos projetos de intervenção. Análise de dados decorrentes da aplicação dos projetos de intervenção e das práticas de docência. Práticas de regência.

Etapa de estágio	Carga horária semest.	Competências previstas no PPC	Ementa
ES IV	80h	Estabelecer relações entre teoria e prática, auxiliando na capacidade de análise da regência. Aplicar os fundamentos teórico-metodológicos sobre instituições educativas e as vivências nos estágios anteriores por meio da sistematização, fundamentação e construção de um relato de experiência. Organizar estratégias didáticas de apresentação do resultado final dos estágios. Socializar os resultados em relatos de experiência, produzidos. Auxiliar na organização, divulgação, realização e avaliação do Seminário de Estágio.	Organização e análise dos dados sob à luz do referencial teórico escolhido e dos dados dos projetos organizados nos estágios anteriores. Discussão e problematização dos resultados obtidos. Elaboração e apresentação do relato de experiência.

Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Oportuno enfatizar que, até a escrita do presente livro, dos quatros Estágios Curriculares Supervisionados previstos para o curso de Licenciatura em Química, apenas o ES IV ainda não foi devidamente implementado. Esta implementação está programada para ocorrer no primeiro semestre de 2019.

Apesar disso, a recente experiência de desenvolvimento dos Estágios Supervisionados I, II e III, com a primeira turma de licenciandos(as) estagiários(as) da nova proposta de curso, tem reforçado a relevância das práticas realizadas a favor de uma formação crítico-reflexiva dos(as) futuros(as) professores(as) de Química e à superação da dicotomia

teoria e prática. Aspectos que configuram as preocupações dos estágios, desde o início do curso de LCNQ, em 2009.

Considerações Finais

Ao fazer referência às práticas de estágios supervisionados das licenciaturas do IFSC-SJ, as autoras Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 134-135) enfatizam:

> As práticas de estágio do IFSC câmpus São José partem da perspectiva da pesquisa que, segundo Pimenta e Lima (2004), visa superar a separação teórica e prática dos cursos de licenciaturas. Acredita-se que o conhecimento se dá pela pesquisa e que esta atividade é fundamental para atuação político-pedagógica dos professores. Na licenciatura [leia-se nas licenciaturas do IFSC-SJ], essa perspectiva se reveste de maior importância quando permite, aos acadêmicos [e acadêmicas] e a todos aqueles que estão envolvidos [e todas] com a formação do professor [e da professora], vivenciar concretamente aprendizagens significativas e de caráter processual. Almeja-se, dessa forma, oportunizar a formação de professores [e professoras] crítico-reflexivos e habilitados a transformar o contexto educacional.

Os diários de campo e os projetos de intervenção, assim como outras práticas que têm sido adotadas nos Estágios Curriculares das licenciaturas do IFSC-SJ, podem ser compreendidas como instrumentos formativos que buscam se articular com a perspectiva do estágio por pesquisa. Essas práticas vêm sendo mais sistematizadas e têm se consolidado no percurso dos estágios, demonstrando o processo de reflexão dos(as) licenciandos(as) sobre a

docência, assim como o comprometimento no planejamento de atividades e intervenções significativas para os(as) alunos(as) das escolas-campo de estágio, em alguns casos, proporcionando a transformação de realidades e/ou práticas educativas.

Compreende-se que, esses quase dez anos de trajetória do IFSC-SJ no desenvolvimento de estágios em Educação, fruto do intenso diálogo inter pares e entre espaços, ainda configuram um ponto de partida na história do câmpus como instituição também de formação para a docência. Contudo, por outro lado, acredita-se que o percurso percorrido até momento já tem demonstrado o que sinalizam Costa, Caregnato e Del Pino (2017, p. 8) em relação aos cursos de formação inicial de professores(as), ofertados pelos IFs, no campo da Educação Científica:

> [...] a mobilização do campo de forma muito particular, ressignificando em diversos aspectos as práticas docentes dos futuros professores [e das futuras professoras], uma vez que o ensino verticalizado e a estrutura não departamentalizada conferem a essas instituições um ambiente profícuo para a formação inicial de professores [e professoras] de ciências capazes de abandonar o pensamento cartesiano de ensinar as disciplinas científicas de forma linear e conteudista, assumindo um pensamento professoral holístico com características reflexivas e emancipatórias de sua ação pedagógica e didática, que muito bem se acomodam às influencias [sic] do pensamento da educação contemporânea.

Em consonância com Aguiar, Pereira e Viella (2017), enfatiza-se que dinamizar um ensino com capacidade de transformação é um desafio que se torna instigante, sobretudo, quando se tem à disposição aportes teóricos que promovem a reflexão, assim como

parcerias que contribuem para a criação de novas alternativas metodológicas, e instituições e profissionais que se comprometem no âmbito institucional. Esse arcabouço é o que tem tornado possível o desenvolvimento das práticas de estágio das licenciaturas do IFSC-SJ, nesses quase dez anos de trajetória no campo da formação inicial de professores(as) em Ciências e em Química. De igual maneira, foi esse mesmo arcabouço que tornou possível a sistematização deste livro.

Referências

AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. A. L. O uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Caçador: **Revista Professare**, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 27 nov. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: out. 2018.

_____. Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 maio. 2000. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: out. 2018.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: out. 2018.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: nov. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: out. 2018.

COSTA, G. S. F.; CAREGNATO, C. E.; DEL PINO, J. C. Institutos Federais como Lócus de Formação Inicial de Professores de Ciências: um Campo de Disputas Simbólicas. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. **Anais [...]**. Floria-

nópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza:** habilitação em Química. IFSC: Câmpus São José, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de Química - Licenciatura**. IFSC: Câmpus São José, 2014.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (Coord.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Goiás: **Revista Poíesis**, v. 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

UNIDADE I

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Escola campo de estágio: Escola Jovem de São José Professora Maria José Barbosa Vieira CEMAJOBA
Projeto de estágio: O estudo de Concentração Comum a partir da rotulagem nutricional dos alimentos consumidos no cotidiano
Licencianda: Laís Tamiris das Neves Felizardo da Luz
Professora supervisora: Alessandra Madruga Garcia
Professora e professor orientadores: Giselia Antunes Pereira e Talles Viana Demos
Ano: 2017

CAPÍTULO 1

Percursos de formação para a função docente educadora

Maria dos Anjos Lopes Viella[1]

Introdução

> Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. [...] Essas artes não mudam basicamente porque uma área do conhecimento ou uma nova técnica de produção demandam do cidadão, do trabalhador, ou do técnico novas habilidades e competências. As práticas cotidianas da escola giram em torno dos educandos, da formação de sua mente, do domínio de competências, de sua formação como humanos. (ARROYO, 2000, p. 231).

---

1 Doutora em Educação, licenciada em pedagogia, atuando no Centro de Referência em Formação e EaD - IFSC, na formação de professores(as) desde 1984. Ingresso no IFSC em 2011 e 2 anos atuando com estágios nessa instituição.

O presente artigo pretende situar parte do percurso inicial do estágio de docência na Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química[2], ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Esse componente curricular é realizado com a intenção de promover e acompanhar o complexo processo de formação dos(as) educandos(as), especialmente como humanos. Conforme a epígrafe que abre o texto, lidar com pessoas e com seus processos de produção e apreensão de valores exige artes muito especiais do fazer docente. Assim, compreendendo o estágio enquanto elemento essencialmente formador para a docência, buscou-se nesse caminhar desenvolver estratégias, realizar práticas e leituras que provocassem o diálogo entre ensino, pesquisa, observação e intervenção do/no cotidiano escolar e que também sensibilizasse os estagiários para a humana docência. Este artigo resgata aspectos desse percurso, revelando algumas **práticas de formação que foram vivenciadas com a intenção de dar densidade teórico-prática ao exercício da docência nas suas múltiplas interações (professores(as) da licenciatura/ alunos(as) estagiários(as); professores(as) das escolas campo de estágio/ alunos(as) dos(as) últimos anos do ensino fundamental e alunos(as) do ensino médio) de forma a contribuir com a continuidade desse fazer, visando a qualificação do processo formativo.**

Ao percorrer o caminho da formação para a docência, tendo o estágio como foco de análise, cabe uma breve abordagem em re-

2 O referido curso iniciou em 2009 e os estágios, no primeiro semestre de 2011. Portanto, já havia um caminho inicial trilhado por outro docente, no semestre anterior ao meu ingresso na instituição.

lação às polêmicas atuais que envolvem a implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Algumas dessas polêmicas estão bem destacadas em Costa, Caregnato e Del Pino (2017), cujo título do trabalho já anuncia seu propósito: "Institutos Federais como Lócus de Formação Inicial de Professores de Ciências: Um Campo de Disputas Simbólicas". Os autores, através da análise de conteúdo, apresentam um estudo teórico baseado em revisão bibliográfica e análise documental, de pesquisas apresentadas de 2013 a 2016 que versavam sobre "a formação de professores na nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica". O recorte temporal feito por esses autores contempla o interesse em publicações pós-implantação dos IFs em período que já revelassem cursos de formação inicial de professores(as) em Ciências (FIPC) com turmas graduadas. Assim, esses autores, partindo dos "pontos e contrapontos da atuação dos IFs como instituição de ensino superior das licenciaturas no Brasil e [...] dos argumentos apresentados nas pesquisas, (buscam) construir entendimentos mais densos da estrutura estruturante do campo disciplinar de FIPC" (COSTA; CAREGNATO; DEL PINO, 2017, p. 3).

Ao abordarem as análises de Lima e Silva (2013) sobre documentos que regulam e normalizam a instituição dos IFs, Costa, Caregnato e Del Pino (2017, p.3) afirmam que

> [...] os documentos oficiais defendem licenciaturas mais enxutas e objetivas, com a concepção de que a prática traz conhecimentos mais significativos do que a teoria. Ainda informam que o principal problema desta mudança de paradigma é que, em crítica ao academicismo das universidades,

> se propõe formações que diminuem a importância da teoria, e sem teoria, a realidade é entendida apenas em sua aparência, sua superficialidade, estabelecendo uma pseudoconcreticidade dos fenômenos.

Enfim, das análises dos autores referenciados por Costa, Caregnato e Del Pino (2017), surgem questões polêmicas que merecem ser mais estudadas. Essas polêmicas referem-se, entre outras, à "preocupação com a possível formação tecnicista de professores oriundos de instituições da educação profissional e tecnológica" (LIMA; SILVA, 2013 apud COSTA; CAREGNATO; DEL PINO, 2017, p. 3). Outros autores citados por Costa, Caregnato e Del Pino (2017), trazem um cenário mais positivo da atuação dos IFs como formadores de professores(as)em ciências, conforme segue:

> [...] a realização de percursos formativos dentro de uma mesma instituição (desde a Educação Básica até a Pós-Graduação), e a proposta da formação baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, podem constituir um meio profícuo para a formação dos futuros professores, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características do sistema organizacional dos IFs. (VERDUM (2015), apud COSTA; CAREGNATO; DEL PINO, 2017, p. 4).

Assim, essas breves perspectivas de análise sobre a oferta das licenciaturas pelos IFs deixam esse campo aberto à investigação, especialmente, para aqueles que estão na linha de frente das salas de aula dos IFs, fazendo acontecer a formação de professores. Põe em destaque, também, aqueles que estão na linha de frente das salas de aula da Educação Básica pública (estadual e municipal).

A proposta de oferta de Licenciatura nos Institutos Federais foi estabelecida pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que "Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia". O Artigo 7º desta Lei estabelece como um dos **objetivos** dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

> VI - **ministrar em nível de educação superior** [...]
> b) **curso de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógicas, **com vistas na formação de professores para a educação básica**, sobretudo **nas áreas de ciências e matemáticas, e para a educação profissional;**

Pela lei de criação dos IFs, a licenciatura apresenta-se como uma oferta nova, já que este nível era oferecido pelas universidades e centros universitários. Por essa razão, a parceria dos Institutos Federais (IFs), enquanto ofertantes da formação do licenciado, com as redes estadual e municipal de Educação Básica, é recente.

Um breve histórico da forma como esse diálogo e parceria das respectivas redes foi se constituindo é parte do que se pretende registrar neste artigo. Também se pretende fornecer aos(às) alunos(as) aquilo que Young (2007, p. 1294) chama de "conhecimento poderoso [...] enquanto conhecimento capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo".

O estágio de docência foi um dos principais elementos que facilitou todo esse diálogo, bem como também abriu as portas para o IFSC para as propostas de ofertas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)[3].

Para que os estágios de observação e regência ultrapassassem o campo da simples visita e do fazer por fazer eles precisariam ser mais densamente analisados e compreendidos. Um dos caminhos escolhidos foi solicitar que cada aluno(a) ou dupla de alunos(as) da primeira turma, que pesquisasse um artigo sobre a temática do estágio, realizasse a leitura do mesmo e o apresentasse em sala de aula destacando o que trazia de novidade e que suporte estes artigos propiciavam para ampliar o olhar e iluminar as visitas e as práticas de regências nas escolas.

Aliada a essa proposta, foram também realizados vários exercícios de alfabetização do olhar para a observação e os registros que seriam realizados nos estágios. Como colocam Spessatto e Viella (20016, n.p.) é necessário "alfabetizar o olhar para perguntar sobre o cotidiano escolar, buscando respostas para nele intervir de forma significativa e com rigor teórico". As autoras destacam, ainda, que é

3 Programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O documento foi revogado pelo Decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e tem como um de seus objetivos "instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Art.3º, I).

preciso "refletir sobre a existência cotidiana da escola como história acumulada de elementos macro e micro contextuais com os quais ela é construída para compreender o cotidiano como momento do movimento social mais amplo" (SPESSATTO; VIELLA, 2016, n.p.).

Um artigo de Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 137 – grifos no original)[4], com o significativo título "Escola: relato de um processo inacabado de construção" enfatiza que "um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos 'evidentes' das situações". Essa condição de pesquisador, assumida pelo docente, permite observar o cotidiano com um novo olhar. Assim esclarecem as autoras:

> Quando o "não-significativo" se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamento que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco

4 Este texto foi publicado pela primeira vez no Brasil no início da década de 1980, pela editora Cortez, na obra das autoras intitulada "Pesquisa Participante". Ao indicar os caminhos de pesquisa na escola, tentando naquele momento compreender os cotidianos escolares no México, tanto de sua institucionalização como da ação dos professores, o material coloca forte ênfase na relevância de se estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais.

> visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p.137).

Realizar o estágio com esses faróis de análise não é tarefa fácil e cada conquista nessa direção precisa ser reforçada e comemorada. Como coloca Hessen (1976, p. 25):

> Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examinar escrupulosamente esse objeto. Uma exacta observação e descrição do objeto devem preceder qualquer explicação e interpretação. É necessário, pois, [...]observar com rigor e descrever com exatidão aquilo a que chamamos conhecimento, esse peculiar fenômeno da consciência.

Ciente de todos esses cuidados, foram elaborados diversos documentos (Proposta de Estágio ou Plano de atividades do estagiário; Carta de apresentação; Dados cadastrais e folha de presença; Ficha de avaliação do estagiário pela escola; Roteiro para realização do Estágio; Ficha de observação de aula e as sugestões de Planos de Aula) para os momentos de realização do Estágio Supervisionado de Observação (ESO) e Estágio Supervisionado de Regência (ESR). Todos fazem parte do Regulamento dos Estágios do câmpus em análise.

O Anexo referente à Proposta de Estágio ou Plano de Atividades do estagiário, que continha os dados cadastrais da escola campo do estágio e dados do estagiário, trazia na sua introdução os desafios de ensinar e aprender a profissão docente e apontava o estágio como um dos momentos fundamentais da constituição da docência.

Quanto ao Roteiro para realização do Estágio, destacava-se a necessidade de entendê-lo e desenvolver as atividades que lhe coubessem, para além da sala de aula, não reduzindo as observações e a regência a esse espaço. Apresentava a sala de aula como um dos espaços do contexto escolar, um dos momentos do acontecer cotidiano, enfatizando que o exercício das atividades concernentes ao estágio envolve diferentes aprendizagens: do contexto social, da escola, do seu projeto político pedagógico, das relações que se estabelecem nesse espaço, dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), de suas histórias de vida e trabalho, da pesquisa, dos diferentes aportes teóricos que embasam a formação e sua possível repercussão na prática.

Enfim, a ênfase se voltava para o estágio enquanto uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, envolvendo tudo o que acontece no interior da escola através da participação e vivência de todo projeto educativo escolar (relações de ensinar e aprender de diferentes sujeitos e tudo que essa relação envolve, a percepção da importância do vínculo com os(as) alunos(as), com outros(as) professores(as) e demais profissionais que atuam nesse ambiente, relacionamento com a comunidade, modos de tratar o conhecimento e as atividades desenvolvidas para sua assimilação e produção etc). Toda essa proposta de trabalho foi elaborada considerando o previsto nas normativas sobre o estágio, especialmente a LEI Nº 11.788 - de 25 de setembro de 2008 que Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.

O anexo referente ao Roteiro para realização do ESO e ESR trazia, na sua parte introdutória, breves orientações sobre as normativas

do estágio (Parecer CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001). O documento enfatizava a importância dessa prática ser feita com base em uma sólida fundamentação teórica, propiciando aos(às) licenciandos(as) analisar e compreender o contexto histórico, cultural e organizacional onde, se insere a atividade docente.

Como colocam Severino e Pimenta (2011), na apresentação da obra de Ghedin e Franco (2011),

> ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não-escolares. Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles a atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. (SEVERINO E PIMENTA, 2011, p.14)

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC São José, no Estágio de Docência Compartilhada o licenciando realizaria seu projeto de intervenção pedagógica, assumindo a regência de atividades pedagógicas, in loco, sob a responsabilidade e com o acompanhamento de profissional já habilitado. Para consolidar o percurso realizado no estágio, o licenciando elaboraria o **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Na etapa do estágio de observação, ele construiria o projeto do TCC. A etapa de docência compartilhada seria destinada para aplicação do projeto de pes-

quisa e de intervenção pedagógica, buscando articular a diversidade dos aspectos de sua formação (PPC, s/d).

As pesquisas atravessando os caminhos da prática

No decorrer do processo de realização do estágio, esteve sempre presente a preocupação com o referencial teórico para iluminar a prática conjugados com os registros realizados no cotidiano da observação. Foram indicados textos e documentos de leitura obrigatória: as Diretrizes para a realização de Estágio, elaboradas pela GERED (Gerência de Educação); a obra "Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente", sendo desta obra, explorado densamente, o texto "Alternativas didáticas para a formação docente em química" de Roseli Schnetzler e o texto "A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente" de Orlando Aguiar Jr..

No trabalho com esses textos, eram enfatizadas a problemática de pesquisa dos autores, o material empírico utilizado em suas pesquisas, a ida a campo, as entrevistas realizadas, a categorização do material, a forma como as citações apareciam no texto, e enfim, explorava-se o texto enquanto resultado e momento para se pensar o estágio com pesquisa.

No cronograma de realização do estágio, estavam contemplados, de forma intercalada, os momentos de idas a campo e um momento em sala de aula para socialização das informações da visita à escola, decorrentes dos espaços observados e/ou das aulas de regência já ministradas e uma análise desses momentos. Dessa

forma, buscava-se realizar aquilo que Kosik (1995, p. 14) denomina de "destruição do mundo da pseudoconcreticidade". Assim coloca o autor:

> A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o sujeito cognoscente, que existe fora do mundo, apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas [...] o indivíduo, "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1995, p. 14).

Essas são as aparências das coisas, suas formas fenomênicas. É preciso buscar a essência das coisas, para muito além do fenômeno. Kosik (1995, p.17) complementa, recorrendo a Marx e Engels: "Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem, a ciência e a filosofia seriam inúteis".

É preciso alfabetizar o olhar para ler o real além das aparências. O propósito de conjugar estágio com pesquisa caminha nessa direção. Cabe advertir que não é caminho fácil, mas aberto a inúmeras possibilidades. Os relatos e relatórios forneciam material para se pensar sobre possíveis temas de Pesquisa dos TCCs. Além dos temas que serviriam de objeto de pesquisa para o TCC, eram abordados aspectos das entrevistas feitas pelos estagiários, algumas vezes muito formais, com perguntas e respostas pontuais sem se explorar o diálogo; observações de aula apenas descritiva:

"o professor fez isso", "o aluno perguntou aquilo", mas sem uma síntese do que seja a aula. Muitas dessas falas recorrentes eram trazidas para a aula e retomadas buscando fundamentá-las teoricamente, ajudando o licenciando a dialogar com este real e nele encontrar principalmente um lugar para os adolescentes e jovens, nos currículos. Para isto foram compiladas partes de textos de três obras de Arroyo (2000, 2004, 2011) que abordam sobre o ofício de aluno, o seu lugar nos currículos, o seu direito ao saber e a saber-se, sobre a imagem da docência estreitamente vinculada aos tempos de vida onde essa docência se realiza, enfim, textos que nos permitem um outro olhar sobre crianças e jovens que ajude a humanizar nosso olhar docente.

Os relatórios traziam muitos dados sobre as aulas e as formas como transcorriam; sobre jovens e sua falta de motivação, especialmente na sua relação com o conhecimento (pois não vislumbram muitos horizontes) ao mesmo tempo traziam a alegria de aprender; a falta de tempo do(a) professor(a) para aulas de laboratório, a falta de técnico de laboratório, a necessidade de parar de idealizar aluno. Conforme Viella (2008), a imagem de criança e jovem confinada na escola precisa ser revelada sobre outros ângulos. Conforme Perrenoud:

> O mundo da educação conserva uma imagem muito mítica da infância e da adolescência. Por que tanto afinco em acreditar que as crianças e os adolescentes são desprovidos de maldade, sexualidade, egoísmo, preguiça, vontade de poder, violência, astúcia, duplicidade? Esta cegueira faz com que se pense na formação para alunos "de sonho", curiosos, ativos, cooperantes, pacíficos, que se sentem bem na sua pele e nos quais pode ler-se como num "livro aberto". Ninguém ignora que a realidade não é

> assim tão cor-de-rosa. [...] Durante a formação dos professores fala-se pouco da resistência, do conflito, do aborrecimento, dos mecanismos de defesa e de fuga. (PERRENOUD, 1993, p.196)

O que era socializado era revertido em análises mais consistentes, buscando-se desenvolver o exercício dos três momentos pedagógicos: "Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do conhecimento" (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2011, p.200).

O artigo de Rosa, Weigert e Souza (2012, p. 675), intitulado "Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular", também trazido pelos(as) alunos(as), foi um outro suporte para o estágio. O artigo:

> apresenta reflexões e discussões sobre a importância e o papel do estágio curricular na formação prática de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A partir da análise do estágio curricular dos acadêmicos do 7º e 9º período, foram identificados os aspectos favoráveis e desfavoráveis e formuladas sugestões que visam melhorar a qualidade do mesmo.

O trabalho com este artigo foi muito oportuno, pois as autoras, além de destacar a relevância do papel do estágio na formação e prática de alunos, refere-se ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, permitindo interlocução próxima com a Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, sinalizando pistas muito propícias para facilitar o diálogo. Outros elementos importantes do artigo são os detalhes, a forma como foi desenvolvida a pesquisa: o campo empírico, o recorte utilizado, o trabalho com as narrativas, com o diário de campo, as entrevistas

realizadas, o questionário, a apresentação e discussão dos resultados, a forma de apresentar as falas dos entrevistados. Enfim, o texto consolidou a ideia da possibilidade de estágio com pesquisa. Ele trazia também relatos muito próximos da vivência e do vivido pelos(as) licenciandos(as) do IFSC, além de mostrar como a pesquisa se efetiva/objetiva na prática e como o artigo revela de forma primorosa este percurso.

O livro "Que raio de professora sou eu?", de Fanny Abramovich, foi um achado, uma pérola. Permitiu ricas leituras do real, tão próximo ele se apresentava das vivências do estágio: a percepção dos(as) alunos(as) das escolas campos de estágio, as tensas e ricas relações professor/aluno, aluno/aluno, a imbricação do pessoal com o profissional entre tantos outros aspectos provocativos da necessidade da intensa revisão profissional, do necessário conhecimento desses sujeitos que chegam às escolas, enfim a possibilidade de colocar a questão norteadora da Unidade 1 deste livro: *Que estágios supervisionados? Para que formação docente?* Esta obra ainda resultou numa apresentação para o componente curricular "Prática como componente curricular", realizada no encerramento do segundo semestre do ano de 2013.

Além das atividades de planejamento do Estágio de Observação e Regência que eram computadas para compor a carga horária destinada a cada um, abriu-se a possibilidade de várias outras atividades surgidas no cotidiano propiciarem a integração do IFSC com a Escola Pública Estadual, objetivando a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica. São elas: aulas de reforço/recuperação, aulões, monitorias, extensão, coparticipação com os docentes da escola campo de estágio, nas correções das avaliações,

correção de exercícios, realização de oficinas pedagógicas, criação de materiais didáticos, visitações a museus e centro de ciências, acompanhando alunos, organização de feiras e mostras científico-culturais, realização de cursos, seminários, mostras, palestras, oficinas, eventos e outras atividades para disponibilizar em capacitações tanto para professores(as) quanto para alunos(as).

Nesse percurso, foram se desenhando e se constituindo, no acontecer dos estágios, elementos para elaboração do seu regulamento e de todos os documentos que o acompanhavam, documentos estes, construídos na prática, em -se-fazendo e que se materializaram para serem apresentados à comissão de Avaliação do MEC no momento do reconhecimento/credenciamento do curso, cujo relatório de avaliação foi d isponibilizado em 18/05/2012.

Entre o idealizado e o realizado, muitas lacunas foram sendo observadas e tentava-se superá-las. Naquele momento (2009 a 2013), o curso tinha apenas uma professora (a autora deste artigo) da área da pedagogia para ministrar todas as componentes curriculares pedagógicas do curso[5], além de acompanhar, planejar e orientar os estágios.

Na busca de atender aos trabalhadores-alunos que frequentavam o curso, a escolha das escolas campo de estágio era feita, muitas vezes, com o objetivo de facilitar o acesso dos(as) acadêmicos(as), elegendo aquelas mais próxima à residência ou local de

5 GPP (Gestão de Políticas Públicas), GOE (Gestão e Organização Escolar), Didática, ESO (Estágio Supervisionado de Observação) e ESR (Estágio Supervisionado de Regência).

trabalho do estudante. Antes do início dos estágios, essas escolas eram visitadas pela professora coordenadora do estágio e por alguns alunos estagiários. Na visita de apresentação, apresentava-se também o IF (Instituto Federal) enquanto ofertante das licenciaturas, haja vista que, até a lei de criação dos IFs (2008), a oferta de formação de professores(as) era realizada apenas pelas universidades. Ainda eram destacados os objetivos do estágio e feito um levantamento preliminar de demandas que talvez pudessem ser atendidas no momento dos estágios.

Foram visitadas 42 escolas campo de estágio, mas na busca de adequar diferentes horários (escolas, horários de aula dos(as) alunos(as) e da professora que acompanhava os estágios, entre outros aspectos), as Escolas que receberam os estagiários em 2012 e/ou disponibilizaram vagas para estágio foram as seguintes: E.E.B. Profª Tânia Mara Faria e Silva Locks, em Biguaçu; E.E.B. Ildefonso Linhares , E.E.B. Prof. Henrique Stodieck, Escola Estadual Lauro Müller, E.E.B. José Boiteaux, Instituto Federal de Santa Catarina, E.E.B. Aderbal Ramos da Silva, Escola Municipal Almirante Carvalhal (Coqueiros- Florianópolis), Instituto Estadual de Educação em Florianópolis; a E.E.B. Maria Correa Saad, em Garopaba; o Colégio Estadual Gov. Ivo Silveira, a E.E. B. Irmã Maria Teresa, em Palhoça e o CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos de São José pólo descentralizado E.E.B. Prof. Laércio Caldeira de Andrade, a E. B. Municipal Vereadora Albertina Krummel Maciel, Escola Municipal do Meio Ambiente, Centro Educacional Municipal Gov. Vilson Kleinubing, Centro Educacional Municipal São Luiz, Centro Educacional Municipal Ceniro Martins, Centro Educacional Municipal Luar, Centro Edu-

cacional Municipal Antônio Francisco Machado (Forquilhão), Colégio Municipal Maria Luíza de Melo, Colégio Estadual Francisco Tolentino, Colégio Dom Jaime Câmara, Colégio Meridiano E.E.B. Prof. Laércio Caldeira de Andrade, E.E.B. Cecília Rosa Lopes, E.E.B. Wanderley Júnior, E.E.B. Maria José Barbosa Vieira (CEMAJOBA), E.E.B. Nossa Senhora da Conceição, Escola Estadual Bela Vista, E.B. Laurita Dutra de Souza, E. E.B. José Matias Zimmermann, Instituto Federal de Santa Catarina. Foram esses os ricos espaços de observação e intervenção abertos aos(às) alunos(as) da licenciatura e rico de possibilidades de atuação e análise de encontrarem-se com tantos outros sujeitos alunos(as) que chegam diariamente à escola pública, alguns deles após longo dia de trabalho.

Buscava-se sempre articular as leituras e reflexões feitas em sala de aula com o cotidiano das escolas observadas. Um dos artigos trazidos pelos(as) alunos(as) "Congresso de ciências do cotidiano: uma proposta inovadora para o desenvolvimento do estágio supervisionado na formação de inicial de professores", de Oliveira et al. (2008), materializou-se numa prática de estágio muito significativa. O artigo traz o relato de um "Congresso sobre as Ciências do Cotidiano" organizado, executado e avaliado pelos(as) licenciandos(as), em parceria com nove escolas do Ensino Fundamental da rede pública de São Carlos – SP, no componente curricular "Prática de ensino de ciências".

Foi a prática descrita nesse texto que se materializou no I Seminário de Estágio, que seria um marco da primeira turma de formandos, com registro de parte da história dos estágios na Licenciatura do câmpus São José. As dificuldades sinalizadas no

texto foram praticamente as mesmas vivenciadas pelos(as) licenciandos(as) do curso, e a principal delas é a dificuldade do trabalho em grupo, por implicar "afinar opiniões, dividir tarefas e superar dificuldades em falar/ ouvir/ discutir nas situações coletivas do congresso, grupos grandes; uns trabalham mais que os outros; pessoas mandonas etc" (Cf. Oliveira *et al.*, 2007, p.45).

Naquele momento do percurso (2013/1), o ESR II foi dividido com a professora Franciele Drews, da área de Química do Curso, que começou a dar suporte à área pedagógica e cuja atuação foi fundamental na realização deste I Seminário de Estágio. Todo o percurso que resultou na construção/elaboração deste evento foi muito rico, desde a articulação das práticas fundamentadas por um olhar amparado teoricamente até mesmo na construção da logomarca do evento. Essa logomarca passou a figurar no Folder de divulgação do I Seminário, bem como no convite e na programação desse evento que foram socializados com todas as instituições parceiras e demais envolvidos nas atividades.

A Programação do I Seminário de Estágio Supervisionado está contemplada na Figura 1, e foi um momento para divulgar as experiências de estágio da primeira turma de formandos do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus São José, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, ocorrido em março de 2013, ano este em que ocorreu a formatura da primeira turma de alunos.

Figura 2 Programação do I Seminário de Estágio Supervisionado.

04/03/2013 (segunda-feira)	
17h às 18h30	**Recepção aos participantes** (credenciamento)
18h30	**Atividade Cultural:** Banda dos professores do IFSC, câmpus São José: "Gaciba[6] e os Mitocôndrias".
19h às 19h30	**Cerimônia de abertura** Prof. Nicanor Cardoso- Diretor Geral do câmpus São José Prof. Marilene Vilhena de Oliveira - Diretora de Ensino Pesquisa e Extensão Prof. Manuel S. Rebollo Couto - Coord. do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química. Prof. M. dos Anjos Lopes Viella - Prof. e supervisora do estágio Prof. Franciele Drews de Souza - Prof. colaboradora do estágio
19h30 às 20h30	**Palestra:** Estágio e pesquisa na trajetória do professor de Química: Histórias que nos revelam. Palestrante: **Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves (UFSC)**
20h30 às 20h50	**Coffee-break**
20h50 às 21h30	**Mesa-Redonda:** O estágio da Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, em diferentes vozes Coordenador da mesa: Prof. Msc. Franciele Drews de Souza (IFSC câmpus São José) **Integrantes convidados:** Prof. Msc. Divina Zacchi Pereira da Silva (IFSC câmpus São José) Prof. Dra. Maria dos Anjos Lopes Viella (IFSC câmpus São José) Prof. Esp. Edionete Inês Stedile (SEDR- Grande Florianópolis)

6 Sobrenome do professor de Biologia, um dos componentes da Banda.

21h30 às 22h30	Exibição de vídeos com imagens das escolas que receberam os estagiários(as) do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química (IFSC câmpus São José) e depoimentos de professores(as) das escolas campos de estágio.
05/03/2013 (terça-feira)	
18h30 às 19h30	**Palestra:** Formação de Professores e Ensino de Ciências Naturais. Palestrante: **Prof. Msc. Jorge Alexandre Nogared Cardoso (UNISUL)**
19h30 às 20h30	**Mesa-Redonda:** Conversas sobre Estágio: Professores orientadores de Estágio nos cursos de licenciatura do IF-SC de Araranguá e São José. Coord. Prof. Dra. Maria dos Anjos Lopes Viella (IFSC câmpus São José) Prof. Msc. Samuel Costa (IFSC câmpus Araranguá) Prof. Dr. Manuel S. Rebollo Couto (IFSC câmpus São José) Prof. Msc. Franciele Drews de Souza (IFSC câmpus São José)
20h30 às 20h50	**Coffee-break**
20h50 às 21h50	Exibição de vídeos com relatos de experiências de alunos(as) estagiários(as) do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, depoimentos de alunos(as) das escolas campo de estágio, professores(as) e diretores que acompanharam o processo.
21h50	Agradecimentos e encerramento

Fonte: Elaborado por alunos e docentes

No dia 06/03/2013, foi realizado encontro das 18h30 às 21h30 entre professores(as) e alunos(as) com a pauta de reivindicações e sugestões para a realização e continuidade dos estágios nos semestres seguintes.

Esse foi um ponto de partida, fruto do intenso diálogo inter pares e entre espaços. O exercício de registrar essa experiência revela que os resultados dessas conquistas são atravessados também por muitos momentos de desânimo, de desassossego. Porém, ficam colocadas a pergunta e a resposta de Abramovich (1991, p. 6): "Que raio de professora sou eu?", enquanto tiver dúvidas, ela tem tudo para entrar numa sala e dar uma grande aula".

Referências

ABRAMOVICH, F. **Que Raio de professora sou eu?** São Paulo: Scipione.1992.

AGUIAR JR., O. A ação do professor em sala de aula identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Educação ambiental, educação em Ciências, Educação em espaços não-escolares, Educação Matemática . Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 238-264.(Coleção Didática e prática de ensino).- XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino .UFMG, abr. 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, **Imagens quebradas:** trajetórias e tampos de alunos e

mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: nov. 2018.

COSTA, G. S. de F.; CAREGNATO, C. E.; DEL PINO, J.C. Institutos Federais como Lócus de Formação Inicial de Professores de Ciências: Um Campo de Disputas Simbólicas. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. **Anais [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**, v.14, n. 03, p. 199-215, 2012.

GHEDIN, E.. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976. INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (câmpus São José).

IFSC. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em ciências da Natureza: habilitação em Química.** IFSC: câmpus São José, s/d.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, M. R. G. et al. **Congresso de ciências do cotidiano:** uma

proposta inovadora para o desenvolvimento do estágio supervisionado na formação de inicial de professores. Interacções, n. 8, p. 37-59, (2008). Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes. Acesso em: out. 2018.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de Professores:** unidade teoria e prática? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Pelotas: **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, Jul /Dez. 2007.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. Bauru: **Revista Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para a realização de prática de ensino e de estágio supervisionado de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica da rede pública estadual**, 2008.

SCHNETZLER, R. P. Alternativas didáticas para A Formação docente em química. In: DALBEN, Ângela *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Educação ambiental, educação em Ciências, Educação em espaços não-escolares, Educação Matemática . Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 149-166.

SPESSATTO, M. B.; VIELLA, M.dos A. **Projeto de observação Pedagógica (POP).** Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=20407&chapterid=934 (acesso restrito). Acesso em: nov. 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez/2007. Disponível em < www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf > Acesso em: out. 2018.

CAPÍTULO 2

Para além das aparências: diálogos e dialogias na formação docente

Caroline Kern[1]
Paula Alves de Aguiar[2]

Pinceladas iniciais...

Os estágios nos cursos de licenciatura em Educação têm significado grande desafio aos(às) professores(as) que formam professores(as), aos(às) estudantes de graduação e às instituições da Educação Básica que acolhem esse conjunto de sujeitos para

1 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso de Pedagogia da Faculdade FUCAP. Atua no Ensino Superior na área de Ensino e Formação de Professores e especificamente nos estágios atuou nos períodos de 2000 a 2005 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), 2005 a 2017 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

2 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

observação e desenvolvimento de atividades que compõem as ações pedagógicas.

Aponta-se para o desafio da realização dos estágios nas licenciaturas, por compreendê-los como necessários e significativos na formação e constituição da identidade docente. Admite-se que esse processo de constituição identitária não se encerra com a conclusão dos estágios, uma vez que é contínuo e resultante das relações estabelecidas entre os sujeitos ao longo de toda sua trajetória profissional. Os estágios são apenas uma parte da formação, ainda assim, entende-se que esses são, sem dúvida, fundamentais para a compreensão dos(as) estudantes sobre o ofício que irão assumir como profissionais após a conclusão da graduação em nível superior.

> [...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, **mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade.** Nesse sentido, o estágio como atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, **é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.** (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45, grifos nossos).

Com essa premissa, abordaremos, neste capítulo, o estágio sob três aspectos: como experiência transformadora e formadora, no sentido de ampliar as possibilidades dos envolvidos no processo; estágio e observação como práxis capaz de dar sentido ao que foi estudado diante da realidade vivenciada e desenvolvida; e como possibilidade de diálogo e dialogia que pretende produzir conhe-

cimentos, alterando a realidade em termos de formação e ação nas/das instituições de ensino.

O estágio como experiência transformadora e formadora: o que há além do portão?

> Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2011, p.109).

A atividade docente permite que professores(as) reúnam infinitas histórias que marcam suas trajetórias. Histórias que ilustram e significam processos de ensinar e aprender, que mobilizam seus fazeres e saberes ao longo da constituição do trabalho desenvolvido em componentes curriculares de estágio nos cursos de graduação. Os dados apresentados nesta seção representam um dos singulares processos de estágio que vivenciamos como professoras formadoras de professores(as)[3], nesses caminhos inesperados que as salas de aula proporcionam.

---

3 Esse processo de estágio a que nos referimos não foi vivenciado no contexto do Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José (IFSC-SJ). Trata-se de uma experiência anterior à entrada de uma de nós (a segunda autora) para o quadro docente da referida instituição. No entanto, reúne histórias que marcaram tão fortemente nossa trajetória profissional e a constituição da nossa identidade docente, repercutindo ainda hoje na nossa atuação como professoras formadoras de professores(as), em geral, e como orientadoras de estágios, em particular, nas respectivas instituições e cursos em que trabalhamos atualmente.

Partimos do princípio de que conhecer, analisar e refletir sobre diferentes histórias dos sujeitos que participam dos processos formativos de educadores(as) (licenciandos(as) e/ou professores(as) formadores(as)), a partir das suas perspectivas, seus pontos de vista e dos significados que atribuem a essas vivências, oportuniza a compreensão da práxis pedagógica lá desenvolvida, além de demonstrar seus reflexos na constituição identitária dos profissionais da Educação. Nessa perspectiva, defendemos que essas histórias têm muito a dizer, principalmente no que tange à construção e/ou reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores(as). Isso porque elas refletem e refratam na concepção de Educação adotada e, consequentemente, em quais professores(as) estamos formando e em quais queremos formar.

Para buscar compreender como se dá o processo de formação da identidade dos(as) professores(as), partimos do pressuposto de que as identidades são plurais, instáveis, fluídas e formadas a partir de processos interativos (BAUMAN, 2005; SILVA, 2009), situados histórica, política e culturalmente. Apesar de não ser possível compreender a totalidade da singularidade de cada pessoa, suas "colagens compostas" - neste caso específico, de cada professor(a) -, os estudos do cotidiano escolar favorecem a percepção das diferenças internas, invisibilizadas por definições, por vezes, generalizantes e estigmatizantes de escolas e contextos educativos (LAHIRE, 2005).

Toda práxis pedagógica é situada em determinado contexto sócio-histórico, formada por diferentes sujeitos sociais. Dessa forma, o olhar do observador não é suficiente para conhecer a

totalidade[4] de cada sujeito dentro desses contextos, uma vez que a identidade é sempre inacabada[5] e depende, necessariamente, das relações complexas estabelecidas com o(s) outro(s), inclusive do(a) observador(a) com o(a) observado(a), a qual não pode ser ignorada nas práticas de estágio. Por esse motivo, não é possível concluir ou estabelecer uma verdade estatística sobre cada práxis pedagógica, já que elas estão em processo de construção constante, mas é possível compreendê-las, problematizá-las e, por vezes, transformá-las a partir das novas interações estabelecidas e dos significados a elas atribuídos.

Nesse caminho argumentativo, algumas histórias têm particular importância porque nos colocam a refletir sobre nossas ações e, em especial, porque nos ensinam a grandeza das relações que desenvolvemos em sala de aula. O título desta seção ilustra um desses momentos, em que, como professoras formadoras, precisamos refletir sobre o olhar e a escuta de um grupo de estudantes de um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade da rede pública situada em Florianópolis/SC, que,

---

4 Podemos dizer que as totalidades a que se têm acesso nas relações pedagógicas são aquelas que se mostram possíveis e são a totalidade da parte que vemos. Mesmo porque, se as identidades são mutáveis e transitórias, qual seria a totalidade de um sujeito?

5 Destacamos, porém, que ao nos referirmos ao inacabamento, compreendemos que assim o são não porque nunca se fecham ou acabam, mas porque a cada acabamento possível, novos se abrem e se conectam, ou seja o acabamento é sempre a abertura de novas possibilidades, como advoga Bakhtin (2010).

por ocasião de seu primeiro estágio de observação, trouxe suas impressões sobre a instituição observada[6].

A história tem detalhes significativos que precisam ser explicitados, pois havia desde o início grande preocupação nossa, como professoras do componente curricular[7], com a carga horária destinada à observação. Seria uma manhã (acompanhada por nós) para conhecer cada espaço educacional, uma visita destinada à Educação Infantil, outra ao Ensino Fundamental e uma terceira à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, organizamos para que em aulas anteriores à observação fizéssemos uma reflexão com a turma sobre esse processo, evidenciando a necessidade de escuta do espaço escolar; de olhar e também ser olhado(a); de encontrar o não visível em um primeiro olhar; de problematizar a realidade observada; de compreender a perspectiva dos sujeitos; de estranhar as práticas que poderiam parecer corriqueiras; enfim, do olhar sensível e cuidadoso com os diversos aspectos que compõem a estrutura física, política, social e curricular das instituições. Para mediar os(as) estudantes nesse processo de estudo, observação e reflexão sobre a prática educativa observada, elaboramos um roteiro que os(as) orientasse na visita em campo.

---

6 Uma escola pública municipal de ensino fundamental situada em Florianópolis-SC.

7 Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I, de um curso de Graduação em Pedagogia com carga horária de 105 horas/aula, que tinha como objetivo introduzir os estudos sobre a pesquisa e a docência nos diferentes espaços educativos formais e não formais e, nesse primeiro momento, desenvolvia-se o denominado estágio de observação.

Munidas(os) dos roteiros, feita a organização e contatos com a instituição, aula ministrada, lá fomos nós – professoras e estudantes, em busca do reconhecimento do espaço escolar. Foi uma manhã proveitosa, todos(as) bem recebidos(as) pela diretora da instituição, que conduziu a turma ao auditório e, explicou o funcionamento da escola. Foram feitas perguntas para as quais obtiveram respostas. Posteriormente, fizemos uma caminhada por todos os espaços da instituição, novamente acompanhadas pela diretora que, gentilmente, respondeu às perguntas formuladas durante o trajeto. Enfim, trabalho realizado!

Como continuidade dessa ação de estágio, na semana seguinte nos reunimos em sala de aula para fazermos uma avaliação da visita e refletir sobre o que fora observado. Daí nossa surpresa! A primeira fala de uma estudante foi sobre o portão que estava localizado na frente da escola e que, em sua observação, estava aberto. Em seguida, outra estudante tomou a palavra e também enfatizou "o portão aberto" para o qual acrescentou que poderia indicar "falta de cuidado" por parte dos(as) profissionais da escola. E assim, seguiram-se as opiniões, o portão passou a ser o assunto, sobre o qual foram feitas inúmeras elucubrações e prescrições, desde a falta de cuidado até a possibilidade de estar estragado. Diante do volume dado à discussão por parte dos/as estudantes, decidimos ouvir por determinado tempo, visto que estávamos, de certa forma, perplexas com a importância dada ao portão, diante de tantas informações relevantes que foram trazidas naquele espaço pedagógico. Nada, nem o acolhimento, nem os projetos, nem mesmo a possibilidade do portão aberto ser uma indicação de confiança nas crianças que não sairiam do espaço

sem que consultassem um adulto antes de fazê-lo, foi cogitado.

A escuta fez-nos perceber algumas questões centrais: 1) O que, de fato, os(as) estudantes compreenderam sobre a aula anterior, quando criteriosamente trabalhamos sobre o olhar, a observação, a escuta, o roteiro? 2) Quais tempos e espaços são necessários para que se forme ou se "eduque" o olhar e a escuta para o processo de observação em espaços educativos? 3) O que temos trabalhado nos cursos de formação de professores(as) para que os(as) estudantes possam transcender o senso comum e abrir suas escutas e olhares para o que, de fato, possa ser relevante em termos de formação acadêmica e conhecimento *sobre e com* as instituições de ensino? 4) Em que momento nosso planejamento não foi exitoso no que havíamos projetado em termos de observação? 5) Qual lapso foi cometido para que não alcançássemos um processo dialético e dialógico que provocasse a compreensão dos(as) estudantes sobre o que é ou não relevante no processo de observação das esferas educativas?

Por certo, não teríamos e não temos todas as respostas, mas partimos do pressuposto de que nos sensibilizarmos com o processo percorrido era, pelo menos em e a princípio, uma forma de reorganizar nosso planejamento para que nossas próximas incursões em campo com a turma fossem exitosas.

Retomamos o planejamento e, na aula seguinte, apresentamos a pergunta: "E se não fosse o portão?" Nossa provocação pretendeu - além de desvelar para os(as) estudantes o quão limitadas foram as observações e quanto tempo e energia investiram em algo que não tinha, objetivamente, grande relevância diante dos objetivos que traçamos para o estágio - que pudéssemos

retomar as impressões trazidas anteriormente, agora "sem" a presença do portão. Solicitamos que pegassem suas anotações e, com base no roteiro, dissessem o que haviam registrado. É claro que na aula anterior tentamos fazer isso, mas invariavelmente o assunto retornava ao portão. Por isso, nessa aula o portão tornou-se "assunto proibido".

Foi então que os(as) estudantes perceberam a riqueza de informações que haviam recolhido e as possibilidades de estabelecer interfaces da realidade observada junto aos conhecimentos pertinentes à formação, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo, os projetos, as políticas públicas... vertiam, finalmente, de suas anotações e reflexões. Como ensinou Freire (2011, p. 75) "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando [e dialogando] criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a prática de amanhã".

Percebe-se, com a experiência relatada, que o acompanhamento dos processos de estágio constitui-se em desafio cotidiano a nós, professores(as) das licenciaturas, e também aos(as) estudantes, posto que as "distrações" presentes no percurso podem descaracterizar o árduo trabalho, muitas vezes, desenvolvido nas instituições de ensino. Faz-se preciso analisar o planejamento das atividades dentro da sala de aula da universidade para que possamos provocar as alterações que, em princípio, são inerentes à inserção em campo. Como afirma Padilha (2001, p. 63):

> [...] realizar planos e planejamentos educacionais escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar

> respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Nesse caso, as análises efetuadas a posteriori, no retorno dos espaços, são fundamentais, necessitam de mediação constante e reflexão profunda, para que o estágio não seja apenas uma prática burocrática, mas sim o reconhecimento de um processo de estudos que se volta ao contexto para examiná-lo, para compreendê-lo e, talvez, transformá-lo. E, mais que isso, que seja uma ação planejada para além dos portões que se cruzam nos caminhos dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), possibilitando aprendizagens significativas e processuais, constituídas a partir da dialogia estabelecida nessas interações.

Estágio e observação: os territórios do olhar

Para a compreensão da heterogeneidade e da pluralidade das práticas educativas, assim como dos sujeitos que as constituem, utilizamos a metáfora de Lahire (2002) para definir o homem [mulher] plural. Aguiar (2012) assinala que, partindo de um olhar microssociológico, esse autor destaca que a realidade não pode ser definida apenas pela posição social que o sujeito ocupa em uma única coletividade, já que as relações são amplas, diversificadas

e marcadas pela heterogeneidade, ressaltando a importância da compreensão das relações internas que envolvem os seres sociais. Lahire (2002) compara cada sujeito como uma folha de papel dobrada ou amassada. Afirma que os seres sociais são relativamente singulares, apesar de serem formados na relação. A folha de papel dobrada ou amassada representaria cada caso singular, distinto, parte de vários dobramentos "[...] e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que [o/a leitor/a] interiorizou", as quais se apresentam, por vezes, contraditórias (LAHIRE, 2002, p. 198).

Ao trazermos o homem [mulher] plural, demarcam-se outros campos do posicionamento que temos diante da observação, ou seja, a compreensão de que o olhar está continuamente comprometido com o(a) que olha, com quem é observado(a), visto que os sujeitos são sociais e a observação é sempre um espaço dialético e de diálogo. O olhar não é mero reflexo de uma imagem na retina que desnuda formas, cores, objetos. Olhar, observar, é pensamento, é linguagem.

Pablo Picasso (1881- 1973) dizia: "eu não pinto as coisas como as vejo, mas sim como as penso"[8]. Nesse sentido, o olhar pode ser entendido, também, como "a pintura" que fazemos "dentro de nós", desde os pensamentos mais remotos e os sentidos mais imediatos que atribuímos às imagens que se "pintam" em nossa frente.

8 Frase (sd) atribuída ao pintor, escultor e desenhista espanhol Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso (1881- 1973).

Pois, "concebemos o olhar como uma maneira de posicionar-se no/frente ao mundo. O olhar é também, compreendido como uma linguagem que se constrói e se realiza no contato com os(as) outros(as), nas inter-relações" (BIANCHETTI, 2002, p. 1).

Os territórios presentes nos olhares que lançamos aos espaços educativos estão, neste modo de se pensar a observação, fundamentalmente implicados com nossas histórias de vida, com nossas convicções, valores, sentimentos, sensações, com nossa identidade em construção, a qual não será a mesma antes e depois das observações. Quando olhamos, pensamos e a partir do pensamento é que "pintamos" as realidades, dando forma e conteúdo às nossas miradas e, por isso, "[...] as interações verbais trazidas não podem, nessa perspectiva, ser vistas fora da interação social, ou seja, fora da comunicação social como um todo, posto que esta comunicação é também a comunicação de uma sociedade." (KERN, 2014, p. 89).

Com esses pressupostos, há que se compreender a responsabilidade presente nos processos de observação, pois não é atividade menor que "dar aulas", mas atividade permanente, anterior e simultânea ao desenvolvimento da docência. Como assinala Tura (2011, p.187),

> [...] a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador [pesquisadora] em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador [pesquisadora] olha seu objeto de estudo.

É no campo do olhar com a atribuição de sentidos políticos, sociais, comprometidos com o sujeito que olha e com o sujeito observado, a partir da planificação do processo, que a observação toma corpo como práxis nos processos de estágio e ganha relevância como processo de pensamento e de linguagem. Em posicionamento análogo ao de Vigotski (1984), podemos sugerir que a observação, nesta perspectiva, é processo inteligente e exige outras funções psicológicas que não aquelas meramente elementares. Observar é, para nós, em acordo com a abordagem vigotskiana, ação que exige funções psicológicas superiores, ou seja, a relação entre pensamento e linguagem. Distanciado dessa perspectiva, resta-nos o "olhar retínico", que ainda que esteja interessado no que observa, estará esvaziado de sentidos sociais e significados particularizados que possam fundar ou construir conhecimento a partir do que vê e, neste sentido, "[...] o que está em pauta, então, são as questões que envolvem a objetividade e a subjetividade do pesquisador [o/a estudante]" (TURA, 2011, p.185).

Nos estágios de observação, pretende-se que se considere que os sujeitos das práticas educativas falam e observam do lugar social em que se encontram, tendo como ponto de partida uma visão holística da realidade, compreendendo os comportamentos sociais dentro dos contextos que ocorrem. Nesse sentido, supõe-se a possibilidade de se obter a descrição e não prescrição da realidade; a interpretação e compreensão, não julgamento e avaliação. Afinal,

> Urge que individual, coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafiemos, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade – independente de quaisquer atributos que lhes emprestam o caráter de diversi-

> dade -, como seres de direitos iguais, que se complementam. É nesta completude, que só pode resultar do coletivo, que está a saída para uma vida que, por enquanto, continua existindo nos não-lugares [...], nas utopias. (BIANCHETTI, 2002, p. 7).

Nos estágios compreendidos como processo fundamental à formação profissional de professores(as), almeja-se mergulhar nas vivências educacionais, problematizar o que parecia banal para compreender e tornar visíveis as relações estabelecidas nesses contextos, sem que essa compreensão seja pautada em preconceitos e estereótipos. Quer-se, com os estágios, fazer cumprir as diretrizes pedagógicas que lhe conferem legitimidade como aspecto formador no conjunto de atividades, ações e estratégias adotadas por professores(as) que acompanham esses momentos formativos nos cursos de licenciaturas. Na atualidade, esses momentos formativos estão distribuídos ao longo dos cursos de graduação como uma espécie de "promessa" de melhores condições aos(às) estudantes para assumirem suas funções docentes no momento de sua certificação.

Assume-se com os estágios a possibilidade de "pintar" quadros a partir de um não-lugar, do cuidado para não construir uma imagem por impressões que se tem a priori, em que as imagens materializadas pelas análises e reflexões provenientes de nossa capacidade humana de pensamento e linguagem possam espraiar-se pelas telas pintadas e também pelas frestas através das quais olhamos as instituições educacionais, ancoradas na compreensão de que as utopias são algo capaz de ser realizado e de que a formação de professores(as) críticos(as) e reflexivos(as) poderá

oportunizar a construção de novas e belas pinturas quando forem exercer sua profissão.

Estágio, diálogo e dialogia?

> [...] a palavra verdadeira, que é trabalho, é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e de algumas mulheres], mas direito de todos os homens [e todas as mulheres]. (FREIRE, 2011, p. 109).

Para iniciar esta seção, torna-se necessário situarmos algumas posições teóricas e distinguirmos alguns conceitos. Entre as posições teóricas torna-se importante destacar que concordamos com Lahire (2002, p. 170) quando afirma que "[...] nenhuma prática, nenhuma ação, nenhuma forma de vida social existe fora das práticas linguageiras [...] que tomam formas variadas [...] cujas funções sociais são múltiplas". Entre os conceitos, **dialogia** é um deles, visto que se tornou corriqueiro encontrar o termo nos diálogos institucionais e textos acadêmicos, transformando-se numa espécie de código sempre que se quer referir a um diálogo ou à interação social entre os sujeitos da relação pedagógica, e é comum que o termo encontre-se associado ao pensamento freireano. Sem querer cotejar ao uso do termo pelo educador, almejamos problematizá-lo à luz do conceito cuidadosamente trabalhado por Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) e seu círculo[9].

---

9 O Círculo de Bakhtin é apresentado de forma recorrente em pesquisas e obras que dialogam com sua teoria, sempre voltadas aos seus escritos, e colocando em suspenso sua autoria de textos, em especial: "Marxismo e

Para Bakhtin (2009), não bastava que duas pessoas estivessem juntas e travassem um diálogo para que se afirmasse que havia ali dialogia. Segundo o autor, esse conceito não pode se reduzir à conversa, à troca de informações entre duas pessoas, ou ao que associamos em nossos discursos na Educação em espaços de mera interação. É preciso mais, pois,

> A *dialogia* bakhtiniana se inscreve, como um elo inextrincável entre os sujeitos, em que a responsabilidade (responsividade) é inerente a todos e todas que constituem e são constituídas em processos de interação, pois é preciso certa unidade ao grupo social para que esta relação ocorra. Visto que, em acordo com o autor, a interação é essencial na produção de sentidos e se dá onde os enunciados "brotam" pelo ato responsivo, uma vez que **a palavra dirige-se a alguém**, há um auditório social a quem se destina [...], e é na "resposta", reação ou réplica aos enunciados que o "diálogo se dialogiza", se assim pudermos dizer. (KERN, 2014, p. 108, grifos nossos).

Nessa esteira, outros conceitos são relevantes para a compreensão da dialogia bakhtiniana, como a atribuição de sentidos dada pela comunidade linguística, ou seja, por aquele grupo social.

> Dessa forma, **a dialogia não está na palavra em si, nem nos interlocutores [interlocutoras] propriamente ditos, mas no efeito destas na produção de sentidos** numa dada interação social, dialogicamente. **A dialogia é o diálogo em atividade**, atividade esta dinâmica, que se dá entre mim e outro

---

Filosofia da Linguagem" e "Discurso na arte, discurso na vida" assinados por Voloshinov. Por isso, há o uso da referência Bakhtin e o Círculo em muitos escritos (KERN, 2014, p. 25).

> (eu-outro), em um território socialmente organizado marcado pela inter-relação de uma comunidade linguística, que ocorre dialeticamente, em movimento na atividade de homens e mulheres pela linguagem, ou seja, numa interação verbal (KERN, 2014, p.108, grifos nossos).

O estágio, como encontro entre sujeitos interessados em determinada comunidade linguística, que tem endereçamento de discursos, é potencialmente lócus de uma experiência dialógica e dialética. Por isso, para que as reflexões provenientes da atividade teórico-prática possam transformar as realidades, tanto do campo educacional quanto do(as) estudante em sua formação, a constituição de uma comunidade, ou seja, de uma inter-relação em que a atribuição de sentidos comungue é fundamental. É nesse sentido interacional que estágio pode ser espaço realizador e transformador com base em diálogos alicerçados no que Bakhtin (2009) compreende por dialogia. Afinal, "a interação é o diálogo contínuo, que não se interrompe, que envolve esse confronto de valores sociais e constitui a linguagem, que por sua vez a constitui" (KERN, 2014, p,87). E mais:

> A interação nos termos do círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes [e das participantes] e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da interdiscursividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso. (SOBRAL, 2009, p. 44).

Sobre esses aspectos, há que se considerar as dificuldades inerentes à entrada em campo de estágio. Trata-se de território des-

conhecido, no qual nem sempre somos recepcionados(as) do modo que desejamos, mesmo porque a incursão em campo desestabiliza o cotidiano, as rotinas institucionais. Observamos, mas também somos observados(as)... Todos serão observados(as) no período de inserção de estudantes estagiários(as) e sabe-se das inúmeras dificuldades enfrentadas por muitas escolas em relação aos investimentos do poder público, da organização dos espaços físicos, da baixa remuneração dos(as) profissionais. São fatores que influenciam e, também, fazem parte do processo de aprender e ensinar nas salas de aula e no requisito das aprendizagens dos(as) estagiários(as) sobre seu ofício. O posicionamento político, social, histórico, cultural dos(as) profissionais frente às dificuldades encontradas é, também, e fundamentalmente, formador.

> O estágio é de extrema importância para a formação da identidade do/a professor/a, pois é o momento conhecer e investigar as práticas educativas, de experimentar metodologias didático-pedagógicas e discutir/debater a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas adotadas durante as disciplinas de Estágio. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Sem recorrer a binarismos, que separam espaços educacionais como bons ou ruins, é no campo do diálogo e da dialogia, da inter-ação[10] e da constituição de "comunidades linguísticas" que

10 Interação não é apenas o encontro de pessoas num mesmo espaço, mas, como apontou Bakhtin, é dinâmica, e neste movimento estão presente as posições axiológicas, o confronto dos valores sociais, por isso, é inter-ação, pois isso é também a linguagem (KERN, 2014, p.119).

outras possibilidades reflexivas serão possíveis aos(às) futuros(as) profissionais que se inserem nas instituições com a finalidade de desenvolver estágio.

> Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

Da mesma forma, é nesse conjunto reflexivo que a formação de professores(as) que formam professores(as) reverbera a busca pelo encontro, pelo planejamento intencional, pelo redirecionamento do anteriormente programado e pela "abertura dos portões", do inesperado, pelo diálogo e pela permuta, pelo diálogo e pela dialogia.

"Pintando" breves considerações finais

Com as reflexões aqui propostas chamamos a atenção para a práxis de estágio nas licenciaturas, com base em concepção que compreende a relação teoria-prática como indissociável. Abrangemos, portanto, a relação teoria-prática como necessária para que possamos ir além das aparências, transcendendo um olhar perceptivo e episódico da e sobre a instituição de ensino.

A práxis, nesse sentido, é toda ação reflexiva, com base nas teorias estudadas, que nos permite olhar para determinada realidade sem descaracterizá-la, sem minimizá-la. Nessa mesma direção, colocam-se em pauta o diálogo interessado e a relação

entre os sujeitos envolvidos no processo de estágio, como ações intencionalmente planejadas. Dessa forma, além do recolhimento de informações, será possível a imersão reflexiva na realidade educacional observada, para que os portões sejam a abertura da escuta e do olhar e não meros objetos que nos distraiam das intenções mediadoras da formação docente.

O estágio intencionalmente planejado a partir dos pressupostos que defendemos neste texto é potencialmente capaz de provocar uma práxis dialógica e dialética, para que as reflexões provenientes da atividade teórico-prática possam transformar as realidades, contribuir com a construção de identidades de homens e mulheres plurais como educadores(as) críticos(as) e reflexivos(as), tanto do campo educacional quanto do/da estudante em sua formação. Por mais que essas identidades sejam fluidas e instáveis, são elas, também, históricas e sociais, ou seja, há materialidade objetiva e subjetiva que formula e é formulada nessas constituições identitárias.

É nesse processo interacional que transcende o "estar-junto" e constitui a comunidade linguística dialógica que situamos as proposições aqui ensaiadas junto a nossa experiência profissional. São essas tantas histórias vividas e aquarelas constituidoras dos quadros pintados que nos ensinaram/ensinam a ensinar.

Referências

AGUIAR, P. A. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização:** reflexos da escolarização nas práticas de leitura. 2012. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio: Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 5 ed. São Paulo: Editora WFM/Martins Fontes, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 1, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KERN, C. **"Olha pra mim!" Inclusão/exclusão e violências nas memórias de estudantes de um curso de pedagogia**. 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

LAHIRE, B. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas,** n.

49, p. 11-42. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, Beth. **Dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009. p.166-187.

TURA, M. L. R.. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir (et all) (orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

VIGOTSKI, L. S.. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 3

Diário de campo: a leitura e a escrita na formação docente

Caroline Kern[1]
Paula Alves de Aguiar[2]

A trajetória de professoras atuantes na formação de professores(as) tem nos permitido perceber a importância da leitura e da escrita na constituição dos saberes e pensares dos(as) estudantes. Considerando-se a suposta obviedade da afirmativa com que iniciamos este texto, é preciso demarcar algumas questões centrais,

1 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso de Pedagogia da Faculdade FUCAP. Atua no Ensino Superior na área de Ensino e Formação de Professores e especificamente nos estágios atuou nos períodos de 2000 a 2005 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), 2005 a 2017 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

2 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

como, por exemplo, o fato de que nem sempre a leitura e a escrita são constituídas como centrais à formação ou, pelo menos, nem sempre os(as) estudantes têm clareza da importância desses elementos durante sua formação universitária.

Dizemos isso não porque desacreditamos das capacidades perceptivas ou de reflexão daqueles que ocupam os bancos universitários, mas porque há uma expectativa sobre leitura e escrita da qual partilhamos com outros(as) profissionais que exercem a docência no ensino superior. Referimo-nos à expectativa de que os(as) estudantes tenham experiências significativas com a leitura e a escrita e que sejam elas, parte constitutiva de suas formações desde a mais tenra idade, expressando-se de forma satisfatória nos momentos de produção textual, assim como na autonomia diante da leitura.

É fato que, muitas vezes, assim como nós, outros(as) professores(as) universitários(as) relatam/discorrem sobre suas preocupações com a leitura e a escrita, em especial nos componentes curriculares de estágio curricular, nas quais a elaboração de roteiros, projetos, planos de aula, planos de trabalho, diários de campo e relatórios são instrumentos organizadores e avaliativos das aprendizagens provenientes das inserções em campo.

Com essas assertivas, e com certa inspiração bakhtiniana, propomo-nos, neste escrito, a investir em algumas problematizações sobre os caminhos da escrita e da leitura, considerando a importância de ler e escrever para a formação dos(as) estudantes nas licenciaturas. Isso se dá, em especial, ao dirigir nossa atenção aos estágios curriculares e ao registro em diário de campo, como processo imprescindível da formação docente.

A leitura e a escrita, como se sabe, estão intrinsicamente vinculadas ao ofício da escola e da universidade. São elementos-chave da formação nas licenciaturas em educação. Com isso, almeja-se pensar, primeiramente, no sujeito que escreve e que lê. Em segundo lugar, refletir sobre a organização dos diários de campo como instrumentos norteadores e indispensáveis para o registro, a reflexão e a produção textual nos estágios curriculares nos cursos de formação de professores. Por fim, espera-se traçar breves e inconclusas considerações que finalizam este escrito.

Um sujeito que escreve: um sujeito político?

> Assim como mar é todo água, de igual modo a logosfera é toda palavras, mas estas não são todas iguais. Mesmo quando se têm a aparência de serem as mesmas, significam coisas diversas em situações diferentes. Aqueles que não sabem explorar a capacidade das palavras de significar coisas diferentes em diferentes camadas epistemológicas de seu sistema de cultura acham-se condenados a viver sem liberdade, no âmbito de um número muito pequeno de tais camadas. A linguagem não é uma prisão é um ecossistema. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.247).

No exercício da docência nas licenciaturas em educação, frequentemente sentimos falta de textos que versem sobre elementos da leitura e escrita que elucidem aos(às) estudantes a importância do registro de suas experiências do cotidiano da formação inicial dos(as) professores(as), situando o sujeito que lê e escreve e sua posição axiológica no mundo. Sabe-se que na formação de profes-

sores(as) muitos escritos voltados à organização dos registros nas observações e nas docências em relação aos estágios curriculares dedicam-se aos gêneros do discurso e às tipologias textuais, e considera-se fundamental que se invista nessa discussão. Porém, como assinala Geraldi (2013, p.135 – grifos nossos),

> A aposta pode parecer ingênua para aqueles que enquadram todo discurso interior de uma determinada formação discursiva, dentro da qual nada de novo se diria e apenas se repetiria o já dito [...] **Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos,** independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas ou velhos conteúdos, **é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.**

Desse modo, a formação do(a) leitor(a) e do(a) escritor(a) passa pela formação de um sujeito posicionado frente à produção textual, responsivo (responsável, como situa a perspectiva bakhtiniana). Quer dizer, há por parte daquele que produz um texto, como é nosso caso agora, uma responsabilidade sobre o discurso, pois, ainda que distanciado(a) dessa consciência sobre o discurso que produz, há o compromisso com a palavra enunciada. Ou seja, como afirma Faraco (2009, p.108), ancorado em Bakhtin, "[...] não se pode olhar o texto apenas como um artefato, como uma coisa

em si, como um objeto apenas verbal". É necessário olhar o texto como obra, como texto implícito e como objeto estético. Ou seja, é preciso compreendê-lo a partir do "complexo de relações axiológicas-culturais de que o texto participa-corporifica" (FARACO, 2009, p. 108).

Neste texto, parte-se, portanto, da premissa de Bakhtin (2006) de que o discurso, seja ele escrito ou falado, e a sua compreensão, somente serão possíveis de alcançar como ato dialógico entre enunciados integrais de diferentes sujeitos em interação. Lembrando-se de que é preciso a formação de uma comunidade linguística semiotizada, sígnica para que haja dialogia[3].

Com essas proposições e retomando as questões iniciais, pode-se classificar a linguagem e, portanto, a palavra como libertadora e como ecossistema. Assumir essa postura, de acordo com Clark e Holquist (2008), é um exemplo tácito da importância atribuída à produção textual no ofício de professoras. Ainda, é um recado explícito sobre a importância da leitura e da escrita, voltado ao auditório social a que se destina este enunciado: estudantes dos cursos de licenciatura.

A escrita no ofício de professor(a) é imprescindível, pois demarca o posicionamento do sujeito sobre o espaço de trabalho desenvolvido. Ao redigir suas impressões sobre as observações feitas em determinado espaço institucional, os/as estudantes das

3 Sobre esta questão, ver: KERN e AGUIAR (2018). Para além das aparências: diálogos e dialogias nas relações teórico/práticas dos estágios curriculares em educação, nesta obra.

licenciaturas demarcam suas posições políticas frente ao conjunto de informações coletadas e percepções acerca das instituições em que se inserem nessa etapa da formação inicial para a docência. Impossível seria para a educação desconsiderar a importância do processo de escrever em uma sociedade grafocêntrica, em que o registro escrito transcende o simples uso de uma tecnologia primitiva. Nesse contexto, a escrita caracteriza-se como ato social, político e histórico.

O sujeito que escreve é sempre social e histórico. Significa dizer que todo discurso está imbricado aos discursos que o circundam. Isso se dá porque o sujeito se caracteriza como detentor de uma voz socialmente situada ou, como ensinou Bakhtin (2009, p.195):

> O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Nesse emaranhado de vozes, a escrita é palavra, no sentido amplo e no sentido estrito, posto que a produção do discurso exige, também, um ato intencionalmente organizado pelo sujeito que se posiciona diante da tarefa de redigir algo sobre suas impressões, compreensões e análises com sua "própria" voz, ainda que seja ela a voz de tantos outros. Os discursos, incluindo os escritos, são formados por diferentes vozes, as quais são plurais, por vezes antagônicas, provenientes do fluxo ininterrupto da comunicação verbal da qual os autores(as) participam nas diferentes esferas em

que interagem socialmente. Retomando os conceitos de Bakhtin (2006, p. 330), podemos afirmar que "em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e por vezes próximas, que soam concomitantemente". Toda palavra, por conseguinte, apresenta vozes dos sujeitos sociais situados em tempo e espaço específicos, tornando o enunciado polifônico.

Nesse sentido, escrita é também ato planejado, que implica escolhas, repertório (daí a fundamental importância da leitura), e que sinaliza a profunda responsabilidade política e social do escrevente, especialmente quando se destina a dizer de determinado espaço social, como o caso das instituições de ensino. Pode-se afirmar, portanto: o sujeito que escreve é sujeito político.

Diário de campo: *ato* ou *ação* de escrever?

É comum que, ao nos referirmos à escrita, digamos do ato de escrever. Do mesmo modo, dizemos dos espaços institucionais, como a escola e suas ações. Iniciamos esta seção com esses dois termos para que, desde já, deixemos evidente nossa posição sobre a escrita e as práticas escolares como ato e não simplesmente como ação. Para tanto, emprestamos de Bakhtin sua descrição conceitual, como explica Amorim (2009, p. 22-23 – grifos nossos),

> [...] é importante precisar que Bakhtin distingue *ato* de *ação*. A *ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecâ-

> nico ou impensado. **O *ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não assino. Ao contrário, escondo-me nela.** O *ato* é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. Mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é uma mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento.

Com isso, poderíamos nos perguntar, inclusive: por que denominamos de *ação* o que observamos nas escolas? Não seria necessário distinguirmos as ações e os atos pedagógicos? Em acordo com Amorim (2009), no que diz respeito ao que é proposto por Bakhtin, podemos, ainda, acrescentar que o que temos diante de nós são atos e ações distintos entre si pela atribuição de sentidos particularizados e significados sociais, dado ao que observamos, descrevemos, ao que pensamos e, fundamentalmente, ao posicionamento ético que assumimos em nossos registros. Novamente, temos nessas asserções a presença do sujeito social, político, situado historicamente com os homens e as mulheres de seu tempo, do passado e do futuro, dialeticamente, dialogicamente, processualmente, pois,

> [...] a palavra penetra literalmente em todas as relações, nas relações de colaboração, [...] nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem

> de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Com tais premissas, podemos pensar que as escritas de estágio de observação e regência, desenvolvidas nos diários de campo, a exemplo do que temos nos processos de pesquisa, formarão a memória do processo. Para tal, essa escrita não deverá ser desenvolvida como um ato desprovido de compromisso com a realidade observada e com os sujeitos envolvidos nos contextos institucionais, ou seja, não é mera ação. Ao contrário, essa escrita exige responsabilidade, compromisso ético e assinatura, visto que construir um diário de campo é a escrita pelo/do ***ato***. É ***ato*** de escrever com toda a responsabilidade e compromisso que isso requer.

Como ensina Bakhtin (2009), há um horizonte social do qual provém a palavra. Ela nunca será algo que pertence a alguém em particular, pois, se enclausurada nas mãos daquele que escreve, sem vinculação com sua posição no mundo, seus valores e seu entorno, estaríamos tornando a palavra estéril, sem sentido. É por isso que o autor destaca: "a palavra dirige-se a um interlocutor" (BAKHTIN, 2009, p.116), e mais "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (BAKHTIN, 2009, p.117), ou seja,

> Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Pensar o horizonte social é, então, compreender que há uma posição do sujeito que escreve que será demarcada pelo lugar social que ocupa frente ao discurso que elabora, ou seja, suas palavras estão implicadas com o contexto, tanto do ponto de vista do que descreve, analisa, relata, quanto de como, o quê, para quê, para quem o faz. Dizer de um lugar social significa dizer com tudo aquilo que o(a) constitui e é constituidor de sua existência como sujeito. Nessa esteira, como sugere Geraldi (2013, p.137):

> [...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem para dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Não será diferente no diário de campo. Por isso, examinemos a proposta do autor quanto à produção textual, dirigindo a análise aos campos de estágio e ao momento em que se organiza a escrita:

a) os roteiros de observação têm importância fundamental nesse aspecto, pois trazem informações que antecipam a escrita, na medida em que servem de memória para o que se tem a dizer sobre o espaço institucional; nesse sentido, não há como inserir-se em uma escola e não ter o que dizer sobre ela;

b) muitas são as razões para se dizer acerca das observações efetuadas, desde as burocráticas; afinal, há uma expectativa e uma necessidade de quem orienta sobre as impressões dos(as) estudantes em relação às instituições de ensino; outra razão,

ainda mais significativa, é a formação de uma memória que produza conhecimentos, que medeie o olhar, o pensar e o sentir em relação àquele espaço de inter-relações;

c) há um auditório social previamente interessado no discurso que será produzido, tanto na universidade quanto nas instituições de ensino, na medida em que o estágio deve constituir-se como lugar para o diálogo, para a troca, para a interação, para o aprendizado e, portanto, para a interlocução;

d) o sujeito político, que se vê implicado(a), situado(a) historicamente se reacende nessa proposição, visto que compreende sua posição e lugar social junto aos sujeitos da escola e não separado dela. Com base em Bakhtin (2006), compreende-se que não é possível conhecer o outro na totalidade, é fundamental, por conseguinte, levar em conta o contexto, considerar o lugar de onde se observa para ver aquilo que o próprio sujeito não consegue ver, pois o olhar do outro completa o dele.

e) reside aqui o momento da autoria, em que são feitas escolhas, tanto nos modos da produção textual quanto nos aspectos que serão trazidos à pauta. Ainda que um grupo olhe para os mesmos objetos, cada um poderá destacar dele algo absolutamente particular ou alguma especificidade observada a partir de seu posicionamento político, histórico, cultural e estético. Não esqueçamos, também, que essa escrita é uma forma respeitosa de se "devolver" à instituição certa contribuição pelo acolhimento, pelas aprendizagens obtidas durante a imersão em campo, obrigação ética-profissional que todo(a) estudante terá ao iniciar suas incursões nos diferentes espaços de educação.

Desse modo e com base nos itens descritos, acrescentamos nesta reflexão duas questões recorrentes por parte dos(as) estu-

dantes em relação ao diário de campo, qual seja: o que posso registrar? Posso trazer impressões pessoais sobre a escola? Para a primeira pergunta, a resposta é: deve registrar absolutamente tudo que for considerado significativo e que tenha a ver com o ato pedagógico, ou seja, rotinas, horários, organização (destacando-se, novamente, a importância do roteiro[4]). Mais importante do que pensar em *o que,* é pensar em *como.* Ou seja, em relação à segunda pergunta, a resposta é sim e não.

Responde-se: Sim, desde que tenha cuidado no momento do registro para posicionar-se profissionalmente, mesmo que utilize de linguagem pessoal, visto que o diário de campo se caracteriza como um espaço de registro individual, um documento que pertence ao estagiário/estudante; evite julgamentos, sentenças, certezas, rótulos e estereótipos. Coloque-se, sempre e invariavelmente, no lugar do outro, e analise como você se sentiria se alguém se referisse ao seu ato pedagógico do mesmo modo com que você o faz. Acrescenta-se a esse cuidado a possibilidade de ser criativo(a), trazer textos[5], elementos reflexivos, imagens, poesias que contribuam para extensão do diálogo com a observação efetuada. Por

---

4 Referimo-nos à necessidade de se ter um roteiro para as observações em campo. Faz-se necessário que se tenha um documento que norteie o olhar, que mantenha o foco de atenção no que é realmente significativo, sem, no entanto, significar uma "camisa de força", pois o registro exige sensibilidade, criatividade e autoria.

5 A produção do diário de campo permite o uso de diferentes gêneros do discurso, que poderão enriquecer os relatos, as reflexões e compreensões tanto em relação às observações quanto às práticas de docência desenvolvidas.

outro lado, responde-se: Não para todo tipo de julgamento, desqualificação ou impressões pessoais que não contribuem para a análise e compreensão do processo de estágio. Lembre-se que, como mencionado anteriormente, o sujeito que escreve é um sujeito axiológico, portanto político, histórico, posicionado e situado que tem responsividade (responsabilidade) e assinatura. A escrita do diário, no sentido bakhtiniano, deve se vincular à escrita como *ato* e não como *ação* por meio da qual o(a) estudante se esconde e deixa de assumir o compromisso ético-estético diante da instituição e de sua própria formação acadêmica.

Os diários de campo têm valor inestimável quando construídos nesse campo de responsabilidade, pois permitem que o leitor(a) (em geral professores/orientadores de estágio) conheçam as instituições de ensino por esse entremeio. Para Bakhtin (2006, p. 23), é necessário,

> [...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

São as linhas escritas pelos(as) estudantes que servirão de fio condutor aos leitores(as), nesse caso, professores(as)/orientadores(as), que se tornam interlocutores de seus escritos. Como afirma Bakhtin (2006, p. 327), "a palavra (em geral qualquer signo) é interindividual": não faz parte apenas de quem a falou, estando relacionada ao autor, ao auditório e àquele que a proferiu antes dele e

se abre para o diálogo na grande cadeia discursiva. Abre-se para a reação-resposta, implicando uma atitude responsiva.

São esses textos que se constituirão como "os olhos", "as escutas", as sensações, as convicções que conduzirão os(as) professores(as)/orientadores(as) "para dentro" da escola e das salas de aula da educação básica. Os textos dos diários são "um guia" que acompanha o(a) orientador(a) aos corredores e espaços institucionais, daí o compromisso dos(as) estudantes com a apresentação que fazem por meio de seus escritos.

À guisa de conclusões, breves considerações finais

Chegar ao momento de entregar o texto aos leitores não é fácil! Quando nos aproximamos do encerramento do escrito, podemos ter a sensação de que não dissemos o suficiente para ampliar o campo de análise ou não fomos suficientemente profundas nas reflexões a ponto de tocar aquele(a) que lê. Talvez, o que quiséssemos agora é lhe perguntar: Como foi a leitura deste texto? Nosso modo de escrever ampliou suas reflexões sobre diário de campo? Você gostou de ler este escrito?

Como não será possível conhecer sua resposta, esperamos que, pelo menos, tenhamos provocado algumas reflexões e, quiçá, desejo de escrever! Desse modo, nestas considerações finais, queremos reafirmar que, ao registrar sua prática pedagógica, o(a) professor(a) possibilita um novo olhar para si próprio: seus conhecimentos, seus limites e possibilidades, sua visão de mundo. Registros não demonstram conclusões, mas sim, inquietações,

questionamentos que proporcionarão **exercício reflexivo, reparo, aprofundamento, verificação, mudança de seu posicionamento** frente ao aluno, **à escola, ao conhecimento.** Escrever pressupõe decisões sobre o que e como escrever, por onde começar, que direção seguir, que pontos ressaltar e como terminar, permitindo retraçamentos em maior escala (PELANDRÉ, 2008).

É preciso lembrar, ainda, que as leituras são ideologicamente constituídas e estão presentes em diferentes esferas sociais. A leitura é um processo de construção de sentidos, como defendem diferentes autores (ABREU, 2001, 2010; GALVÃO; BATISTA, 2005; KLEIMAN, 2010; VÓVIO, 2007). Esses diferentes sentidos são construídos a partir da subjetividade e do contexto histórico em que se desenvolvem as práticas sociais de leitura e escrita.

Cada sujeito possui, devido a sua subjetividade desenvolvida socialmente, formas distintas de conceber, valorar e utilizar a leitura. E a escola, como esfera social responsável pelo desenvolvimento dos letramentos[6], tem oficialmente a função de ensinar,

---

6 O letramento, na perspectiva adotada neste texto, é um processo plural que ocorre ao longo da vida e está relacionado às práticas sociais de uso da língua escrita situadas em um contexto determinado, não se restringindo à escola e articulado com relações de poder. A leitura, por sua vez, é uma das práticas de letramento. Por ser uma prática social, está em constante transformação e se complexifica juntamente com a cultura, tornando fluídos os sentidos atribuídos às leituras. Quanto mais complexa a sociedade, mais complexas as práticas de leitura, pois elas são constituídas nas relações e nos usos da escrita entre e no interior de grupos sociais. Pela perspectiva teórica adotada neste estudo, não é possível falar de uma concepção e de um sentido único para a leitura. Assim como os letramentos, a leitura só pode ser compreendida a partir de suas variadas facetas e contextos, ou seja, no plural (AGUIAR, 2012).

promover e oportunizar o contato com variadas formas de leitura, com objetivos distintos e em contextos situados, partindo do conhecimento dos(as) estudantes, mas ampliando esse acesso a leituras de domínio em esferas sociais das quais os sujeitos não participam em seu cotidiano.

Com essas premissas, fica o convite à leitura e à escrita e ao desafio de constituir-se nesse ***ato*** que demanda esforço, desejo, conhecimento e compromisso diante do ofício de professo-res(as).

Referências

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Os constrangimentos da literatura: entre a vergonha e a culpa. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

AGUIAR, P. A. **Letramentos de adultos em processo de alfabeti-zação:** reflexos da escolarização nas práticas de leitura. 2012. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

CLARK, K.; HOLQUIST, M.. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** Dialogismo e Polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Leitura:** práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Florianópolis: **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

PELANDRÉ, N. **Alfabetização e letramento:** conceitos em discussão e novos desafios. Trabalho apresentado no II congresso Freireano. Joinville, 2008.

VÓVIO, C. L. **Entre Discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 4

Reflexões sobre vivências do estágio

Carolina Toledo Cavalcante[1]
Fernando Elias Guckert[2]
Mariana Schneider[3]
Paula Alves de Aguiar[4]
Rosalbia Falcão de Oliveira[5]

Introdução

Este texto relata a experiência de estudantes e da professora do componente curricular de Estágio Supervisionado I no semestre de 2017/2 e problematiza a metodologia utilizada nos estágios su-

1 Licencianda do curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José.
2 Licenciando do curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José.
3 Licencianda do curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José.
4 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.
5 Licencianda do curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José.

pervisionados do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina câmpus São José (IFSC, 2014), mais especificamente dos bancos bibliográficos e diários de campo. A análise dos dados parte da perspectiva dos(as) licenciandos(as) que participaram da primeira oferta do componente curricular, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2017.

O IFSC-SJ, mais especificamente os(as) servidores(as) envolvidos na licenciatura em Química, organizaram o estágio do curso em quatro fases (Estágio Supervisionado I, II, III e IV), as quais estão localizadas no 6º, 7º, 8º e 9º períodos do curso, respectivamente. Essa organização tem o intuito de possibilitar diferentes oportunidades de inserção em espaços educativos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas (IFSC, 2014).

Considerando que o curso passou por um processo de reestruturação curricular no primeiro semestre do ano de 2015, sendo anteriormente denominado "Ciências da Natureza com Habilitação em Química", a experiência do Estágio Supervisionado I, com essa perspectiva, teve sua primeira realização no segundo semestre do ano de 2017. O Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Química IFSC-SJ, estabelece que, no Estágio Curricular Supervisionado:

> O licenciando vivenciará situações reais na condição de observador de diferentes espaços educativos (formais e não formais) e práticas pedagógicas, na perspectiva de se apropriar de elementos para produzir um diário de campo, que será instrumento de pesquisa utilizado no decorrer do estágio. As visitas de estágio serão acompanhadas pelo professor, que trabalhará com conceitos essenciais para prática pedagógica e da pesquisa. Os diários de campo serão

> apresentados nos Seminários de Estágio da Licenciatura (IFSC, 2014, p. 22).

Com base no projeto pedagógico, pode-se perceber que a proposta de Estágio Curricular Supervisionado no curso compõe uma concepção de formação que demonstra a indissociabilidade entre teoria e prática, contribuindo com a intenção de uma formação docente significativa para os(as) licenciandos(as) em química.

As práticas de estágio do IFSC-SJ partem da perspectiva da pesquisa, a qual, segundo Pimenta e Lima (2004), visa superar a separação teórica e prática enraizadas nos cursos de licenciaturas. Nessa perspectiva, acredita-se que o conhecimento se dá pela pesquisa em todas as etapas do curso e que essa é fundamental para atuação político-pedagógica dos(as) professores(as), sendo o diário de campo um instrumento essencial nesse processo de formação profissional.

O componente curricular de ESI, conforme expresso na ementa do curso (IFSC, 2014), prioriza a construção coletiva entre os(as) licenciandos(as) e o(a) professor(a) orientador(a), que juntos(as) escolhem os espaços educativos que serão investigados. O componente curricular opta pela perspectiva da construção das atividades de forma processual, perpassando a proposta de pesquisa, a escolha dos campos de estágio, a elaboração de diários de campo e a definição dos métodos avaliativos.

Os campos de estágio preveem a inserção dos(as) licenciandos(as) em espaços de educação formais e informais. A educação formal é aquela que ocorre dentro dos espaços institucionalizados, já a não formal se dá fora dos espaços escolares, sendo um processo de ensino e aprendizagem ainda pouco explorado nos

cursos de formação de professores(as) (MARANDINO *et al.*, 2004). As experiências de observação dos campos de estágios no curso em análise, como já dito, utilizam a metodologia de registro no diário de campo. Almeja-se, dessa forma, permitir que cada sujeito envolvido desenvolva a capacidade de reflexão e compreensão das práticas vivenciadas.

A forma como o diário de campo é utilizado, suas principais vantagens e seus reflexos são pertinentes para o diálogo sobre a problemática da indissociabilidade entre a teoria e a prática nos cursos de formação docente (GONÇALVES *et al.*, 2008). Defende-se que ele possa se constituir como um instrumento de avaliação reflexiva e processual, contribuindo significativamente para formação de professores(as) pesquisadores(as) sobre a própria prática (PIMENTA, 2012).

Tura (2003) alega que não existe regra específica que o(a) pesquisador(a) deva seguir em relação ao que deve observar na escola. Cabe a cada um(a) analisar e documentar em forma de diário de campo, o que se apresenta mais interessante e significativo para construir a sua perspectiva de vivência, com foco nos seus objetivos de observação. Entretanto,

> [...] a observação, com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objetivo determinado, constitui também um procedimento básico de investigação científica, da experimentação. (TURA, 2003, p.184).

Com a necessidade de se ter objetivo determinado para uma observação que possibilite a investigação científica no estágio como

campo de pesquisa, conforme destacado por Tura (2003), evidencia-se a importância da base teórica, pois auxilia na construção dos objetivos de cada observador(a). Ou seja, nessa perspectiva, a base teórica está intrínseca às práticas de estágios (PIMENTA; LIMA, 2004). É desse modo que os registros das vivências do estágio no diário de campo marcam acontecimentos significativos das experiências vivenciadas, mantendo-as vivas. Esses registros não são apenas lembranças, mas fazem parte das histórias, identidades e memórias da formação profissional, são uma forma de registrar a memória pessoal e coletiva (WEFFORT, 1996, p. 6).

A prática de registros nos estágios, com dados qualitativos e quantitativos das ações vivenciadas (nos momentos de observação da ação pedagógica e nos momentos das regências), em conjunto com as análises e reflexões teóricas embasadas por autores(as) que discutem as temáticas selecionadas para os projetos de intervenção, consiste em elementos que possibilitam a tomada de consciência dos processos vivenciados, tornando-os significativos para a formação dos(as) licenciandos(as). Registra-se que a utilização do diário de campo como instrumento de pesquisa, nos estágios do curso de licenciatura em Química do IFSC-SJ, inicia-se na primeira fase de estágio e pode perdurar pelas fases subsequentes (IFSC, 2014).

Os diários de campo possibilitam reflexões de caráter pessoal e profissional, estimulando os(as) licenciandos(as) a quererem investigar as relações de ensino e aprendizagem. Além disso, permitem que ocorra certa concretude do pensar, uma vez que revelam a intimidade dos sujeitos, acadêmicos(as) futuros(as) professores(as), assim como dilemas e impasses da trajetória for-

mativa e profissional (ALVES, 2004; ZABALZA, 1994). Nos diários, os(as) licenciandos(as) não encerram os processos reflexivos, mas demonstram inquietações, questionamentos, ajustes, aprofundamento, verificação, mudanças ou confirmações de seu posicionamento com relação à docência.

A produção do diário de campo, na perspectiva da pesquisa, como a adotada no IFSC-SJ, além de ser compartilhada entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) de estágio, possui caráter processual. Os(as) licenciandos(as) escrevem suas observações sobre o estágio, os(as) professores(as) da graduação leem, inserem questionamentos, dúvidas, estimulam novas leituras e reflexões. A escrita e a avaliação não se finalizam na primeira versão entregue do diário, mas na construção final, após várias idas e vindas dos textos, pois é o desenvolvimento da aprendizagem e o empenho em realizar as atividades que são avaliados.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é mostrar o diário de campo, pensado como ferramenta pedagógica, que permite aos(as) licenciandos(as) do curso de licenciatura em Química se apropriarem de instrumentos de pesquisa, análise e reflexão dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas e que poderão suscitar novas possibilidades de olhar para a educação a outros estudantes e professores(as) em suas práxis de estágio.

Metodologia e processos percorridos

Como um primeiro passo do Estágio Supervisionado I, os(as) licenciandos(as) se apropriaram das reflexões teóricas sobre os

campos de estágio que optaram por conhecer, seguindo o roteiro de um fichamento acadêmico. Esse procedimento de fichar bibliografias, devido a suas peculiaridades, que serão elucidadas ao longo do texto, foi denominado banco bibliográfico.

Os campos de estágio são escolhidos através de uma votação entre opções por espaços educativos formais e não formais como possibilidade de atuação dos(as) licenciandos(as). Por meio dessa votação, o maior interesse dos(as) licenciandos(as) do semestre de 2017/2 foi por visitas à EJA prisional[6], ao cursinho pré-vestibular comunitário[7] e ao curso técnico em química do IFSC câmpus Florianópolis.

Portanto, os campos de estágios escolhidos foram: [i] Reunião do Programa Novos Horizontes: a universidade nos espaços de privação de liberdade (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC); [ii] Visita à penitenciária da Agronômica - Florianópolis; [iii] Reunião Pedagógica e subsequente aula de Química-Matemática (interdisciplinar) do Projeto Educacional Integrar; e

6 A visita foi realizada na Penitenciária Estadual de Florianópolis, nos espaços destinados às aulas da EJA prisional, na biblioteca do presídio (organizada pelo projeto Novos Horizontes – UDESC), na oficina de produtos de limpeza e na fábrica de móveis, onde algumas pessoas em privação de liberdade trabalhavam. A EJA prisional visitada é organizada pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e faz parte do Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade. Esse programa busca garantir o direito à educação estabelecido em lei.

7 O Projeto de Educação Comunitário visitado foi o Integrar que oferece cursos pré-vestibulares para estudantes trabalhadores(as) e segue a perspectiva da educação popular.

por fim, [iv] visita ao curso técnico integrado em Química do IFSC câmpus Florianópolis.

Processualmente, a cada estudo dos espaços visitados, das observações e com a reflexão fundamentada sobre as visitas, foram elaborados os diários de campo, os quais, tinham como base as impressões dos(as) licenciandos(as). Os registros se desenvolveram em um movimento de construção e desconstrução de sentidos sobre cada espaço visitado. Nesse processo, foi possível perceber a importância da elaboração do diário que, em um primeiro momento, constitui-se em uma produção individual e, posteriormente, foi construído com base nos olhares de todos(as) os(as) envolvidos(as), por meio das socializações e discussões em grupo.

Com o desfecho desse processo educativo de escritas de diários, após a visita aos campos selecionados, foram ponderadas questões norteadoras: [i] Como o banco bibliográfico pode auxiliar no processo de aprendizado prático/teórico do componente curricular, no momento da formação de professores(as)?. [ii] De que modo o diário pode se constituir em instrumento de avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Química? [iii] Como os diários de campo se tornam fundamentais epistemologicamente para os(as) licenciandos(as) de Estágio Supervisionado I? [vi] Quais os indicadores presentes nos registros que apresentam reflexos de articulação entre teoria e prática, a partir da reflexão das vivências pedagógicas proporcionadas pelo estágio? Essas questões foram analisadas e debatidas nas aulas, servindo de base para que as visitas tivessem sentido para a formação dos(as) licenciandos(as) em química do IFSC-SJ.

Tendo como base a metodologia aqui descrita, a próxima seção discutirá a relevância dos bancos bibliográficos e dos diários de campo, com base na experiência educativa vivenciada no semestre de 2017/2 no curso de licenciatura em Química do IFSC-SJ.

Banco bibliográfico

O banco bibliográfico, como já adiantado, é uma forma de escrita composta por um conjunto de fichamentos de leituras realizadas durante o curso. É constituído por citações de vários artigos, livros ou capítulos de livros de diversos(as) autores(as), devidamente referenciados(as), sobre uma temática relacionada ao que será investigado no campo de estágio. Cada licenciando(a) realiza seus fichamentos para que possam ser utilizados posteriormente como contribuição teórica e auxílio para a produção textual.

Durante o componente curricular de ESI, foram propostos vários textos, de diferentes autores(as), para que os(as) licenciandos(as) produzissem fichamentos e preparassem seu banco bibliográfico. É importante novamente ressaltar que o banco pode ser composto de textos lidos em diversos componentes curriculares, não somente em um. Silva e Bessa, (2011, p.4) expressam que "o fichamento permite que o aluno organize e sistematize o conhecimento de modo conciso, coerente e objetivo, ao passo que vai avançando em suas leituras", e ainda, conforme os autores,

> [...] o fichamento compreende um modo de documentação do conhecimento adquirido, pois, durante as leituras, o aluno registra nas fichas as ideias principais do texto lido, podendo

> manuseá-las com facilidade e utilizá-las quando necessário (SILVA; BESSA, 2011, p. 4).

Ao analisar a experiência, os(as) licenciando(as) relataram as contribuições para a sua formação:

> O banco bibliográfico teve uma importância significativa para mim, tanto para as aulas de ESI em que esse método foi-me apresentado, quanto posteriormente, fazendo com que consiga sintetizar da melhor forma possível os textos lidos nas disciplinas e ter uma base bibliográfica maior para textos futuros. (Rosalbia[8], licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> No começo, eu achava os fichamentos tediosos, tinha preguiça de fazer. Depois, passei a vê-los como uma "mão na roda", uma forma objetiva de se organizar o pensamento. Um fichamento deve conter as partes mais relevantes do texto lido. É importante tentar escrever com as próprias palavras, para que não se tornem meras transcrições, não esquecendo de indicar de que parte estamos destacando aquele texto (página, capítulo). É óbvio que, quanto mais vezes lermos, maior compreensão e apropriação de seu conteúdo teremos. Um fichamento é fundamental para outros trabalhos que precisamos fazer durante a Licenciatura, poupando-nos o trabalho de ter que ler todo o texto novamente. Dá trabalho no começo, mas ajuda muito depois. (Heitor, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> Os bancos bibliográficos têm por finalidade sintetizar as principais informações dos textos lidos, comumente já no formato

8 Optou-se por manter os nomes reais dos licenciandos(as), pois todos(as) concordaram e defenderam que seria significativo registrar seus posicionamentos pessoais neste texto, já que refletem a experiência vivenciada pela turma.

> correto para utilização em produções textuais. É de grande importância devido ao fato de fornecer agilidade nas escritas acadêmicas, além de formar um acervo de textos, construindo uma base de informações que os estudantes podem utilizar em atividades acadêmicas futuras. Os bancos bibliográficos foram de grande valia para mim, por fornecerem fluidez nas atividades de produção textual desenvolvidas nos estágios, sendo fonte de informações rápidas e diretas dos textos propostos pelas disciplinas do curso de licenciatura em Química. (Fernando, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Por fim, complementando os relatos aqui transcritos, a produção do banco bibliográfico foi/é de grande importância, não só para sistematizar o conhecimento e a leitura, mas também para unir/cotejar diversos autores(as) que relatam sobre o mesmo assunto. O banco bibliográfico pode ser utilizado para posteriores produções textuais, na utilização como fundamentação teórica da escrita individual. Dessa forma, serve como ferramenta na construção dos diários de campo, pois possui informações que possibilitam uma reflexão orientada e fundamentada sobre o que foi observado.

Diário de campo

A escrita de diários de campo contribui para a reflexão sobre diferentes práticas exercidas em contextos distintos. No caso específico da docência, poderá auxiliar na formação de profissionais críticos de sua própria prática, consequentemente, contribui para que os(as) professores(as) sejam conscientes de suas ações profis-

sionais. Sobre diários de aula como um exercício de reflexão profissional, Zabalza (2004, p. 10 – grifos no original) afirma que:

> Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectivas nosso modo particular de atuar.

Com a intenção de refletir sobre a observação realizada em espaços formais e não formais de educação, a escrita dos diários de campo constitui um procedimento de caráter reflexivo. Assim, contribuindo para formações críticas e atuações mais conscientes e objetivas no campo docente, o que está de acordo com Zabalza (2004, p. 10) quando afirma que "[...] os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, por tanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce".

Dessa forma, estabelece-se a relação entre a possibilidade reflexiva dos diários e a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundamentada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, a qual tem como objetivo a construção coletiva da consciência crítica da humanidade, a partir de uma práxis libertadora e revolucionária (PIO; CARVALHO; MENDES, 2015).

Além de constituir uma ferramenta de autoavaliação, os diários de campo são um instrumento de pesquisa sobre a atuação docente. Nele estão registradas diferentes observações e percepções da atuação profissional do sujeito, fazendo dessa uma possível

ferramenta de obtenção de conhecimento, tanto para quem escreve, quanto para quem lê.

Para a escrita de um diário de campo, incentiva-se que se transponham sentimentos vivenciados, conhecimentos adquiridos e toda as informações que seu autor julgar como interessante e construtivo para sua formação profissional. Para Zabalza (2004, p.10), "os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e, por tanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce".

Zabalza (2004, p. 27) afirma que, na produção dos diários de aula, "os sujeitos se tornam cada vez mais conscientes de seus atos". Assim, são documentos pessoais, pois cada indivíduo tem diferentes percepções da mesma situação vivenciada. E ainda, em consonância com Bianchetti (2002, p. 4),

> Na nossa construção como seres humanos, individuais e coletivos, passamos por diversas fases concomitantes, sucessivas, costuradas, estabelecendo relações com nós mesmos e com os outros. Neste estabelecimento de relações acabam sendo decisivas as concepções advindas de cosmovisões, de ideologias, de teorias da educação – geradoras e direcionadoras de olhares!

O documento serve como um auxílio para o desenvolvimento didático-pedagógico, pois colabora com a construção do pensamento reflexivo, efetivando assim, práticas profissionais mais conscientes para os(as) futuros(as) professores(as). Isso foi evidenciado na prática, pois os diários foram constantemente avaliados e reavaliados no decorrer das aulas de ESI. Dentro das avaliações,

foram relatadas mudanças que os(as) licenciandos(as) tiveram durante o processo de construção dos diários, o que corrobora com Zabalza (2004, p.16), quando o autor afirma que "os diários podem ser empregados tanto como uma finalidade mais estritamente investigadora [...] ou como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores".

As construções dos diários de campo têm contribuído para tornar as aulas mais dinâmicas e eficientes, tanto para o(a) docente quanto para os(as) licenciandos(as), que contam com aulas "direcionadas" para a reflexão. E ainda, de acordo com Zabalza (2004, p.144):

> O diário também é muito importante para que os estudantes possam reconstituir seu estilo pessoal de trabalho: como organizam a jornada, como planejam o trabalho, que estratégia de estudo empregam, que tipo de atitudes desenvolvem em relação às disciplinas, ao curso, à universidade e a seus professores, etc.

Em outra função, os diários de campo podem ser utilizados pelos(as) professores(as) como um instrumento avaliativo, ao mesmo tempo em que asseguram uma forma de acompanhar a construção do(a) profissional do(a) licenciando(a). Nesse documento, contém parte do percurso feito nas práticas de estágio, podendo ser acompanhado pelos(as) professores(as) orientadores(as). Segundo Zabalza (2004, p.27):

> A importância atribuída nestes últimos anos à reflexão, à avaliação ou à aprendizagem como competências profissionais substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumentos de

> coleta e análise de informações referente às próprias práticas que nos permita revisá-las e reajustá-las, se for preciso.

Anteriormente, foi mencionado que a escrita de diários de campo não seguiria um padrão, o que formaria características únicas para cada texto, por conter vivências e impressões de seu(sua) escritor(a). Diante disso, os diários produzidos pelos(as) licenciandos(as) do componente curricular de ESI do curso de licenciatura em Química do IFSC-SJ no semestre de 2017/2 evidenciaram a importância da escrita reflexiva proporcionada por essa ferramenta de formação. Como relataram os(as) licenciandos(as) na conclusão do componente curricular:

> Então, em primeiro lugar, quero deixar registrado que não tinha ideia do quão enriquecedora seria a experiência de cursar o primeiro componente curricular de estágio. Em nossa grade, são quatro semestres de estágio, e acho que nenhum de nós tinha ideia de que seríamos contemplados com tantas visitas logo no primeiro deles. (Heitor, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Para mim, a escrita do diário de campo é uma prática importante para o(a) professor(a), pois ao escrevê-lo, o(a) educador(a) entra em um diálogo íntimo, ou seja, uma conversa consigo mesmo(a), podendo tomar consciência do seu fazer, refletir sobre o que aconteceu, avaliar e pensar futuras intervenções e planejar situações que podem realizar com os(as) alunos(as). Desse modo, o diário de campo se mostra uma ferramenta para o(a) professor(a) aprender cada vez mais sobre seu próprio trabalho. (Bruna, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Quem diria... Escrevendo diário na graduação. Pois é, escrever diário de campo no estágio está sendo uma experiência única.

> Momentos de introspecção e reflexão se mesclam, conduzindo o letramento acadêmico para a práxis da docência. (Denise, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Em síntese, o diário de campo é uma ferramenta de registro e reflexão para quem o escreve. Para o(a) docente do ensino superior, possibilita a reflexão posterior sobre sua prática profissional e a possibilidade de rever caminhos e estratégias, visando sempre o aprendizado dos(as) licenciandos(as). Ele pode, também, ser utilizado como objeto de pesquisa, pois contém muitas informações que podem ser utilizadas por outros(as) profissionais e pelos(as) próprios(as) autores(as) dos diários, como fonte de conhecimentos e ferramentas de auxílio na construção de novas práticas educativas. Constitui-se, ainda, como instrumento de avaliação, por conter reflexões do(a) autor(a), registrando seu desenvolvimento como sujeito atuante na sociedade. Na perspectiva da formação docente, é uma ferramenta de formação inicial e continuada, por ser nele incentivada a escrita para a reflexão da prática, num processo contínuo de construção e reconstrução de informações, valores, percepções e sentidos às práticas educativas.

Considerações finais

Como foi registrado no decorrer do capítulo, o instrumento diário de campo mostrou-se importante, correspondendo às expectativas do Estágio Supervisionado I. Considerando que o processo de aprendizagem construído no componente curricular foi contínuo,

a construção do diário de campo se constituiu como uma ferramenta metodológica que mediou o processo de aprendizagem.

Com o processo de registro nos diários, pode-se compreender a perspectiva de Freire (1984), quando defende que educação é necessariamente um ato político e que está articulada com uma concepção de sociedade. O diário de campo mostrou seu papel na construção pedagógica e política do(a) futuro(a) professor(a). Com ele, foi possível registrar a prática, as vivências, o processo de construção do ensino e do aprendizado dos(as) licenciandos(as), possibilitando o movimento da ação, reflexão e ação. Assim, os(as) licenciandos(as) tiveram a possibilidade de olhar para sua própria prática à luz dos estudos teóricos, após um período de afastamento, analisando seus conhecimentos, limites, possibilidades e visões de mundo e de sujeito.

Na licenciatura, a perspectiva da pesquisa se reveste de maior importância quando permite primeiramente aos(às) licenciandos(as) e a todos(as) aqueles(as) que estão envolvidos(as) com a formação de professores(as) vivenciar concretamente aprendizagens significativas e de caráter processual. Pela produção da escrita e registros dos diários de campo, com fluxo de aprimoramento significativo, o(a) acadêmico(a) estagiário(a) vê-se como sujeito ativo de sua própria formação.

A contribuição escrita foi essencial para a organização do componente curricular, como um mecanismo de desenvolvimento processual para cada diário de campo escrito pelos(as) licenciandos(as). Além disso, segundo Tura (2003), a importância da fundamentação teórica nos relatos dos diários de campo visa buscar apontamentos específicos de cada observador(a), mostrando

também o papel dos bancos bibliográficos produzidos pelos(as) licenciandos(as), que auxiliam na fundamentação teórica de forma pessoal, por conta das particularidades na hora de selecionar suas reflexões dos textos indicados.

Contudo, percebe-se que os diários de campo produzidos pelos(as) licenciandos(as) do curso de licenciatura em Química auxiliaram os(as) mesmos(as) na reflexão das diferentes práticas realizadas nos espaços visitados, provocando reflexões de caráter pessoal e profissional, devido à importância significativa de cada saída para a formação dos(as) acadêmicos. Os diários de campo, fruto do trabalho desenvolvido em articulação entre estudantes e a professora, foram utilizados como avaliação, corroborando com a construção do pensamento crítico e político do sujeito avaliado. Enfatiza-se, como afirma Freire (1984), que a educação é, necessariamente, um ato político.

Referências

ALVES, F. C. **Diário:** contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Millenium: Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal, nº. 29, 2004, p. 222-239. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: set. 2018.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença:** as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Marília: **Revista Brasi-**

leira de Educação Especial, v. 8, n. 1, p.1-8, 2002.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONÇALVES, F. P.; LINDEMANN, R. H.; CALIAZZI, M. do C. O diário de aula coletivo no estágio da Licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. São Paulo: **Revista Química Nova na Escola**, nº 30, 2008.

IFSC. **Projeto Pedagógico de Curso de Química – Licenciatura.** São José, 2014.

MARANDINO, M.; SILVEIRA, R. V. M.; CHELINI, M. J.; FERNANDES, A. B.; RASCHID, V.; MARTINS, L. C.; LOURENÇO, M. F.; FERNANDES, J. A.; FLORENTINO, H. A. **A educação não-formal e a divulgação científica:** o que pensa quem faz?. In: Encontro Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - IV ENPEC, 2004. Atas do IV ENPEC, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2013/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-n%-C3%A3o-formal.pdf>. Acesso em: set. 2018.

MARTINS, Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

PEREIRA, G. A. Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institu-

cional. In: PANDINI, Carmen M. Cipriani. (Org.). Planejamento e Avaliação Educacional e Institucional. Florianópolis: **Dioesc**, v. I, p. 79-111, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. **Práxis e Prática Educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XVII ENDIPE, Fortaleza, nov/2014. Fortaleza: EdUECE, Livro 2 (Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores), 2015.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. Florianópolis: Publicação do IFSC, **Revista EJA em Debate**, ano 3, nº 4. jul/2014.

SILVA, A. A.; BESSA, J. C. R. Produção de textos na universidade: Uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora: **Revista Gatilho.** Ano VII, vol. 13, set/2011.

TURA, M. de L. R. A observação do Cotidiano Escolar. In: In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-204, 2003.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO 5

Memorial como referência em práticas formadoras para a docência

Heitor Daguer[1]
Paula Alves de Aguiar[2]
Caroline Kern[3]
Talles Viana Demos[4]

Introdução

> A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuístico. (PIMENTA, 2001, p. 83).

---

1 Doutor em tecnologia de alimentos, médico veterinário. Licenciando do curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José.

2 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

3 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso de Pedagogia da Faculdade FUCAP. Atua no Ensino Superior na área de Ensino e

Os desafios encontrados na organização dos componentes curriculares de estágio nas licenciaturas em educação são recorrentes, em especial, quanto ao modo como serão organizadas as ferramentas metodológicas para acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes. Nesse sentido, muitas definições são necessárias por parte dos(as) professores(as), sendo que uma questão torna-se central: quais caminhos seguir nas reflexões teóricas e na entrada nos campos para observação e docência? Em torno dessa indagação e pela compreensão trazida com Pimenta (2001) sobre o compromisso de ensinar e aprender assumido na formação docente, desenvolveremos neste capítulo algumas reflexões sobre um dos instrumentos metodológicos que mais se tornou significativo para o desenvolvimento dos estágios supervisionados no Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José – IFSC-SJ: o memorial.

É importante destacar que a prática de registros em memoriais à qual nos referimos, aqui, foi desenvolvida no componente curricular de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ, no semestre de 2017-2. Ela serviu para registro dos aspectos mais significativos das histórias, memórias e expectativas dos(as) estudantes sobre o processo de formação

---

Formação de Professores e, especificamente, nos estágios atuou nos períodos de 2000 a 2005 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), 2005 a 2017 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

4 Professor mestre em Educação Científica e Tecnológica e da área de Ensino de Química do curso Licenciatura em Química IFSC-SJ, atuando no Ensino Superior na área de Formação de Professores e no IFSC desde 2015 e, especificamente, em estágios desde 2016.

docente, constituindo-se como um registro datado e elaborado para aquele momento e contexto específico. Esses registros foram revividos e compartilhados pelos estudantes e pela professora do componente curricular, como forma de reflexão e análise sobre as possíveis relações que poderiam ser estabelecidas entre as escolhas dos campos de estágio formais e não formais que seriam visitados no Estágio Supervisionado I e a história pessoal de cada professor(a) em formação.

Pretendemos, então, relatar essa experiência de produção textual e dos estudos que deram origem a ela, com intuito de refletir sobre a importância dos memoriais tanto na formação dos(as) estudantes, quanto como instrumento metodológico para professores(as) na aproximação com esses estudantes. Dessa forma, colocamos em evidência o memorial como recurso pedagógico no acompanhamento e fundamento para aprendizagens nas observações em campo de estágio.

Nossa história e os memoriais: memórias da formação

Quando eu, um dos autores deste texto, iniciei minha formação no Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José (IFSC-SJ), em fevereiro de 2015, fui recebido pela professora do componente curricular de Epistemologia e História da Química. No primeiro dia de aula, essa professora nos entregou uma carta contando sua história e a justificativa de sua escolha pela profissão Docente e, especificamente de Química. Ela solicitou que retribuíssemos a escrita, contando a nossa história. Foi então

que cada estudante fez sua própria carta, a qual foi deixada no escaninho com seu nome, na sala dos(as) professores(as). Posteriormente, a professora deu retorno às cartas, demonstrando muito entusiasmo por ter lido as histórias dos(as) alunos(as), que notadamente superaram suas expectativas para aquela atividade. Nasceu ali, daquelas cartas, um primeiro esboço do que viria a se constituir como memorial de cada estudante.

Iniciávamos, então, os ritos de uma Licenciatura, nos quais são frequentes os momentos em que temos que produzir cartas, diários de campo, relatos e relatórios, textos e fichamentos que demandam inspiração e são preciosos para a organização de toda a (in)formação técnico-científica e pedagógica inerente ao curso. Aliado às diferentes produções necessárias à formação, deparamo-nos no Estágio Supervisionado I, no semestre de 2017/2, com o memorial, e com ele a necessidade de falar de si, a qual sempre exige certo distanciamento e, ao mesmo tempo, exposição.

Durante a escrita do memorial, percebemos que expor a própria história, assim como havia sido feito na experiência da carta à professora de Química, exige capacidade de estranhamento. Isso acionou em nós a capacidade de fazer indagações para que pudéssemos conhecer "por dentro" nossas memórias. O estranhamento foi fundamental, visto que, como assinala Tura (2003), quanto mais familiar o ambiente a ser observado, mais difícil é enxergá-lo em todas as suas nuances. Foi preciso fazer escolhas e compartilhar apenas o que desejávamos, sem que todas as matizes fossem desvendadas e, ainda assim, fosse

possível apreender nossas histórias. Desse modo, cada memorial em particular apresentou a história dos(as) estudantes a partir de seus pontos de observação sobre si mesmos. Ou seja, "[...] a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca da verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa possa emergir enquanto discurso (WEIDUSCHADT, FISCHER 2009, p.71).

Nesse caminho, outras experiências foram vivenciadas. Se antes, na primeira fase (quando da escrita da carta), ainda éramos iniciantes no câmpus, na sexta fase, como veteranos, a capacidade de estranhamento foi internalizada, aprendida paulatinamente, com a reflexão teórica e a ação de observar em campo. Dessa forma, ampliou-se a possibilidade para o aprofundamento dessa aprendizagem durante os três componentes curriculares de estágio seguintes, como será descrito na sequência.

Os memoriais como instrumento metodológico no estágio em educação

Memoriais são fontes de registro e reflexão utilizados para produção de dados acadêmicos em muitas pesquisas em educação. As buscas pelos termos "memoriais e licenciatura" e "memoriais e estágio" nos fornecem cerca de 17.500 e 16.400 referências, respectivamente, pela ferramenta Google Acadêmico, demonstrando a vastidão de material e pesquisas em torno dos mesmos. No Portal de Periódicos da Capes, há 12 artigos refe-

rentes aos termos "Memoriais Licenciatura"[5]. Para os termos "Memoriais Estágio"[6], há 15 artigos e cinco livros na mesma base de dados. Já na revista Química Nova na Escola, da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), considerada a principal revista de ensino de Química no país, há um artigo sobre "memorial" e 78 artigos com os termos "memória Licenciatura".

Os memoriais são textos subjetivos que relatam a experiência vivida pelo narrador, suas histórias pessoais, as quais são perpassadas pelo contexto sociocultural em que se está inserido (GUEDES-PINTO, sd.). Constituem-se como uma possibilidade de retomar e analisar o passado, com o distanciamento do momento presente, buscando compreendê-lo e projetar o futuro. Não representam uma maneira de reviver o passado, mas de reconstruí-lo com base nos sentidos que atribuímos hoje àquelas experiências (BOSI, 1994). São registros pessoais, compartilhados pela história social, mas, ao mesmo tempo, singulares e únicos, pois refletem as experiências subjetivas interpretadas e analisadas em um contexto específico, como uma forma de representação[7] do que é possível mirar, sentir, dizer, enunciar acerca das memórias.

Nessa perspectiva, um memorial não será escrito da mesma forma pela mesma pessoa em momentos distintos, pois os su-

5 Termos procurados na mesma busca separados por espaço.

6 Procurados do mesmo modo anteriormente citado.

7 "O termo representação foi aqui compreendido não como algo estático, a modo de um decalque da chamada realidade, mas como algo dinâmico que supõe, sempre, sujeitos em relação". (KERN, 2014, p. 71).

jeitos também não serão iguais, dado que se formam a partir dos processos dialógicos vivenciados (BAKHTIN, 2006). Os sujeitos se formam por processos discursivos produzidos nas interações; da mesma forma as identidades são reveladas nos discursos, no caso específico discutido neste texto, nos memoriais. As identidades e, consequentemente, os memoriais que buscam discorrer sobre parte do processo de constituição identitária, serão sempre inacabados (a cada acabamento há sempre novas aberturas), pois dependem das relações estabelecidas com os outros e com o contexto e dos sentidos e significados a eles atribuídos.

Quando movidos por propostas de reflexão sobre o vivido, escolhe-se o que escrever, quais momentos comentar, o que é importante significar e interpretam-se esses momentos com base no presente, ou seja, nos referenciais e sentidos atuais. As memórias pessoais relatam versões sobre os fatos vividos e ampliam a história social, pois são também partes dessa história (GUEDES-PINTO, sd.).

Os memoriais, dessa forma, constituem-se como uma fonte de dados para pesquisa porque são documentos pessoais que apresentam relatos e reflexões, de maneira discursiva, dentro de um determinado contexto. Günther e Costa (2014) relataram as mudanças dos memoriais descritivos de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID[8] – do curso de Licenciatura em Educação Física, entre os anos de 2010 e 2012. Os pes-

8 O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, atualmente na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação

quisadores evidenciaram que, através dos memoriais, os bolsistas mostraram-se mais seguros e confiantes de suas atividades. As dificuldades inicialmente elencadas foram depois substituídas por objetivos, justificativas e resultados, demonstrando a apropriação do embasamento teórico.

A produção de memorial foi também a metodologia empregada por Albuquerque, Frison e Porto (2016) para registro de experiência de bolsista do PIBID durante o curso de Licenciatura em Pedagogia. Os autores afirmam que esse é um processo de inúmeras aprendizagens tanto para quem desenvolve a atividade que é descrita, quanto para os(as) alunos(as) da escola em que o trabalho é desenvolvido.

Em nossa experiência com os memoriais, as afirmativas das pesquisas anteriormente citadas são corroboradas pelos estudantes bolsistas PIBID em Estágio Supervisionado I do IFSC-SJ. As reflexões sobre essa prática apontam que o processo de construção dialógico e dialético com os estudantes contribuiu para manter, ou mesmo para aumentar o interesse pelo curso de Licenciatura. Desta forma, em alguns dos registros, é possível observar a prática discursiva adquirida com a feitura dos memoriais e, ao mesmo tempo, examinar os conteúdos que emanam dos registros como reveladores dos conteúdos e conhecimentos trabalhados ao longo do processo de formação. É possível, por exemplo, compreender

---

prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

a importância do PIBID (embora não seja o foco deste escrito) na formação de estudantes:

> O bacharelado não conseguiu me dar a conexão com o ensino básico. Um projeto que me daria a oportunidade de iniciar a docência na Química me proporcionaria o aprendizado que tenho procurado no curso há tanto tempo, foi quando entrei para o PIBID. Ter o patrocínio da CAPES para fazer algo que eu gosto, me deu a oportunidade de me dedicar ainda mais aos estudos, sem a necessidade de me desviar por questões financeiras. Além disso, a cada dia no projeto sinto que meu aprendizado aumenta. (Carolina[9], licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Hoje cursando a 6ª fase do curso de Licenciatura em Química, estou muito contente por ter seguido em frente sem dar atenção para as críticas "ruins" que recebi. Após conhecer melhor a área da docência e o curso "expliquei" para as pessoas que não era bem como elas pensavam e as dúvidas em relação à docência foram (e estão sendo) esclarecidas, principalmente após ter entrado no PIBID. (Mariana licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Ainda não tinha a intenção de atuar na área até conseguir uma bolsa no PIBID e começar a acompanhar uma sala de aula, mas dessa vez do outro lado. Essa mudança de posição no ambiente escolar, mais as disciplinas que eram voltadas para essa área, mudaram completamente minha vontade. A cada novo dia tendo que ir para o colégio, planejar listas, experimentos e sessões de monitoria, fui percebendo que era isso que eu

9 Optou-se por manter os nomes reais dos licenciandos(as), pois todos(as) concordaram e defenderam que seria significativo registrar seus posicionamentos pessoais neste texto, já que refletem a experiência vivenciada pela turma.

> queria. Quero poder mostrar tudo que aprendi e aprendo para os mais novos, com novas técnicas de ensino, contextualizar os conteúdos, buscar experimentações diferentes para envolver os estudantes. (Rosalbia, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Esse mesmo processo, revelador de saberes e reflexões acerca dos conhecimentos explorados nos diferentes componentes curriculares, foi observado em Didática, na qual vimos a importância da função social da escola e compreendemos que a educação é um processo de socialização e inserção do(a) educando(a) no mundo do trabalho. Foi aprendido que, como professores(as), devemos estar atentos(as) ao nosso papel de mediar a reconstrução crítica do conhecimento dos(as) estudantes. Nos memoriais, encontramos esta afirmativa:

> O professor dá poder ao aluno, esse poder não é no sentido mágico, submisso ou hierárquico, mas sim o poder de possuir todo tipo de saber e conhecimento, ser dono da própria opinião, saber se conhecer e compreender a sociedade onde vive, ser dono de si e ser mais. (Bruna, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Na mesma perspectiva, estudamos em Estágio Supervisionado I a função social da escola, lugar este em que se constrói com os estudantes conhecimentos, por meio de suas formas de organização, contribuindo com a inserção dos sujeitos na sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Nesse componente curricular, notamos o quão presente está a consciência da realidade socioeducativa brasileira em diversas partes dos relatos dos(as) estudantes:

> Essas diferenças foram importantes para as minhas escolhas atuais, pois vi na escola o que de fato era desigualdade social e não gostei, não entendia o porquê daquilo e partir disso queria ser alguém que fizesse dessas desigualdades algo menor. (Bruna, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> A escola não supria minhas necessidades (nem sabia ao certo quais eram) e minhas inquietações só aumentavam. Na aula que fazia sentido para mim, procurava sentar na primeira carteira para não correr o risco de perder algo, era a de Física. Relembrando, hoje, percebo que era decorrente da forma como o professor abordava os conteúdos. Ele nos instigava a pensar de forma científica, conduzindo-nos à compreensão dos fenômenos e não apenas a memorizar conceitos. (Denise, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> Aprendi a lidar com diferentes problemas sociais, além de usar isso como incentivo em não desistir dos estudos (Fernando, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> Pretendo continuar e atuar nessa área futuramente, de forma que consiga desmistificar o "monstro" que é a Química para a maioria dos estudantes, mostrando formas de fazê-los identificá-la no dia a dia deles, mesmo que seja difícil e trabalhoso. Acredito que essa seja a função de um futuro professor, não só passar conteúdo, mas entender o que está por trás dele, dos alunos e do meio onde está ocorrendo essa aula. (Rosalbia, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Nesse mote, é possível observar que os memoriais foram/são importantes para a compreensão de histórias e seus processos de formação, para as escolhas dos campos de estágio e para que, a partir dele, os(as) estudantes pudessem/possam registrar as observações nos diários de campo durante as visitas do componente

curricular. Inclui-se como objetivo do uso desse recurso formar uma memória de momentos importantes da turma de estudantes, contribuindo para a sistematização de uma memória coletiva, em que múltiplas vozes sociais entrelaçam-se, não apenas para sua formação profissional, mas também na particularização, ou seja, no aprendizado pessoal que essas incursões puderam/podem propiciar. Com esses escritos, começamos a avaliar as nossas próprias origens: Que base educacional tivemos durante nossa escolarização? De onde viemos? Onde estudamos? Que professores(as) tivemos? Por que chegamos ao curso escolhido? Como nos vemos daqui a cinco anos?

Da análise dos memoriais dos(as) estudantes em Estágio Supervisionado I, foi possível, inclusive, notar que o gosto pela área de Química está associada à admiração pelo componente curricular, no ensino médio. Em outros casos, surgiu como memória da infância, como revela Mariana:

> Então, quando eu estava no ensino fundamental (não lembro ao certo a idade, acho que uns 9-10 anos), um vizinho de porta (com quem eu sempre brincava) ganhou um "mini kit de laboratório de química". Acho que eu me divertia muito mais que ele brincando com aquilo, acredito que foi quando comecei a gostar de Química. (Mariana, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Poderíamos argumentar, inclusive, que o passado revelado nessas memórias refrata diferentes tempos das vidas dos(as) estudantes. São marcas que se manifestam ao longo do processo, constituidoras que são das identidades de cada sujeito e das vozes

de um coletivo. Por isso, dizer do fascínio com o conteúdo é dizer, também, dos contextos vividos e não apenas de um conteúdo escolarizado, como revelou o memorial de Bruna:

> Fiquei fascinada com o conteúdo, todas aquelas equações químicas e estruturas enchiam meus olhos. Sempre gostei muito das ciências naturais e das exatas, mas a partir daquele conteúdo e da disposição com que a professora ministrava a aula, passei a amar essa ciência. (Bruna, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Outro elemento significativo nesses memoriais foi perceber a importância do ensino médio na vida desses(as) jovens para a continuidade dos estudos. Ou seja, o quão fundamental é que as experiências escolares sejam positivas e tornem-se propositivas, para que tenham como possibilidade investir em carreiras das quais a escola seja partícipe no momento da definição. Foi assim para Carolina, Fábio e Fernando:

> No ensino médio, foi quando criei uma afeição por Química e todos os fenômenos que ela poderia explicar. (Carolina, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Minha vontade de estar no curso de Química veio por ser minha maior afinidade no ensino médio e era algo que eu realmente gostava muito de estudar e praticar. (Fábio, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).
>
> Tinha afinidade com Química, Biologia, Física e Matemática. Recordo que meus colegas de classe me procuravam para pedir ajuda em dificuldades no processo de construção da aprendizagem nessas disciplinas. (Fernando, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Ao mesmo tempo em que palavras como *fascínio, afinidade* e *afeição* fazem parte das narrativas que associam as memórias ao curso de graduação em Química, os memoriais revelaram, também, a árdua tarefa: examinarmos o campo de trabalho e nos depararmos com o objetivo principal da formação, a arte de ensinar associada ao apreço pela licenciatura.

> Sei que quero continuar na esfera da Química, área que me fornece grande satisfação com relação aos objetivos que tenho, causando cada vez mais fascínio e vontade de saber mais. (Fernando, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

> Eu adoro o curso de Licenciatura, não só pelos conhecimentos da área de exatas que venho adquirindo, mas também pela riqueza de assuntos que estudamos nas disciplinas pedagógicas. Nunca é tarde para estudar, costumo dizer que qualquer pessoa sempre tem algo para ensinar e devemos estar atentos às experiências de todos. (Heitor, licenciando do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

É importante, também, perceber a relação entre as áreas de exatas e humanas que brotam desses escritos, que fazem parte das experiências vividas na licenciatura e que são tão importantes para os(as) professores(as) durante a formação. Nessa perspectiva, destaca-se a possibilidade de pensarmos sobre as reflexões que foram possíveis e necessárias para que, por exemplo, a estudante Denise pudesse expor sua admiração com algo que considerou "inesperado", conforme registrou em seu memorial.

> A Licenciatura em Química revelou algo inesperado, que a união da área das exatas com a área de humanas é algo maravi-

> lhoso, estudar as duas simultaneamente gera uma visão ampla de mundo. (Denise, licencianda do componente curricular de ESI, 2017/2, IFSC-SJ).

Desse modo, memórias se formaram como elementos significativos da constituição dos(as) estudantes durante o processo de estudos na licenciatura em Química. As múltiplas vozes sociais que emanam desses escritos reverberam o crescimento individual e coletivo, as aprendizagens e os desafios de ensinar e aprender com os memoriais.

Memórias e aprendizagens: algumas considerações finais

A experiência com a produção deste texto nos faz afirmar que, para o trabalho de professores(as), os memoriais são essenciais para aprimorar sua percepção do cotidiano. As memórias possibilitam compreender os sentidos que cada um atribui às experiências vividas. Ao elaborar um memorial, é necessário um distanciamento reflexivo para que os fatos vividos sejam relatados de outra perspectiva, e que enunciem as múltiplas identidades existentes no grupo (ZABALZA, 2004).

Os memoriais revelaram inquietações, dúvidas, anseios, histórias diversas e, principalmente, quando sua produção foi associada às visitas de campo, aproximaram os(as) estudantes da licenciatura. Ainda serão muitos questionamentos ao longo do curso, e talvez alguns deles nunca sejam respondidos. Como já foi dito, cada acabamento é sempre inacabado na abertura da palavra

a outras memórias e considerações que surgirão deste e de outros processos de ensinar e aprender. Mas é possível afirmar que com reflexão sobre a prática nos tornamos mais conscientes de nosso papel como cidadãos(ãs), educadores(as), da responsabilidade assumida no ofício de professores(as) com a constituição de uma sociedade mais justa, com enfrentamento das desigualdades. Foi possível perceber e reconhecer a fundamental importância da definição de ferramentas metodológicas nos componentes curriculares que abram a palavra e deem voz aos(as) estudantes, que deem oportunidade da manifestação de cada um(a) em particular, com acolhimento e escuta coletiva.

Podemos, ainda, reiterar a importância da conexão entre os componentes curriculares na formação em licenciatura. A continuidade dos processos metodológicos, com a utilização dos memoriais, ampliou as memórias sistematizadas das histórias vividas e das realizações que ocorreram durante os processos de estudos, registros do cotidiano institucional e das histórias de cada estudante.

Referências

ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo:

Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sobre a Plataforma Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/. Acesso em: nov. 2017.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação:** registro de um percurso. s.d. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf>. Acesso em: out. 2018.

GÜNTHER, M. C. C.; COSTA, T. M. Pibid/cultura esportiva da escola: o processo formativo dos estudantes de educação física. Porto Alegre: **Políticas Educativas**, v. 8, n. 1, p.118-134, 2014.

KERN, C.. **"Olha pra mim!" Inclusão/exclusão e violências nas memórias de estudantes de um curso de pedagogia.** 2014. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

GOMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN & GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 2001.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In.: VILELA, Rita A. Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEIDUSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. História Oral & Memória. Aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V.. **Memórias docentes:** abordagens teórico-metodológicos experiências de investigação. Brasília: Liber e Livro, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNIDADE II

OS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

Escola campo de estágio: Escola de Educação Básica Francisco Tolentino
Projeto de estágio: Vermicompostagem na escola: Construção do conhecimento e sustentabilidade visando à valorização da comunidade escolar
Licencianda: Denise Gomes da Silva Costa
Professor supervisor: Délio Domingues
Professoras orientadoras: Franciele Drews e Paula Alves de Aguiar
Ano: 2018/2

CAPÍTULO 6

Projetos criativos ecoformadores: contribuindo com o debate sobre formação docente[1]

Marlene Zwierewicz[2]

Introdução

Iniciamos o século XXI imersos em antagonismos que afetam o âmbito global e se capilarizam localmente. Durante essas duas pri-

1 A metodologia dos PCEs discutida neste texto, pela professora Marlene Zwierewicz, uma das organizadoras da proposta, foi utilizada como um dos referenciais para a sistematização dos projetos de intervenção que são construídos nos estágios curriculares do curso de licenciatura em Química do IFSC-SJ. A proposta foi adaptada para a realidade dos estágios em química e modificada em alguns aspectos. As questões centrais destacadas nos projetos de estágio são: a construção de projetos nos estágios com foco na contextualização temática do ensino de química; utilização de diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos; consideração e problematização de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as); a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem; atuação docente transformadora da realidade dos(as) estudantes, na medida do possível;

meiras décadas, deparamo-nos com o aumento da longevidade, mas com muitas incertezas em relação ao futuro da humanidade, com inovações na produção de alimentos, porém com um expressivo mapa da fome, bem como com a criação de soluções para atenuar distâncias, e, em contrapartida, a exaltação da barbárie que afasta pessoas e nações.

Basta ver os noticiários para sermos tomados por perplexidade. Entre as notícias, atentados organizados por grupos ou decorrentes de iniciativas individuais, como os ocorridos em Barcelona (Espanha), Janaúba (Brasil), Las Vegas (Estados Unidos da América) e Nice (França). Da mesma forma, vemos a incidência cada vez mais recorrente de catástrofes ambientais, entre elas os furacões que insistem em aniquilar, especialmente, as costas da América Central e da América do Norte, o deslocamento de geleiras na Antártida e os terremotos sentidos em vários lugares do planeta, comprovando que passamos por um processo acelerado de mutação.

Se toda criatividade humana em expansão no século XX fosse canalizada para o bem comum, os conflitos, os problemas climá-

---

o epítome, como primeira etapa de desenvolvimento do projeto e voltada ao "encantamento" dos(as) alunos(as) pela temática a ser abordada; polinização, como etapa de conclusão do desenvolvimento do projeto e com o intuito de socializar e difundir os resultados alcançados.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Coordenadora, juntamente com Saturnino de la Torre, da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil e Coordenadora da Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas do UNIBAVE.

ticos, as desigualdades sociais e a concentração de riquezas globais nas mãos de uma pequena parcela da população seriam condições, minimamente, reduzidas. Vivenciamos um presente permeado por formas de pensar e agir que foram postas em prática no passado, e viveremos um futuro permeado pelas formas de pensar e de agir que se fazem no presente.

Nesse processo, a educação tem um papel determinante, sendo que os paradigmas educacionais que mais influenciam as instituições educacionais têm estimulado uma barreira que separa o currículo da realidade, dificultando o diálogo das práticas pedagógicas com o devenir da humanidade. E, apesar das problemáticas vivenciadas influenciarem no âmbito educacional, ocorre uma "[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre componentes curriculares, e, por outro lado, realidades ou problemas [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários." (MORIN, 2009, p. 13).

Essa referência de ensino desvinculado da realidade tem contribuído para preservar conhecimentos separados artificialmente em componentes curriculares (MORIN, 2014). Além disso, hoje é possível observar que "[...] o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos [...]" (MORIN, 2007, p. 21) presentes na realidade atual e, possivelmente, na futura.

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE nasce em meio às emergências do século XXI, como uma das possibilidades para aproximar currículo e realidade e articular teoria e prática, mobilizando, conforme afirmam Torre

e Zwierewicz (2009), uma educação a partir da vida e para a vida. Em sua dinamização, a metodologia não subestima a relevância de outras alternativas, tais como as que derivam das contribuições de Paulo Freire, tampouco a importância do paradigma sociocrítico e das práticas interdisciplinares. Procura articular, contudo, reflexão e ação e, sem negar a relevância do conhecimento científico historicamente produzido, impulsiona a capacidade resiliente e valoriza o protagonismo de quem se transforma ao transformar.

A origem dos PCE, vinculada à proposta das Escolas Criativas, e os seus pressupostos teóricos são priorizados neste capítulo, com o objetivo de compartilhar uma perspectiva metodológica que tem colaborado para estimular mudanças no contexto educacional e para além dele. Também são apresentados os organizadores conceituais que constituem a estrutura da metodologia e alguns resultados observados a partir da sua utilização.

Do ensino linear a práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras: a ênfase das Escolas Criativas e sua vinculação com os Projetos Criativos Ecoformadores – PCE

Em meio às adversidades que permeiam a realidade atual e à incapacidade da educação de superar um ensino que estimula "[...] a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar." (MORIN, 2009, p. 15), surgiram discussões acerca de uma nova perspectiva educacional: as 'Escolas Criativas', que são assim conceituadas:

> [...] aquelas instituições que vão mais adiante do lugar do qual partem (**transcendem**), que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera (**recriam**), que reconhecem o melhor de seus estudantes e professores (**valorizam**), que crescem por dentro e por fora, buscando em tudo a qualidade e a melhora (transformam). (TORRE, 2013, p. 153, grifos do autor).

Essa escola que se constitui como agente social criativo, caracteriza-se por possuir complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Ela também se caracteriza pela convivência de projetos, de atuações e relações heterogêneas e por uma densa rede de ideias que fazem possível a mudança e o autodesenvolvimento continuado (TORRE, 2009).

O autor ainda destaca que as Escolas Criativas têm, entre seus diferenciais, a riqueza de estimular uma organização que valoriza a diversidade de pessoas e estratégias, o impulso para superar desafios em meio a um clima criativo e as condições para a implicação colaborativa na presença de projetos inovadores. Por isso, gera um clima de bem-estar, de satisfação e de implicação, valorizando o melhor de cada um, sem subestimar as necessidades coletivas. Nesse processo, o planejamento tem visão futura, mas está aberto à realidade imediata.

A proposta das Escolas Criativas foi estimulada por Saturnino de la Torre, então Coordenador do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático – GIAD, da Universidade de Barcelona – UB (Espanha). Algumas iniciativas preliminares para potencializar a proposta no contexto espanhol, contudo, foram frustradas. Torre (2013) cita com exemplo a apresentação do 'Projeto de Escolas Criativas' na convocatória da *Generalitat de Catalunya* de 2008,

que objetivava fomentar projetos inovadores. Apesar de o autor destacar que o projeto encaminhado por ele se comprometia com o resgate, o reconhecimento e a difusão do potencial inovador e criativo das instituições educativas que vinham experimentando novas formas de desenvolver o currículo – com base em valores, potenciais e capacidades humanas –, ele não foi aprovado, sendo possível concluir que:

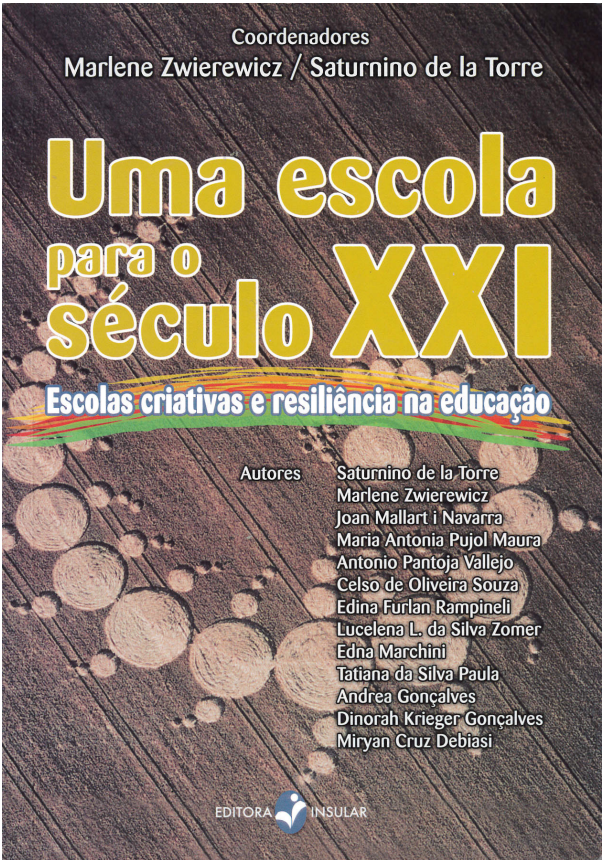
> [...] a proposta das Escolas Criativas raramente virá impulsionada pelas administrações burocráticas, mas por aquelas que têm uma preocupação mais social e especialmente por prefeituras e organizações de municípios que conseguem trabalhar colaborativamente. (TORRE, 2013, p. 147).

Essa visão do autor se justifica porque as sementes das Escolas Criativas finalmente começaram a germinar fora de seu país de origem. Assim ele descreve a possibilidade criada já em contexto brasileiro:

> Um segundo encontro 'causal' entre o professor Saturnino de la Torre e a professora Marlene Zwierewicz os levou a realizar vários encontros de formação de docentes, parte deles desenvolvido no Unibave e na Escola Barriga Verde – Orleans – Santa Catarina. No município de Gravatal (na mesma região), por sua vez, a Escola Criativa encontrou outro entorno propício, fazendo nascer a primeira experiência divulgada internacionalmente. (TORRE, 2013, p. 147-148).

Torre (2013) ainda destaca que, a partir de uma série de encontros entre os dois profissionais, foi organizado o livro 'Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação'. Lançado

em 2009, ele estimulou a divulgação nacional das primeiras experiências na linha das Escolas Criativas, descrevendo também, pela primeira vez, os seus pressupostos teóricos e a ideia de uma rede, além de apresentar os PCE como uma possibilidade metodológica para sua dinamização.



As Escolas Criativas têm como base epistemológica o paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004) ou paradigma transcomplexo (GONZÁLEZ VELASCO, 2016), o pensamento complexo (MORIN,

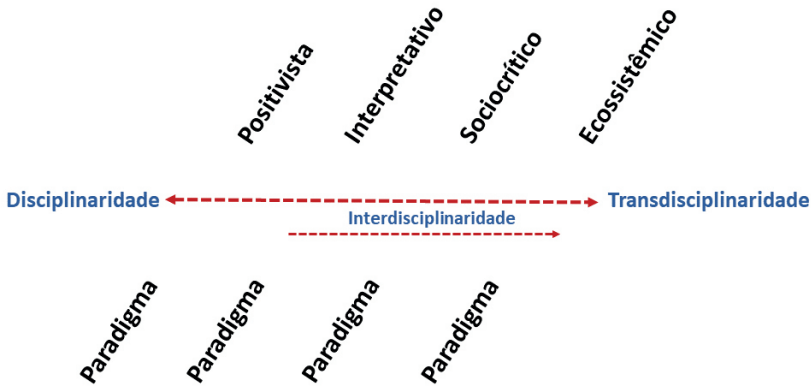
2009), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1997, 2005, 2014) e a ecoformação (PINEAU, 2004). Estes são também os pressupostos teóricos dos PCE.

Os referenciais são detalhados na sequência, elucidando o seu vínculo com os PCE. Também implicamos os referidos pressupostos no detalhamento da metodologia, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as possibilidades que eles oferecem para o desenvolvimento de uma proposta comprometida com a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado.

Paradigma ecossistêmico, pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação: as bases teóricas das Escolas Criativas e dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE

Diferentes paradigmas têm influenciado a educação brasileira. Entre eles, Moraes (2004) destaca o positivista, o interpretativo, o sociocrítico e o ecossistêmico. Na Figura 2, é possível observar implicações na utilização dos quatro paradigmas. Entretanto, como o paradigma ecossistêmico é um dos fundamentos das Escolas Criativas e dos PCE, ele será priorizado neste texto.

Figura 2 Paradigmas educacionais e sua ênfase no ensino. Fonte: Zwierewicz et al. (2016, p. 397)



Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, "[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...] Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua." (MORAES, 1996, p. 61). A autora registra que se espera desse paradigma uma importante contribuição no resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade, pois ele estimula um olhar sistêmico que reconhece a interdependência de todos os fenômenos e o entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

O referido paradigma é articulado à visão sistêmica, formulada por Bertalanfly, que, para Morin (2009), criou um obstáculo ao conhecimento reducionista a partir da segunda metade do século XX, retomando a ideia de que o significado do todo é mais que um conjunto de partes que o consolidam. Corroborando com o autor,

Zwierewicz (2015) destaca que essa concepção auxilia no conhecimento do homem sem o isolar do universo e, enquanto ajuda a situá-lo, estimula o conhecimento pertinente, por meio do qual o seu objeto de estudo é contextualizado.

O paradigma ecossistêmico prioriza a educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). É, portanto, o oposto de uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morin (2001) nomeia como inteligência cega por destruir os conjuntos e a totalidade. Contrapõe-se, portanto, ao paradigma positivista, que prioriza a transmissão de conhecimentos de forma disciplinar, como pode ser observado na Figura 2, sem considerar as possibilidades de sua reconstrução ou produção nos próprios contextos educacionais (ZWIEREWICZ, 2014).

A partir do paradigma ecossistêmico, "[...] a realidade emerge como unidade global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais [...] Trata-se de um sistema interativo e dinâmico no qual a modificação de um dos elementos altera as relações entre todos eles." Para ele, "[...] importam tanto os fatos como sua interpretação, bem com as interações entre os valores dominantes no momento [...]." Diante dessa perspectiva, "[...] a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente." (MORAES, 2004, p. 21), superando a ideia da especialização desarticulada e do princípio da fragmentação que isola o conhecimento curricular da realidade que interfere no "[...] modo de ser e de pensar dos sujeitos [...]" (SANTOS, 2009, p. 15).

Moraes (2004, p. 43) registra ainda que o paradigma ecossistêmico é "[...] também um modo de pensar que nos leva a perceber

que o processo de auto-organização implica em que a organização do nosso mundo exterior está também inscrita dentro de cada um de nós [...].” Em decorrência, Zwierewicz (2014) reforça que as escolas que têm como base esse paradigma procuram contribuir para a formação de pessoas que acessem, apropriem-se, produzam e difundam conhecimentos científicos, analisando criticamente a realidade, além de projetar e implementar soluções para os problemas do entorno.

O pensamento complexo, por sua vez, contrapõe-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades intensificados pelo paradigma positivista, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (SANTOS, 2009). Tendo sua origem vinculada ao avanço do conhecimento e aos desafios do século XXI, advindos do processo de globalização (SANTOS, 2009), o pensamento complexo foi sistematizado por Morin, reconhecido atualmente como o pensador planetário (ZWIEREWICZ, 2014).

A complexidade, especificamente, é considerada “[...] uma rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações que sustentam nosso mundo fenomenológico [...].” O que é complexo “[...] recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceder uma ordem absoluta. Por outro, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 44). Os autores também lembram que, etimologicamente, o termo ‘complexidade’ procede do latim, derivando da palavra “[...] complectere, cuja raiz plectere significa trançar, entrelaçar. Remete ao trabalho

de construção de cestas que consiste em entrelaçar o círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos." (p. 43).

No contexto educacional, o pensamento complexo favorece a visão sistêmica, colaborando para que o conhecimento deixe de ser visto numa perspectiva estática e passe a ser enfocado como um processo de vir a ser (MORAES, 1996). A autora também afirma que, a partir de uma visão de totalidade, o pensamento complexo auxilia na substituição da desarticulação pela articulação, da descontinuidade pela continuidade e da compartimentalização pela conexão.

Aliado à transdisciplinaridade e à ecoformação, e amparado pelo paradigma ecossistêmico ou transcomplexo, o pensamento complexo colabora para superar uma educação mantida nos cativeiros disciplinares (ZWIEREWICZ, 2013) e que preserva a cegueira do conhecimento (MORIN, 2001). Nesse sentido, não nega as disciplinas, mas o pensamento linear que o ensino disciplinar promove.

Ao tratar do assunto, Morin (2000) lembra que um especialista que somente é especialista é um perigo para o mundo e para a humanidade. Esse alerta de Morin (2000) é complementado por Santos (2005), ao afirmar que a ciência especializada não explica a vida, ainda que tenha significado uma mudança radical no modo de pensar dos homens medievais.

Nesse cenário, a transdisciplinaridade constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (MORIN, 2009), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Seu conceito caracteriza essa função, pois "[...] diz respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas

e além de toda disciplina (NICOLESCU, 2014, p. 51). Nesse movimento, a transdisciplinaridade pode ser interpretada como uma postura diante da vida (NICOLESCU, 2005).

Na prática pedagógica, a transdisciplinaridade contribui para superar a ênfase no paradigma positivista, em que a disciplinaridade entre as áreas do saber é conservada, sem perspectiva de relação entre as disciplinas e articulação entre elas e a realidade. Nesse processo, a transdisciplinaridade estimula o diálogo entre os saberes científicos e entre eles e outros tipos de conhecimento (ZWIEREWICZ, 2016).

Destaca-se que a transdisciplinaridade não tem a pretensão de subestimar a importância da disciplinaridade tampouco da multidisciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Coincide-se, portanto, com as reflexões de Nicolescu (1997, p. 6), quando ele afirma que "[...] seria muito perigoso considerar essa distinção como absoluta, pois com isso a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo o seu conteúdo e a eficácia de sua ação seria reduzida a nada." Contudo, a ênfase é justificada porque a transdisciplinaridade é concebida como uma postura, um espírito integralizador diante do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento (NICOLESCU, 2005).

A ecoformação, por sua vez, fortalece as relações recíprocas pessoa-ambiente, sendo que "[...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele." Ela é compreendida "[...] como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as

coisas, a paisagem." (SILVA, 2008, p. 101).

A autora também menciona que o termo passou a circular na década de 1990, com a influência do Grupo de Pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente, da Universidade de Montréal/Québec, articulando-o às reflexões sobre a aplicabilidade dos pressupostos do pensamento complexo no campo da Educação Socioambiental. Esse grupo de pesquisa era coordenado, na época, por Gaston Pineau.

Amorim e Cestari (2013, p. 13), vinculam a difusão da ecoformação às contribuições de Morin, especialmente aquelas difundidas entre 2003 e 2005, quando o autor acena para a reforma do pensamento considerada como uma nova epistemologia, que terá como referencial principal a complexidade e contribuirá "[...] para explicar os novos sentidos do mundo e ir à busca de um novo paradigma no qual esteja conjugada a preocupação com a formação humana e as questões ambientais, sistematizadas numa configuração subjetiva denominada de sujeito ecológico."

A ecoformação está relacionada às demandas da realidade atual, quando se vive uma emergência planetária, com enormes problemas relacionados entre si. Entre esses problemas destacamosa contaminação e degradação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos naturais, o crescimento incontrolado da população mundial, os conflitos bélicos atrozes e incompreensíveis em nosso grau de civilização, a perda da diversidade biológica, linguística e cultural. "Tudo isso acrescentado a uma profunda crise econômica global que não parece ser uma crise de crescimento, mas sim uma mudança de sistema." (MALLART, 2009, p. 29).

Essa situação tem relação com "[...] condutas individuais e coletivas, orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações." Esse comportamento é "[...] fruto do hábito de atender somente o mais próximo, espacial e temporalmente, e desatender as previsíveis consequências futuras de nossas ações." (MALLART, 2009, p. 29).

Sua aplicabilidade no campo das instituições educacionais colabora para a superação de práticas reprodutivistas. Em seu lugar, favorece processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam o acesso, a apropriação, a construção e a difusão do conhecimento, colaborando também para fortalecer a resiliência dos implicados que se posicionam diante das necessidades e as reconfiguram, buscando melhorar a realidade (ZWIEREWICZ, 2017).

Os PCE foram criados com base nos quatro conceitos aqui abordados. Por isso, a metodologia amplia a visão em relação aos conteúdos e favorece o vínculo destes com a realidade. Além disso, amplia uma visão crítica sobre a realidade e estimula intervenções que promovam o bem-estar pessoal, social e ambiental.

Projetos Criativos Ecoformadores: uma possibilidade para articulação entre currículo e realidade

A metodologia dos PCE tem seu ponto de partida "[...] ancorado na vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir 'além da reprodução' de conhecimentos e 'além da análise crítica da re-

alidade' [...]." Para tanto, estimula a "[...] construção, em sala de aula, de propostas e/ou produtos que contribuam para qualificar as próprias condições de vida e de seus entornos, fomentando a resiliência dos que se implicam no desenvolvimento de cada PCE." (ZWIEREWICZ, 2013, p. 166).

A metodologia não tem sua diferença determinada, especificamente, na capacidade de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e de gerar novos conhecimentos, porque isso já o fazem os que propuseram outros tipos de projeto. Sua diferença consiste no potencial que oferece para trabalhar o ensino a partir da vida, voltando-se a esta com soluções projetadas no contexto de aplicação, por meio do auxílio de situações e de recursos que vão além da simples reprodução do conhecimento científico (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Para os referidos autores, a metodologia do PCE pode ser caracterizada da seguinte forma: a) representa um referencial de ensino e aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral; b) parte dos interesses dos estudantes e de sua realidade, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas com a vida; c) estimula uma prática educativa flexível e aberta às emergências que precedem sua aplicação e às que surgirem durante seu desenvolvimento; d) fomenta a resiliência dos estudantes e dos próprios docentes, que ressignificam seu pensamento enquanto ajudam a ressignificar o entorno.

Com uma estrutura formada por dez organizadores conceituais, conforme registrado na Figura 3, a proposta tem como apoio um pensamento organizador que mobiliza docentes e estudantes

a transitarem entre conteúdos curriculares e a realidade. Nesse processo, valoriza o trabalho colaborativo e fortalece a resiliência de gestores, docentes e estudantes que percebem o potencial para transformar a realidade, devidamente apoiados pelos conhecimentos curriculares apropriados ou aprofundados durante o desenvolvimento dos projetos.

Figura 3 Organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. Fonte: Torre e Zwierewicz (2009) adaptado por Zwierewicz (2015)

Resumidamente, apresentamos na sequência os organizadores conceituais que compõem a estrutura dos PCE, tendo como base a descrição feita por Torre e Zwierewicz (2009). Antes, contudo, res-

saltamos que as ações vinculadas aos organizadores conceituais são elaboradas depois de diagnosticada a situação mobilizadora, ou seja, depois de delimitado o pensamento organizador, justificando, assim, a proposta e constituindo itinerários que formam a sequência didática do PCE.

Epítome: é o ponto de partida, a âncora, o entorno de interação entre teoria e prática e, portanto, entre ciência e realidade, seus valores, problemas e avanços. Como momento fundamental para criar o clima propício para a aprendizagem, a situação se caracteriza como um movimento em que os estudantes interagem com a realidade atual e projetam perspectivas de futuro, percebendo desafios e possibilidades a partir de uma situação-problema ou estudo de caso. Enquanto se efetiva, esse momento deve provocar um encantamento em relação à aprendizagem, para que o(a) estudante se sinta impactado pela realidade conectada por meio do projeto.

Legitimação teórica: justifica a importância, o interesse, a atualidade, a relevância e o impacto do projeto em função dos conhecimentos já disseminados e implicados nos conteúdos curriculares.

Legitimação pragmática: colabora para considerar necessidades e potencialidades da realidade atual e futura, evitando a cegueira do conhecimento comentada por Morin (2001). Ao atuar de forma articulada à legitimação teórica, a legitimação pragmática auxilia na identificação de situações emergenciais que justifiquem possíveis intervenções, situando a importância da relação entre os conteúdos curriculares e a realidade local e global.

Perguntas geradoras: definir as perguntas geradoras é fundamental para estimular a criatividade e a própria atitude indagadora, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: reconhecer, identificar, observar, analisar, avaliar, criar, transformar e difundir. Elas colaboram também

para incluir outras dimensões para além das cognitivas, estimulando o desenvolvimento integral.

Metas: são os resultados fortemente desejados e marcam a direção, o sentido dentro de uma determinada visão de ser humano e de uma concepção educativa. Elas têm um valor para quem as propõem e, por isso, estão dentro de cada um, da mesma forma que estão os sonhos, as aspirações. É um termo que se diferencia quando comparado aos objetivos, que geralmente são definidos de fora para dentro, ou seja, do sistema para a pessoa.

Eixos norteadores: são formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos; têm a tarefa de ajudar na sensibilização e na tomada de consciência em relação ao papel de cada um diante do que se trabalha no projeto e que, de alguma forma, está conectado à vida. Não são, portanto, relações de conteúdos previstos pelo sistema e trabalhados sem uma contextualização em relação às demandas da realidade, tampouco são elementos sem vinculação com as metas e com os outros organizadores conceituais desta sequência didática.

Itinerários: são constituídos por atividades organizadas desde uma perspectiva complexa, inter e transdisciplinar. Sua organização está ligada aos outros organizadores conceituais e, por isso, eles mantêm uma vinculação permanente com as perguntas geradoras, os objetivos e os outros aspectos que constituem o projeto.

Coordenadas temporais: constituem o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto, prevendo o período necessário para alcançar as metas e possibilitar a satisfação das necessidades individuais e coletivas – que podem ser intelectuais, emocionais, físicas, relacionais ou de outra ordem –, bem como o tempo necessário para o despertar da consciência diante da realidade estudada – traçar, viabilizar e difundir as intervenções.

Avaliação emergente: é uma atividade formativa fundamental para comprovar os resultados das práticas e, sobretudo, para

acompanhar, revisar, compartilhar e potencializar as ações, assim como intervir e avançar nelas. Por isso, seu foco não deve ser somente o planejado, mas também o não previsto, o emergente e o que, por algum motivo, passou a fazer parte do processo, tal como a tomada de consciência, a sensibilidade, os valores, os hábitos, as relações.

Polinização: é a fecundação do projeto no entorno em que foi desenvolvido e em outros contextos, dando vida à proposta matricial, de tal modo que as ideias e os valores sigam ativos após o término do projeto, diferenciando-se das grandes ideias que têm vida curta porque não germinam em um sistema que possibilita sua continuidade. Por isso, é importante compartilhar o projeto e os resultados em entornos que estimulem sua sequência, entendendo-se, portanto, que é preciso polinizar para seguir adiante. É, então, o que fica depois do encerramento do projeto.

Os organizadores conceituais formam uma sequência didática que tem no epítome a etapa de abertura da prática pedagógica e na polinização o seu encerramento. Sua utilização colabora para superar práticas pedagógicas centradas na simples reprodução dos conhecimentos e no distanciamento do currículo em relação à realidade.

Considerações finais

Considerando que as ações previstas nos organizadores conceituais da sequência didática que compõe os PCE são flexíveis e podem se adaptar à realidade de cada contexto educacional, optamos pela sistematização de três resultados que evidenciam a aplicação da metodologia em diferentes situações.

Um dos primeiros resultados, amplamente divulgado, foi o 'Projeto Criativo Ecoformador: Gravatal em fatos e fotos', desenvolvido por Leandro Monteiro, professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Gravatal – Santa Catarina. O projeto culminou com a Carta de Gravatal para 2019, um documento que sistematizou os sonhos das crianças em relação à cidade no futuro (ZWIEREWICZ, 2012), comprovando que é possível aproximar os eixos da Educação Infantil, previstos nos referenciais curriculares, à realidade das crianças, estimulando seu compromisso com o bem-estar individual, social e ambiental.

Um segundo resultado está relacionado ao uso da metodologia dos PCE na criação e no aperfeiçoamento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. Zwierewicz (2017) destaca que o programa se constituiu a partir dos organizadores conceituais dos PCE, considerando, portanto, a sequência didática prevista na referida metodologia. O ponto de partida do programa ancora-se na realidade vivenciada pelas escolas, pelos gestores e docentes que participam da formação, valorizando suas potencialidades e oferecendo subsídios para superar desafios. Essa parte inicial constitui o que Morin (2009) define como pensamento organizador. A partir disso, o programa assegura o aprofundamento teórico e a organização de um planejamento compatível com o diagnóstico realizado.

As estratégias didáticas acentuadas nesse processo favorecem o acesso, a produção e a difusão de conhecimentos, mas também o protagonismo de gestores e docentes que se valorizam em um processo de formação ecossistêmica. A formação é concluída com um processo de polinização, estimulando que as descobertas e as transformações sejam consideradas subsequentemente. Nesse

sentido, além de contribuir para futuras transformações locais, assegura que outros contextos possam também usufruir da proposta e de seus resultados.

Nos últimos anos, o programa ampliou a interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica e colaborou para ressignificar o planejamento do ensino, provocando a transformação de práticas lineares em propostas traçadas a partir de uma visão mais sistêmica da educação (ZWIEREWICZ et al., 2016). Atualmente, mais de trinta escolas participam da proposta, fortalecendo uma rede de instituições no sul, leste e meio-oeste catarinense em busca de um novo referencial educacional. Além disso, a proposta motivou a criação do Programa (Eco)formação Continuada de Professores, desenvolvido na Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina (PUKALL; SILVA; ZWIEREWICZ, 2017).

O terceiro resultado tem relação com a criação de redes, ou seja, a interação entre profissionais e instituições que passaram a utilizar a metodologia PCE com outras instituições interessadas na proposta da Escolas Criativas favoreceu a criação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, em Barcelona, no ano de 2012, bem como a criação da Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil, em 2014.

Atualmente participam da rede várias Instituições de Ensino Superior, entre elas, o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, câmpus São José. Os trabalhos de profissionais dessa instituição – que se implicaram na constituição do Grupo de Pesquisa Grifo e nas práticas de estágio de cursos de licenciatura – constituíram-se em aspectos fulcrais para que a RIEC–IFSC–SJ seja hoje um

dos núcleos que integra as Redes Internacionais de Escolas Criativas – RIEC e RIEC Brasil.

Destaca-se ainda que, no uso dos PCE, observa-se a ampliação do trabalho colaborativo entre os docentes e o estímulo à criatividade deles, a aproximação entre a escola e a comunidade, mudanças na forma de planejar o ano letivo e nas estratégias utilizadas em sala de aula e para além dela, bem como o protagonismo dos estudantes quando transladam de uma posição de inércia para vivenciar o currículo conectado. Além disso, é possível observar alterações na escola e no seu entorno, como a criação de cenários de aprendizagem, formados a partir da revitalização de hortas, da organização de herbários e pomares, além de canteiros de flores que dão vida às instituições (ZWIEREWICZ, 2017).

Vale ressaltar que essas mudanças têm sido articuladas ao currículo, transformando o direcionamento atribuído a ele. Exemplos disso são os trabalhos nas hortas para o estímulo à apropriação de conceitos matemáticos, as aulas de campo e as pesquisas bibliográficas e exploratórias e os estudos de caso para a produção textual, o diálogo com profissionais de várias áreas para a compreensão histórica da realidade global e local e outras questões sempre vinculadas às intencionalidades que permeiam a elaboração e o desenvolvimento dos PCE e se articulam ao currículo das escolas.

Esses resultados ultrapassam os muros da escola, sendo perceptíveis também na comunidade, como testemunham os relatos de docentes, que dizem ter observado mudanças nos jardins das residências dos estudantes, na organização da coleta seletiva, no aproveitamento de resíduos e em outras condições que comprovam o potencial das Escolas Criativas como instituições que

transcendem, recriam, valorizam e transformam, como afirma Torre (2013), e os PCE como uma metodologia capaz de articular currículo escolar e a realidade dos estudantes e de seus entornos.

Referências

AMORIN, C. D. A.; CESTARI, L. A. dos S. C. Discursos ambientalistas no campo educacional. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 1, p. 4-22, jan/jun, 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3456/2215>. Acesso em: nov. 2018.

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Estrategias de indagación científica:** el método como estrategia. La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.

MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, S.. **Uma escola para o século XXI:** Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C. ; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

_____. **O paradigma educacional emergente:** implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Brasília: Em Aberto, a. 16, n. 70, abr-jun, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São

Paulo: Cortez; Brasilía: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-cheia:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pour une politique de la villeau XXIème siècle:** Contributionau 7ème Forum Urbain Mondial - Carta Medellín - WUF7 – 2014. Medellín: VII Fórum Urbano Mundial, 2014.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, B. A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. In: Congresso International A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade, 1997. **Anais...** Bangkok: International Association of Universities, Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>. Acesso em: jun. 2012.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução

de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

_____. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria:** teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; ZWIEREWICZ, M. **Ecoformação na Educação Básica:** uma experiência em formação de professores. Caçador: Professare, v. 6, n. 1, p. 89-110, 2017. Disponível em: <http://periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/1204>. Acesso em: set. 2017.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMANN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. Curitiba: **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, S. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 55-69.

_____. Movimento de escolas criativas: Fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino (Org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, M.; SOMARIVA, J. F. G.; BIANCO, M.; DEBIASI, M.; CACHOEIRA, R. D.; SILVA, M. C.; SILVEIRA, L.; BRATTI, M. M. V.; SCHLICKMANN, M. M.; ZANELATO, D. S. L.; MARIOTI, B.; SILVA, R. Q. Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. Goiânia: Polyphonía, v. 27/1, p. 393-413, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42320>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ZWIEREWICZ, M. et al. Pedagogia Ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. In: **Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas - Educação Transdisciplinar:** Emergem Escolas Criativas e Transformadoras, 3. Tocantins, UFT, 2017. No prelo.

ZWIEREWICZ, M. **A inovação educativa como tarefa orientadora: das mudanças paradigmáticas às metodologias transformadoras.** In: Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orienta-

ción: la orientación educativa en la sociedad actual, 3, 2016. Anais eletrônicos. Jaén: UJA, 2016. p. 89-110. Disponível em: <http://www.ujaen.es/congreso/congresorientacion/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador das Escolas Criativas. In: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M.. **Criatividade na adversidade:** personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

_____. **Metodologia do Ensino Superior.** Florianópolis: Senac, 2015.

_____. **Seminário de pesquisa e intervenção.** Florianópolis: IFSC, 2014.

CAPÍTULO 7

Projetos criativos Ecoformadores na formação inicial de professores(as)[1]

Thayná Patrício da Rosa[2]
Paula Alves de Aguiar[3]
Giselia Antunes Pereira[4]

Introdução

No ano de 2015, o Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José - IFSC-SJ, implementou o novo Regulamento de Estágio

1 Esse artigo já foi publicado em: Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 19, enero, 2015, 87-108. ISSN: 1989-2446. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3604/3099>

2 Licenciada do Curso de Ciências da Natureza – Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina câmpus São José.

3 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

(IFSC, 2015). Esse regulamento foi organizado para sistematizar as várias ações que vinham ocorrendo nos componentes de estágio do curso de licenciatura e que partiam da abordagem do ensino por pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2005) e da aplicação dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCEs (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). Após esse período, diferentes professores(as) orientadores(as)[5] ministraram os componentes curriculares de estágio, tendo a oportunidade de tecer comentários e percepções sobre a utilização dessa perspectiva metodológica no processo de formação dos(as) acadêmicos(as). Foi com o objetivo de compreender essas percepções dos(as) professores(as) que ministraram os componentes curriculares de estágio no IFSC câmpus São José, em relação PCEs e às práticas de estágio via pesquisa que este texto foi organizado[6].

Parte-se da perspectiva de que o estágio é de extrema importância para a formação da identidade do professor, pois caracteriza-se como o momento de experimentar metodologias

---

4 Professora doutora em Didática e Tecnologia Educativa, Pedagoga, docente nos componentes curriculares pedagógicos do curso Licenciatura em Química IFSC-SJ, bem como no processo de orientação compartilhada das práticas de estágio, desde 2013. Atua no Ensino Superior e na Pós-Graduação no âmbito da formação de professores.

5 São denominados professores(as) orientadores(as) de estágio os docentes do IFSC câmpus São José responsáveis pela organização das unidades curriculares dos estágios.

6 Os dados analisados neste texto foram coletados no trabalho de conclusão de curso (TCC) denominado "Projetos de Intervenção na Formação de Professores: o caso dos Estágios na Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC câmpus São José". Esse trabalho foi defendido por Thayná Patrício da Rosa, licenciada em Ciências da Natureza

didático-pedagógicas e discutir/debater a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas adotadas durante os componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2005). Isso faz com que o componente curricular desempenhe um papel fundamental na prática de letramento acadêmico (FACCIN; FISCHER, 2015) e de formação identitária do professor.

As práticas de estágio possibilitam que os sujeitos nela envolvidos vivenciem aprendizagens múltiplas, sobre o contexto social, a escola, o projeto pedagógico, os(as) professores(as), os(as) alunos(as), a pesquisa, entre outros aspectos. São práticas permeadas de sentidos, relações de poder e autoridade que constituem esses letramentos pedagógicos, os quais participam da formação identitária dos(as) futuros(as) professores(as). A identidade, na perspectiva adotada neste texto, é sempre inacabada, constituída a partir da relação com o outro, formada por processos discursivos produzidos nas interações. Essa concepção é baseada nos estudos culturais que caracterizam a identidade

---

com habilitação em Química, no ano de 2017, sob a orientação da professora Paula Alves de Aguiar e coorientação da professora Giselia Antunes Pereira. Os dados analisados referem-se aos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFSC-SJ, no período em que se iniciou a utilização da metodologia dos PCEs. Esse curso foi reformulado e o atual curso de licenciatura do IFSC-SJ é denominado Licenciatura em Química. Apesar das práticas de estágio terem sido reelaboradas no novo curso, essas foram construídas a partir da experiência acumulada no curso anterior. Para melhor compreensão do histórico das práticas de estágio no IFSC-SJ, sugere-se a leitura da introdução deste livro.

como instável, fluída e constituída na pluralidade das práticas sociais (BAUMAN, 2005; SILVA, 2009).

O conceito de letramento acadêmico utilizado nesta pesquisa baseia-se em Dionísio e Fischer (2011), que o definem como:

> [...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (DIONÍSIO, 2006 *apud* DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 81).

Já o conceito de letramento pedagógico, que também contribuiu para análise e interpretação dos dados desta pesquisa, pode ser definido como:

> [...] um conjunto de práticas em que os estudantes estão inseridos em um curso de licenciatura, próprias da formação docente. Nessas práticas, circulam gêneros discursivos da esfera acadêmica e também pedagógica, num processo constante de interação social [...] (COLAÇO; FISCHER, 2015, p.101).

Nessa perspectiva, defende-se que é através da escrita que se afirma quem somos; a formação identitária constitui-se em "[...] diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir da circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais [...]" (VÓVIO; GRANDE, 2010, p. 54-55). Portanto, são construídas constantemente de modo infinito, dependendo da troca de informações e interações sociais.

Uma das práticas de letramento pedagógico (e, portanto, própria da formação docente) que contribui para a formação identitária dos(as) acadêmicos(as) é o Estágio Curricular Supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2005), o estágio é a parte de reflexão integrada com a prática, na qual os(as) futuros(as) docentes têm a oportunidade de criar métodos, experimentá-los, explorar novos espaços educativos que não necessariamente precisam ser a sala de aula. A partir disso, abre-se a possibilidade de refletir sobre a própria prática como professores.

O estágio consiste numa possibilidade de olhar/estudar as atividades educativas para além do senso comum, de observar e também ser observado, de ter o desafio de encontrar o não visível a um primeiro olhar, de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, de estranhar o que poderia parecer banal. Enfim, trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões.

Por esse motivo, considerou-se adequado utilizar os PCEs propostos por (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), buscando apresentar para os(as) acadêmicos(as) uma perspectiva metodológica que fizesse contraponto ao ensino linear, unidirecional e fragmentado em componentes curriculares separadas entre si que é reproduzido, tradicionalmente, em escolas do Brasil, conforme dados expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008, p. 8). Acredita-se que, quando reflexões sobre essa prática são desenvolvidas desde o processo de formação acadêmica, podem contribuir para minimizar a reprodução do saber, que por muito tempo se perpetuou nas práticas escolares, e valorizar a construção do saber/conhecimento cultural e científico.

Pesquisas recentes (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009; PASQUALI; SILVA, 2015), apontam que, muitas vezes, os conteúdos são descontextualizados de forma que acabam se tornando abstratos para os(as) alunos(as), visto que, frequentemente, a realidade desses sujeitos não condiz com o que lhes é ensinado nas escolas. Esta metodologia de ensino denominada de tradicional é considerada por Torre e Zwierewicz (2009) como reprodutivista e ultrapassada, pois normalmente não explora e/ou estimula a interação entre os componentes curriculares, impedindo sua articulação e compreensão do global, além de priorizar o ensino centrado na transmissão e memorização. Segundo Morin (2009, p. 15), quando o ensino é realizado dessa forma "[...] ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as componentes curriculares (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar [...]".

Os PCEs, também utilizados nos estágios do IFSC câmpus São José, almejam, segundo Torre e Zwierewicz (2009), que o ensino seja desenvolvido por meio da transdisciplinaridade. Essa constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (MORIN, 2009), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Seu conceito caracteriza essa função, pois nele está implícito o prefixo 'trans' que "[...] indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento [...]" (NICOLESCU, 1997, p. 1).

A Ecoformação, por sua vez, refere-se à capacidade de transitar nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando co-

nhecimento curricular e entorno de inserção das escolas pelos estudantes, em uma perspectiva que vincula homem/mulher-sociedade-natureza. Os projetos desenvolvidos nessa perspectiva são organizados por contextualização temática, ou seja, com a articulação das disciplinas a partir de um tema relacionado à realidade dos estudantes.

A proposta de utilização dos PCEs busca possibilitar que os(as) alunos(as) sejam autônomos e, portanto, autores da própria história (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). A partir dos pressupostos teóricos que norteiam essa proposta metodológica, pode-se fazer correlações com a pedagogia libertadora de Freire (1987). Para esse autor, o(a) professor(a) é o(a) mediador(a) do conhecimento e os(as) estudantes já possuem conhecimentos prévios. Dessa forma, à medida que o(a) educador(a) ensina, ao mesmo tempo também estará aprendendo.

Acredita-se que os respaldos teóricos e as perspectivas metodológicas às quais os(as) futuros(as) docentes têm acesso durante sua formação acadêmica, se bem aproveitados, possibilitam aprender a articular novas práticas de ensino em determinadas situações no campo do estágio. Isso, contudo, acontece se houver a compreensão da dissociabilidade entre teorias e práticas, favorecendo a autocrítica enquanto professor(a) (PIMENTA; LIMA, 2005).

Isso é possível devido aos letramentos acadêmicos e pedagógicos desenvolvidos nos estágios. Esses aprendizados fazem com que o(a) professor(a) em formação reflita e pense sobre sua ação docente, correlacionado suas vivências com as do período de escolarização.

Essas apropriações, obtidas por meio das leituras e discussões, durante a formação acadêmica, chamadas de letramento acadêmico, constituem-se como todos os objetos, textos, livros e artigos lidos, discutidos e produzidos durante a formação inicial, práticas pedagógicas estudadas ou aplicadas em algum momento, PCEs nos estágios, planejamento de aulas por temática e/ou conteúdo, estágios, programas de iniciação à docência, entre outros que influenciam e agregam algo a mais durante à formação acadêmica e à identidade do docente (FACCIN; FISCHER, 2015). Esses autores também afirmam que:

> Nos cursos de formação de professores, há letramentos que vão além dos conhecimentos especializados, próprios de cada disciplina, chegando às práticas pedagógicas, coerentes com ações voltadas para o ensino. A partir da leitura e produção textual concernentes com o contexto educacional, o estudante precisa desenvolver conhecimentos, atitudes e valores sobre gêneros discursivos de tal contexto e agir por meio deles, constituindo seus letramentos acadêmicos em práticas próprias do curso em que está inserido (FACCIN; FISCHER, 2015, p.104).

Percebe-se, portanto, que a identidade do(a) professor(a) se forma a partir das diferentes interações que ele vivencia e dos letramentos acadêmicos e pedagógicos dos quais participa. Esse processo é complexo e está em constante construção.

Ao se adotar nos estágios da Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química a proposta dos PCEs por meio de pesquisa, seguindo a perspectiva de Pimenta e Lima (2005), busca-se propiciar práticas de estágio abertas à utilização de dife-

rentes estratégias metodológicas e recursos didáticos, almejando oportunizar a aprendizagem dos diferentes sujeitos que fazem parte dos contextos educativos.

Além disso, os PCEs caracterizam-se como uma abordagem metodológica na qual pretende-se superar o ensino fragmentado e linear. Dessa forma, já se tem um pressuposto sobre que professores(as) se almeja formar.

Nesse sentido, questionou-se, porém, como os docentes do IFSC-SJ que ministram os componentes curriculares de estágio percebem essa proposta metodológica, e se consideram que ela efetivamente tem contribuído com a formação dos(as) professores(as) de Química.

Os caminhos da investigação

A pesquisa que originou esse texto foi qualitativa e utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionário para professores(as) orientadores(as) de estágio aberto na ferramenta online Google Formulários, consulta ao Regulamento de Estágio do curso de licenciatura, assim como aos planos de ensino dos componentes curriculares de estágio. Os planos de aula analisados eram do período de 2015/1 a 2017/1. A opção por analisar os documentos desse período ocorreu, pois a utilização a perspectiva metodológica dos PCEs nos estágios supervisionados do curso iniciou no ano de 2015 e a pesquisa que originou os dados analisados neste texto foi feita no ano de 2017.

Os planos de ensino analisados foram mapeados com o intuito

de saber em quais componentes curriculares de estágio constava a metodologia de PCEs e se houve a aplicação dessa proposta metodológica. Dentre os documentos analisados, listam-se os componentes curriculares de: Estágio de Observação I – ESOI, Estágio de Observação II – ESOII, Estágio de Regência I – ESRI e Estágio de Regência II – ESRII.

As consultas aos planos de ensino tiveram por objetivo identificar quais foram os semestres/componentes curriculares que contemplaram as práticas de elaboração de PCEs no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC-SJ. Nessa mesma consulta aos planos de ensino dos componentes curriculares de estágio, também foi identificado o código dos componentes curriculares, turmas, ano/semestre, professores(as) orientadores(as) envolvidos(as) e presença de PCEs nas etapas avaliativas.

Feito esse mapeamento, foi elaborado um questionário utilizando a ferramenta Google Formulários, destinado aos(às) professores(as) orientadores(as) que lecionaram os componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado nas quais foram utilizados os PCEs. Nas respostas dadas pelos docentes, buscou-se identificar a opinião desses quanto à aplicação dos PCEs e a perspectiva de estágio pela pesquisa. Ainda, buscou-se identificar a influência dessa metodologia na construção da identidade docente dos participantes da pesquisa e se houve alguma mudança referente à atuação, comportamento, posicionamento e pensamento, após a inserção dessa metodologia nos componentes curriculares de estágio.

Os Projetos Criativos Ecoformadores no IFSC Câmpus São José

No Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC câmpus São José, a partir do ano de 2015, como já destacado, foi implementado o novo regulamento dos componentes curriculares de estágio.

O regulamento anterior supria as necessidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, porém os(as) professores(as) envolvidos(as) nos componentes curriculares de estágio, durante a trajetória nos componentes curriculares, foram adaptando e implementando novas metodologias, compondo um Grupo de Trabalho – GT oficializado em portaria, para discutir e pensar em novas possibilidades para o estágio. O GT discutiu essas mudanças e levou o novo regulamento para aprovação do Colegiado do Curso.

Como as mudanças incorporadas ao regulamento precisavam respeitar o PPC do curso, uma delas foi a reorganização da distribuição de aulas entre ESOI, ESOII, ESRI e ESRII. Outra mudança foi feita no referencial teórico, tendo sido acrescida a obra de Pimenta e Lima (2005), que traz o conceito de "estágio por pesquisa". Foi adotada também a prática de utilização dos diários de campo para anotações e reflexões da prática docente pelo(a) estudante do curso. Parte-se do pressuposto de que ao registrar sua prática pedagógica, o(a) professor(a) possibilita um novo olhar para si próprio: seus conhecimentos, seus limites e possibilidades, sua visão de mundo, o que torna essa prática fundamental para ser desenvolvida em cursos de formação de professores.

Nessa oportunidade de repensar as práticas de estágios a partir da reformulação do seu regulamento, os PCEs foram ado-

tados, pois se articulavam à metodologia do estágio por pesquisa e também aos interesses do estágio. A partir dessa mudança foi oportunizado o contato com metodologias diferenciadas e novas formas de atividades, mostrando aos(às) acadêmicos(as) do estágio que é possível planejar e executar aulas diferenciadas, que fogem do ensino tradicional.

Os PCEs, dessa forma, almejam contribuir com a transformação das realidades educacionais, provocando uma mudança desencadeada por meio de uma ação consciente. Segundo o regulamento de estágio (IFSC, 2009), pretende-se que ocorra uma troca constante de conhecimentos entre acadêmicos(as) da licenciatura, professores(as) orientadores(as), professores(as) supervisores(as)[7] e alunos(as) do estágio, partindo dos interesses que surgem da realidade dos(as) estudantes avançando para outros interesses mais complexos.

Os Estágios Supervisionados de Regência I e II foram as duas componentes curriculares nas quais a perspectiva metodológica dos PCEs sofreu uma adaptação com base referencial dos PCEs, porém não utilizava da mesma proposta organizacional das aulas de Torre e Zwierewicz (2009).

Os PCEs nos estágios do IFSC câmpus São José buscam trabalhar com (IFSC, 2015):

- contextualização temática;
- diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos;
- consideração e problematização de conhecimentos prévios

7 Professores das escolas campo de estágio.

dos(as) alunos(as);

- os(as) alunos(as) como construtores do processo de ensino e aprendizagem;
- a atuação docente que almeja modificar a realidade dos(as) estudantes, na medida do possível;
- o epítome, como primeira etapa do projeto;
- a polinização, como etapa de conclusão do projeto e com o intuito de socializar e difundir os resultados alcançados para além da sala de aula em que ocorreram as regências.

A metodologia dos PCEs pretende ser interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa pelos conhecimentos de várias disciplinas; Ecoformativa, baseando-se na autonomia do(as)s alunos(as), estimulando a aprendizagem cooperativa e individual de cada ser, visando sempre o bem-estar pessoal e social, além da preocupação com o meio ambiente (ZWIEREWICZ, 2013). Já os componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado de Regência I e II do IFSC utilizam da abordagem disciplinar, por ser a que normalmente é empregada nas escolas campo de estágio, porém busca trabalhar os conteúdos ensinados de forma que possam abranger outros olhares, inclusive de outras componentes curriculares, mas normalmente sem a participação de outro professor. É interessante acrescentar que a forma como foi estruturado o Regulamento de Estágio, nos componentes curriculares em que são elaborados os PCEs, permite que o estagiário perceba a necessidade da abordagem em conjunto com outros componentes curriculares, fazendo com que o mesmo reflita a respeito disso.

Mesmo assim, a forma como o Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi formulado permite que, nos componentes curriculares de

Estágio Curricular Supervisionado de Regência I e II, a abordagem parta do interesse dos(as) alunos(as) do campo de estágio e da licenciatura. O conhecimento científico parte de uma abordagem contextualizada, considerando a realidade dos(as) alunos(as), tornando-se uma prática bastante flexível e preocupada em formar sujeitos críticos e pensantes.

O Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi modificado, também, para que pudesse haver uma valorização e aproveitamento da prática do estágio por pesquisa, assim como a contemplação e desenvolvimento do letramento acadêmico para os discentes e para a construção identitária do(a) futuro(a) professor(a), que se dá pela interação social e experiências vividas no campo da educação.

Os PCEs constituem-se como "[...] uma maneira de antecipar e planejar ações para alcançar metas imprescindíveis para a transformação da realidade [...]" (ZWIEREWICZ, 2014. p.64). Dessa forma, pretendem ser uma maneira de interligar várias disciplinas, cativar os(as) alunos(as) a aprender, fazer com que os mesmos sejam construtores autônomos do próprio conhecimento à medida que fazem a ponte de seus conhecimentos de senso-comum com conhecimentos teórico-científicos, mediados pelo educador que aprende no ato de educá-los (FREIRE, 1987).

A utilização dos PCEs nos estágios do IFSC-SJ: o olhar dos(as) professores(as) orientadores(as) de estágio

Como resultado da pesquisa, esta seção analisará qualitativamente os dados gerados a partir do questionário intitulado "Investigação

Metodológica dos Projetos Criativos Ecoformadores: a opinião dos docentes que participaram da aplicação e desenvolvimento desta metodologia nos Estágios Supervisionados de Regência I e II", o qual foi aplicado com cinco, dos(as) sete professores(as) envolvidos(as) nos componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC-SJ. Dos cinco professores(as) participantes, quatro atuam na área de Química e um deles na área de Biologia.

Importa salientar que, nas práticas de estágio da licenciatura do IFSC-SJ, os(as) professores(as) orientadores(as) de Química e de Biologia compartilham docência com professores(as) orientadores(as) da área da Pedagogia. Uma vez que a introdução da perspectiva dos PCEs partiu dos docentes da área da Pedagógica, e tendo em conta que este estudo estava focado em avaliar essa metodologia, julgou-se relevante salvaguardar a imparcialidade da investigação, sendo que, no momento da recolha dos dados, as professoras da área da Pedagogia não estariam envolvidas.

A dualidade de área de atuação docente (biologia e química) reflete a dupla habilitação do curso de licenciatura e vem convergir com o dado da primeira pergunta feita, que situa em qual componente curricular o professor lecionava. Quatro professores(as) responderam que trabalharam com Estágio Supervisionado de Regência II, que nesse caso correspondia ao Ensino de Química, enquanto que o professor da Biologia trabalhou com Estágio Supervisionado de Regência I, voltado ao Ensino de Ciências.

O questionamento seguinte buscou saber se o(a) professor(a) havia ministrado algum componente curricular de estágio ante-

riormente à implementação da metodologia de PCEs. Dos cinco docentes, três deles já atuavam na orientação dos estágios antes da reformulação do regulamento de estágio que introduziu a nova metodologia.

Assim, a pergunta que sucedeu o questionário estava voltada especificamente aos três docentes que atuavam nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Regência I e II, antes da implementação da metodologia dos PCEs. Um dos professores destacou que, no seu entender, a principal diferença que se fez notar antes e depois da incorporação dessa metodologia está *"na investigação inicial para identificar os interesses de estudo. Possivelmente tornando o estudo mais significativo."* (Questionário professores, Docente 02).

A resposta do Docente 02 mostra que o(a) futuro(a) docente tem de pesquisar para fazer seu planejamento das aulas, além de conhecer a turma de estágio, e isso possibilita que o estagiário tenha contato com vários conteúdos até encontrar algo que acredite ser bastante relevante e interessante para trabalhar com os(as) alunos(as), não sendo somente dar o conteúdo já determinado, mas trata-se de estabelecer relações entre os conteúdos. Salienta-se também a necessidade de conhecer a turma para pensar sobre o tema e o projeto a ser desenvolvido, pois esse deve entusiasmar os(as) alunos(as) do campo de estágio. Na continuidade da mesma questão, outro docente apontou que *"Antes do PCE a preparação acadêmica escrita limitava-se à preparação do plano de aula"* (Questionário professores, Docente 01). Sobre a construção do projeto, o mesmo docente salientou que *"O primeiro ponto favorável é que, pelo fato de ser muito mais aprofundado e detalhado, o aluno se vê obrigado*

a ler muito mais, a escrever e reescrever o projeto várias vezes". A metodologia dos PCEs, ao estimular os(a) futuros(a) docentes a pesquisarem, lerem e produzirem material escrito, está contribuindo para o processo de letramento acadêmico (FACCIN; FISCHER, 2015) dos mesmos e corroborando com a proposta do princípio pedagógico do curso, o qual valoriza o ensino por pesquisa.

Na continuação da sua resposta, o Docente 01 também relaciona alguns marcadores conceituais dos PCEs, os quais incluem epítome, legitimação teórica e pragmática, itinerário, coordenadas temporais e avaliação emergente (ZWIEREWICZ, 2014). A partir da apropriação dos referidos marcadores, passa a elencar mais benefícios do PCE para o processo formativo do acadêmico:

> A necessidade de se fazer um **epítome** leva o aluno a pensar com muito mais riqueza de detalhes como será a problematização de suas aulas e como vai atrair a atenção dos alunos. A **legitimação teórica e pragmática** garante que o aluno faça uma profunda revisão sobre o tema que será abordado diretamente com os alunos, bem como uma fundamentação teórica que dê suporte às práticas pedagógicas adotadas. Outro ponto favorável é que, na construção do PI, o aluno tem muito mais estímulo para apresentar uma prática pedagógica que estimule a criatividade e a inovação. Finalmente, a **polinização** é, ao mesmo tempo, gratificante para o aluno estagiário, empolgante para os alunos que acolhem o estagiário e politicamente importante por ajudar a divulgar boas práticas que ocorrem no curso de licenciatura. (Questionário professores, Docente 01 - Grifos dos autores).

A etapa da polinização mencionada pelo docente corresponde ao momento final do PCE, o qual envolve a divulgação do trabalho

produzido com a turma, sendo, nesse caso, protagonizado pelos(as) próprios(as) alunos(as) das escolas de estágio das turmas que os(as) licenciandos(as) assumem as regências, reforçando sua posição de sujeitos da aprendizagem. A realização dessa etapa mostra a importância de divulgar as práticas diferenciadas que os PCEs permitem elaborar. Isso porque, ao planejar também momentos de fechamento diferenciados para as práticas de Estágio Curricular Supervisionado, que não fiquem limitados à sala de aula, é possível, tanto para o(a) professor(a) em formação quanto para seus(suas) alunos(as), rever a trajetória do desenvolvimento do projeto, perceberem-se nesse processo e ainda ver sentido no caminho que juntos construíram.

Em concordância com os demais docentes, o Docente 03 afirmou: *"[...] observei diferenças, considerando-se que, anteriormente à implementação da metodologia dos projetos, não havia a adoção de uma proposta metodológica em específico ou formalmente estruturada no componente de ESR II".* (Questionário professores, Docente 03).

No mesmo sentido comparativo em relação à implementação dos PCEs nas práticas de estágios de regência, o docente acrescentou que:

> [...] uma diferença foi a necessidade de apropriação teórica ou de um certo nível de compreensão [...] da estrutura dos Projetos Criativos Ecoformadores de Torre e Zwierewicz (2009). [...]Nesse processo, na minha opinião, teve grande importância o trabalho em parceria com a professora [...] (da Pedagogia), a qual não só tinha apropriação teórica como experiência na adoção da metodologia no contexto do ESR II. (Questionário professores, Docente 03).

Os dados até aqui apresentados apontam que os(as) professores(as) que experienciaram a docência do componente curricular de Estágio viram aumentar a exigência de rigor na construção e desenvolvimento das aulas de estágio, após a incorporação da perspectiva criativa ecoformadora. Essa análise permite, ainda, inferir que, segundo olhar dos docentes envolvidos, os pressupostos pedagógicos, bem como o caminho metodológico das práticas do estágio articulam os referenciais defendidos às práticas realizadas.

Quando questionados sobre as mudanças que a implementação da metodologia dos PCEs nos componentes curriculares de estágio geraram no processo de formação dos(as) acadêmicos(as), retomam-se as reflexões dos cinco docentes participantes da pesquisa. Em relação às mudanças, o Docente 01 mostrou que as vantagens superam as desvantagens:

> Como o aluno estagiário precisa de muito mais tempo para a elaboração do PI, o ensaio de aula frente ao professor orientador não é mais possível por questão de tempo. Apesar de ser aparentemente nociva, a perda desse espaço torna o aluno mais autônomo e responsável pela própria prática. (Questionário professores, Docente 01).

Quando este fala que os(as) alunos(as) ficaram mais autônomos e responsáveis pela própria prática, está levantando um ponto positivo do(a) estágio(a), pois o(a) estagiário(a), ao se coloca como professor(a) (FACCIN; FISHER, 2015), passa a ter outra visão das aulas e conteúdos, afirmando esta identidade. O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações

específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Diante disso parece que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o(a) professor(a) deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas (PIMENTA; LIMA, 2005, p.9-10).

Ao responder a questão que indagava sobre as mudanças na implementação dos PCEs, o Docente 2 assim se manifestou: *"penso que o acadêmico poderá adquirir uma visão mais sensível do seu educando [...]"* (Questionário professores, Docente 02). Ao colocar dessa forma a visão que possui dos PCEs, podemos dizer mais explicitamente que a proposta busca que o(a) futuro(a) docente comprometa-se com a preparação de aulas diferenciadas e essa metodologia dá um respaldo possibilita explorar novas abordagens didáticas. Ou seja, é um dos primeiros contatos com novas perspectivas metodológicas que os estagiários possuem, colocando a teoria em prática, ou melhor, trabalhando a prática juntamente com a teoria, pois sem ela não teríamos aporte teórico para desenvolver e pensar em aulas diferenciadas. O estágio é o momento no qual o(a) futuro(a) docente põe em prática as teorias estudadas, assim como as práticas de ensino. Esse é o momento de fazer reflexões em relação às suas práticas pedagógicas e as suas vivências, comparando-as (PIMENTA; LIMA, 2005).

Ao ser convidado a refletir sobre as mudanças decorrentes da implementação dos PCEs, o docente 03 relatou que:

> Talvez uma mudança seja a garantia de que, pelo menos nesta etapa do processo formativo, os licenciandos, obrigatoriamente, tiveram que planejar e desenvolver aulas de regência em Química numa perspectiva que se distancia do ensino tradicional. E, ao fazer isso: a) tiveram a experiência de tentar colocar em prática o que tanto se discute, em geral, na área da educação (há décadas, vale dizer!) e, em particular, em algumas outras disciplinas do curso de Licenciatura sobre um ensino crítico, contextualizado e, quem sabe, transformador; e b) poderão decidir melhor como preferem ou podem atuar futuramente enquanto professores de Química. Enfim, algo que é coerente com a proposta curricular do curso. (Questionário professores, Docente 03).

O Docente 03, ao retratar que com essa mudança os(as) futuros(as) docentes(as) têm contato com metodologias diferenciadas, assim como sua construção e aplicação, acredita que, posteriormente, poderão decidir como atuarão futuramente em suas aulas. Ressalta-se, também, que a fala desse docente está permeada de significados pelos termos que utiliza, na medida em que ela é reveladora de um discurso no qual se assume uma postura política de transformação em relação ao processo de ensinar e de aprender. A presença ou ausência de determinadas linguagens vem justificar o processo de construção e desenvolvimento do letramento acadêmico e pedagógico face à constituição da identidade docente.

É na formação docente (GONÇALVES; SILVA; VEBER, 2014) que o(a) futuro(a) professor(a) tem contato com novos instrumentos metodológicos aplicados ao ensino, assim como com novas metodologias de ensino e aprendizagem. Isso com base na autorreflexão da própria prática, e com base em suas experiências anteriores.

O Docente 04 comentou que *"São perceptíveis mudanças atitudinais, mesmo diante da possibilidade dos objetivos do componente curricular e PCEs não serem atingidos. O aluno recebe de forma mais aceitável a esfera profissional. Essa é a mudança que vejo"* (Questionário professores, Docente 04).

Segundo o Docente 04, é possível notar diferenças nas atitudes dos(as) alunos(as) após o contato com a metodologia de PCEs, pois, como já discutido, a formação identitária do professor, segundo Vóvio e Grande (2010), é formada por suas experiências a partir de interações sociais e, ao aplicar uma aula diferenciada do ensino tradicional, este acadêmico terá, provavelmente, outra percepção acerca do ensino. Contudo, o docente também acena para o fato de que, mesmo quando os objetivos do PCE tenham deixados de ser atendidos, ainda assim a implementação teve impacto positivo, sobretudo na postura do acadêmico.

Sobre essa questão, o Docente 05 destaca a importância do rigor no acompanhamento da construção e implementação dos PCEs:

> A elaboração e aplicação de um PCE no âmbito do estágio de regência é um momento em que os licenciandos se deparam com vários desafios e tentam superá-los através do aprimoramento dos conteúdos científicos e pedagógicos, assessorados, de forma minuciosa, pelos professores da área técnica e pedagógica que lecionam o estágio. Além disso, as trocas de experiências com o professor supervisor e os alunos da educação básica se constituem em uma valiosa experiência para sua futura carreira docente. Portanto, acredito que a aplicação de PCEs gera mudanças positivas na formação do acadêmico. (Questionário professores, Docente 05).

A resposta do Docente 05 reflete novamente a questão da identidade docente (VÓVIO; GRANDE, 2010) e do letramento acadêmico e pedagógico (FACCIN; FISCHER, 2015), pois, ao elaborar PCE, o(a) futuro(a) docente entra em contato com uma grande quantidade de textos acadêmicos acerca do conteúdo a ser trabalhado no estágio. Paralelamente, trabalha com aporte teórico referente à área pedagógica e, além disso, troca informações a partir de discussões e reflexões (PIMENTA; LIMA, 2005) com professores(as) e seus(suas) colegas de turma da Licenciatura.

Os questionamentos feitos aos docentes e até aqui apresentados projetavam o olhar avaliativo desses sujeitos a respeito da metodologia dos PCEs face aos(às) alunos(as) da licenciatura com os quais atuam. Já o questionamento a ser apresentado na sequência buscou saber se, ao entrar em contato com esta nova metodologia, os próprios docentes passaram a repensar a prática/didática nos componentes curriculares que ministram.

O Docente 01 revela que sua prática didática é reavaliada quando acha que está sendo ineficiente, mas que esta autorreflexão não foi desencadeada pelo pressuposto metodológico de PCE.

> Minha prática docente muda frequentemente ao longo dos anos, mas as mudanças são conduzidas por pontos que eu próprio julgo ineficientes ou deficientes na minha prática. Apesar de perceber a importância dos PCEs para a formação dos alunos, até hoje eles não me serviram como fonte de inspiração. (Questionário professores, Docente 01).

Apesar de o Docente 01 não revelar a fonte de sua reflexão, podemos inferir que, como orientador de componentes curriculares

de Estágio Curricular Supervisionado, este possui uma reflexão de sua identidade docente (VÓVIO; GRANDE, 2010), formada por suas vivências, interações sociais e experiências de situações vivenciadas, principalmente nesses componentes curriculares de estágio em que o letramento pedagógico (COLAÇO; FISCHER, 2015) é bastante presente. Essas leituras, além de darem embasamento para os discentes, muitas vezes geram discussões-reflexivas, contribuindo para explorar experiências e refletir sobre as mesmas. As identidades são instáveis, fluidas e constituídas a partir dos processos interativos, como esses vivenciados nos estágios, o que demonstra que os(as) professores(as) orientadores(as) também possuem uma identidade em constante formação e aprimoramento (VÓVIO; GRANDE, 2010).

O Docente 03 afirmou em sua resposta que os pressupostos metodológicos dos PCEs ajudaram-no a repensar e refletir sobre sua prática docente. *"Repensar no sentido de rever completamente minha atuação nas disciplinas da Licenciatura, não; mas aprimorar minha prática, sim".* (Questionário professores, Docente 03).

Na continuação da resposta, o mesmo docente faz distinção entre a influência dos PCEs em sua prática docente na licenciatura face ao ensino médio.

> Devido a minha afinidade com alguns dos pressupostos teóricos da metodologia de PCEs, [...] tento atuar numa perspectiva que possibilite aos licenciandos uma formação crítico-reflexiva. Isso especialmente em disciplinas como Metodologia para o Ensino de Química I e II, nas quais proponho aos acadêmicos a realização de projetos de ensino, caracterizados pela contextualização via abordagem temática e problematização dos conhecimentos prévios dos alunos. (Questionário professores, Docente 03).

O mesmo docente relata que já conhecia um pouco de pressupostos metodológicos semelhantes aos PCEs e que já utilizou de formas metodológicas diferenciadas, partindo do interesse dos(as) alunos(as) e da contextualização em projetos de ensino, elaboradas por seus alunos e que eram aplicadas em escolas públicas parceiras do IFSC, mas que tem dificuldade para realizá-los nos cursos Técnicos de nível médio do IFSC-SJ.

> Pensar em alternativas para melhor desenvolver esses projetos foi o que me ocorreu a partir da experiência com a metodologia dos PCEs, no ESR II de 2016.1. No mais, trabalhar com essa proposta metodológica também gerou algumas inquietações, por assim dizer... sobre a minha atuação nas disciplinas de Química dos cursos técnicos de nível médio do IFSC-São José. É incômodo pensar que talvez não consiga ver possibilidades para sua implementação nesse contexto enquanto, por outro lado, as vejo nas disciplinas do curso de Licenciatura. (Questionário professores, Docente 03).

Há uma possibilidade de considerar que essas diferenças citadas pelo Docente 03 façam com que os(as) professores(as) ligados aos componentes curriculares de Estágio motivem os(as) futuros(as) professores(as) a pensarem em estratégias diferenciadas em suas aulas. É esperado que do processo de estágio resultem práticas de regências reflexivas, tanto para os estudantes, quanto para os docentes, como é o caso da indagação enunciada acima. A questão reforça a perspectiva freiriana que atravessa esta pesquisa: "Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.

Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1987, p. 50 – 51).

Sobre o fato de repensar a própria prática face ao contato com a metodologia dos PCEs, o Docente 02 afirmou que: *"Sim muito. Visto que na escola já estão pré-definidos os conteúdos que devem ser ministrados. Sem consideração alguma do(a) educando(a) e sem significado muitas vezes"* (Questionário professores, Docente 02). É importante retomar a reflexão que o(a) professor(a) traz de que, muitas vezes, os conteúdos programáticos já pré-definidos nas escolas não necessariamente refletem os interesses dos(as) alunos(as), ou seja, não há preocupação em saber o que os(as) alunos(as) gostam de estudar. Portanto, aí entra o papel dos(as) professores(as) em mediar esse processo formativo (ZWIEREWICZ, 2013) e estar atentos a formas metodológicas e didáticas que atraiam os interesses dos(as) alunos(as), a fim de torná-los sujeitos autônomos(as) da própria aprendizagem.

Segundo o Docente 04, o contato com a metodologia dos PCEs possibilitou repensar sua prática, quando afirma positivamente que tem *"esse hábito em todas as disciplinas e ações que realizo na minha carreira profissional"* (Questionário professores, Docente 04):

> Vejo os PCEs, adaptados às disciplinas de estágio, como uma metodologia para auxiliar o aluno na fusão dos conteúdos químicos com temáticas que devem, obrigatoriamente, compor o ambiente escolar. Vejo também que é uma ferramenta interessante para o exercício da reflexão (uma das tarefas mais importantes do estágio), pois consegue gerar para o aluno um gradiente de dedicação, construção de sequência didática e, o principal, embates oriundos entre o prescrito e o real. Como reflexão minha (ou maneira de repensar) considero todas essas características apontadas como critérios fundamentais em disciplinas de cursos de licenciatura. (Questionário professores, Docente 04).

O Docente 04 retrata a importância dos PCEs na formação identitária do(a) futuro(a) professor(a) (VÓVIO; GRANDE, 2010), e o retorno ao auxiliar na reflexão da própria prática docente (PIMENTA; LIMA, 2005). Vale ressaltar que é nos momentos nos quais paramos para refletir e repensar em como estamos atuando em sala de aula e, principalmente, na avaliação e respostas dos(as) alunos(as), que vemos o retorno da nossa ação docente e assim podemos avaliá-la.

O Docente 05 afirma com mais ênfase a contribuição do contato com a metodologia dos PCEs, quando refere que: *"ao auxiliar os acadêmicos na construção dos PCEs e, ainda, durante a observação da aplicação dos mesmos na escola de educação básica, tive a oportunidade de repensar minha prática docente"* (Questionário professores, Docente 05). Seguindo nessa direção de transformar-se enquanto almeja a transformação, Freire (1987, p. 37) afirma: "outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco".

O mesmo docente enumera diversos pontos que são, no seu entender, cruciais para a sua prática, assim como para seus(suas) educandos(as) em processo de formação docente, o que vem alinhar-se com os princípios da perspectiva das escolas criativas ecoformadores desenvolvidos nos PCEs:

> Toda essa experiência reafirmou minha concepção de que no processo de ensino/aprendizagem é extremamente importante:
>
> 1) explorar os conceitos científicos de forma apropriada para o nível de ensino no qual se está trabalhando, sem minimizar a importância dos mesmos ou ainda subjugar a capacidade de aprendizagem dos alunos, como quando se trabalha esses

> conhecimentos de forma aligeirada e/ou superficial;
>
> 2) envolver os alunos no tema trabalhado através do contexto social/político/econômico/educativo no qual eles estão inseridos;
>
> 3) resgatar a importância do tema trabalhado para a formação cidadã do aluno, bem como para sua futura vida profissional;
>
> 4) utilizar metodologias variadas para o ensino de conteúdos científicos muito abstratos, como, por exemplo, o entendimento do comportamento da matéria a nível molecular. Essas metodologias podem envolver, por exemplo, o uso de aulas experimentais, músicas com letras ricas em conteúdo científico, diferentes formas de expressão corporal (pessoas mimetizando o comportamento de uma molécula, por exemplo), oral, visual, etc.
>
> Ao longo desse processo, outras variáveis que influenciaram na minha prática docente também estiveram presentes. No entanto, talvez seja útil apontar que, após esse processo, nos conselhos de classe do ensino médio integrado no qual leciono química, obtive avaliações mais positivas por parte dos meus alunos.
>
> Portanto, acredito que minha prática docente foi aprimorada. (Questionário professores, Docente 05).

O Docente 05 afirma que sua prática docente foi "aprimorada" após ter participado de componentes curriculares de Estágio, quando viu na metodologia dos PCEs uma forma de legitimar os princípios que considera essenciais para a docência, demonstrando de forma reflexiva o seu engajamento com o aprimoramento da prática educativa. Fato que vem corroborar com a inquietação: "Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo" (FREIRE, 1987,

p. 37). Esse dado vem confirmar que a formação da identidade do(a) professor(a) é um processo contínuo e baseado nas interações vivenciadas, nas quais exerce influência sobre o outro ao passo que também é influenciado.

Cabe salientar que, em relação à construção da identidade docente, Diniz-Pereira (2016) afirma que, embora os estudos sobre o tema não tratem de algo completamente novo, não é algo exatamente igual ao que se vinha discutindo anteriormente no campo. Assim, abrem-se para nós, pesquisadores da temática, novas questões para o campo da formação de professores, sinalizando lentes teóricas para ampliar a compreensão da construção dessa identidade ou, como alguns autores denominam, do "fazer-se professor". A identidade é, portanto, cultural e social, marcada por relações de poder e pelo estabelecimento de fronteiras entre quem pertence e quem não pertence a determinados grupos (SILVA, 2009).

Depois de perceber que, na visão dos cinco docentes, de uma forma mais ou menos direta, o contato com a metodologia dos PCEs desenvolvida nos estágios possibilitou repensar sua atuação didática, o questionário buscou na penúltima pergunta compreender o que mudou na visão dos mesmos quanto à visão da educação.

Corroborando com seu posicionamento apontado ainda no questionamento inicial, o Docente 01 afirma: *"minha visão sobre alguns pontos da educação mudou, mas não por conta da elaboração dos PCEs".* (Questionário professores, Docente 01). A visão mais macro de educação também não se alterou para o docente 03, pois para ele o contato com os PCEs:

> [...]apenas reforçou alguns aspectos, dentre eles: a) a necessi-

> dade de mudança do currículo e das formas de ensino tradicionalmente estabelecidos, se, de fato, espera-se que alguma coisa mude do ponto de vista de formação de sujeitos mais críticos e atuantes socialmente; e, ao mesmo tempo, b) a dificuldade em formar professores numa perspectiva voltada para isso. (Questionário professores, Docente 03).

A questão também foi reforçada na fala de outro docente: *"na verdade, ela proporcionou a funcionalidade no trabalho docente ao sistematizar o ensino por temáticas".* (Questionário professores, Docente 04)

Os Docentes 01, Docente 03 e Docente 04 revelam que, ao aprofundar o estudo dos pressupostos dos PCEs, a visão de educação não foi modificada. Porém, o Docente 03 revela que esta abordagem reforçou algumas perspectivas relacionadas à educação, voltadas a mudanças do currículo, formação de sujeitos críticos e reflexivos. O docente também retrata a dificuldade em formar profissionais da educação com uma *"perspectiva voltada para isto".* Já o Docente 04 diz que esta metodologia ajudou a pensar no trabalho docente por via de temáticas.

Os outros docentes assim se manifestaram: *"Sim mudou principalmente a minha relação com o(a) educando(a) e com os conteúdos a serem ministrados"* (Questionário professores, Docente 02).

O Docente 02 relata que mudou sua relação com seus alunos e com os conteúdos a serem ministrados. Já o Docente 05 diz que *"Acredito que essa pergunta foi respondida acima"* e de fato ao relatar que sua prática docente foi alterada e repensada atrás de vivências e reflexões feitas após o contato com o PCEs nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Regência, isto é confirmado

ao citar o exemplo da avaliação feita por seus alunos do curso técnico de nível médio. Por fim, na última questão, os cinco docentes foram unânimes em apontar que consideram a utilização da metodologia dos PCEs positiva para o desenvolvimento daos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Regência I e II.

Com esta pesquisa, foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram componentes curriculares de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, assim como este pressuposto metodológico ajuda a formar futuros(as) professores(as) autônomos e reflexivos da própria prática, além de influenciar na prática pedagógica dos próprios(as) professores(as) orientadores(as) de estágio. Isto mostra o quanto é importante a continuação e aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados a componentes curriculares de estágio.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa qualitativa acerca do pressuposto metodológico dos PCEs, baseados nas contribuições de Torre e Zwierewicz (2009), adotados no Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José, especificamente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, pode-se afirmar que esta metodologia tem uma contribuição importante para a formação identitária docente. Isso se explicita, sobretudo, devido às suas experiências vivenciadas na prática de estágio, ao assumir o papel de professor(a) e de dinamizar as práticas

da profissão docente, com planejamentos de aulas contextualizadas, que busquem a autonomia do(a) educando(a).

Além disso, as práticas de estágio aliadas aos PCEs demonstram trazer contribuições à prática letrada, possibilitando uma ampliação nas práticas de letramento pedagógico e acadêmico. Isto se dá a partir do momento em que o acadêmico, ao assumir a identidade de professor, tem elementos para refletir sobre a própria prática docente e por consequência busca adaptá-la a realidade de seus então alunos.

Foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram componentes curriculares de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, e sua contribuição para a formação identitária docente, pois este oportuniza e estimula a elaboração de práticas didáticas diferenciadas que busquem a autonomia do(a) educando(a) e, como consequência, contribui para formar professores(as) críticos(as) e reflexivos(as), sendo também vista como uma prática de letramento acadêmico e pedagógico, já que os estagiários têm necessidade de pesquisar, ler e escrever muito. Isto mostra o quanto é importante a continuação e aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados aos componentes curriculares de estágio, pois se constitui como uma oportunidade de conhecer e utilizar de práticas educativas distintas da considerada tradicional na formação acadêmica, possibilitando a construção de novos sentidos para a docência.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

COLAÇO, S. F; FISCHER, A. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência. Pelotas: **Linguagem & Ensino,** v. 18, n. 1, p. 99-123, jan./jun, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. D. Lentes teóricas para o estudo de construção da identidade docente. Viçosa: **Educação em Perspectiva,** v. 07, n. 01, p. 9-34, jan./jun., 2016.

DIONÍSIO, M. L; FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. Blumenau: **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr., 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. Ed.17, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

GONÇALVES, G; SILVA, V. VEBER, B. (2014). O Estágio na Formação Inicial de Professores na Abordagem da Ecoformação e Transdisciplinaridade. In: SCHROEDER, E; Silva, V. **Novos talentos:** processos educativos com projetos criativos ecoformadores. Blumenau: Editora Legere, 2014.

IFSC. **Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação**

em Química – câmpus São José. São José, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NICOLESCU, B. **A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável.** In: C*ongresso International* "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", 1997, Bangkok: International Association of Universities, Chulalongkorn University. Disponível em: <http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>. Acesso em: jun. 2012.

PASQUALI, S; SILVA, V. L. S. **Novos talentos:** processos educativos com projetos criativos Ecoformadores. Santa Catarina: Nova Letra, 2015.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Volume 3, Números 3 e 4, 2005.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORRE, S; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. de la (Coord). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

VÓVIO, C.; GRANDE, P. O que dizem as educadoras sobre si: constru-

ções identitárias e formação docente. In: Vóvio, C.; Sito, L.; Grande, P. (Orgs.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 51-71, 2010.

ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: Uma via de metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In. Pujol, M; Torre, S; Silva, V. **Inovando na sala de aula:** Instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013.

ZWIEREWICZ, M. **Seminário de pesquisa e intervenção I** / Marlene Zwierewicz. Florianópolis: IFSC, 2014.

UNIDADE III

PRÁTICAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Escola campo de estágio: Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa
Projeto de estágio: A Química dos Aromas
Licencianda: Mariana Schneider
Professora supervisora: Aline de Souza Gonçalves
Professoras orientadoras: Franciele Drews e Paula Alves de Aguiar
Ano: 2018/2

CAPÍTULO 8

Práticas educativas de ensino e aprendizagem de Química[1]

Nathan Roberto Lohn Pereira[2]
Paula Alves de Aguiar[3]
Giselia Antunes Pereira[4]

Contextualizando

Durante o segundo semestre de 2014, como estudante da 6ª fase do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação

1 Esse texto foi construído no contexto do componente curricular de Estágio de Observação II, em 2014/2, no curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC-SJ, esse curso foi reformulado. O atual curso de licenciatura do IFSC-SJ é denominado de Licenciatura em Química e teve o ingresso da primeira turma em 2015/1. No período em que a experiência relatada foi vivenciada, a proposta de estágio com a utilização dos projetos de intervenção, apresentada neste livro, ainda estava em construção. No componente curricular de Estágio de Observação II, que era realizado no 6º semestre do curso, os(as) estudantes observavam oito ou mais aulas de química, escolhiam um tema e realizavam uma breve pesquisa. Esse texto foi o relato dessa experiência de observação e pesquisa vivenciada pelo autor e demonstra a relevância do estágio para a constituição identitária desse professor. A escrita deste texto teve a orientação das professoras Paula Alves de Aguiar e Giselia

em Química do IFSC-SJ, no componente curricular de Estágio de Observação II, investiguei estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem utilizadas em uma escola pública de ensino médio, no componente curricular de Química.

Meu interesse para o estudo das estratégias metodológicas utilizadas no componente curricular de química surgiu das experiências como discente no ensino médio, envolvendo esta matéria, as quais foram demasiadamente frustrantes. Porém, essa relação conflituosa que deveria desestimular o meu interesse pela docência apenas fortaleceu, pois aliado ao fato de eu gostar muito do ambiente escolar, eu via que aquilo (o processo metodológico) poderia ser diferente, que as Ciências, em especial a Química, poderiam ser interessantes para os(as) alunos(as) se tratados de outra forma. Reconheço que esta ânsia pelo "fazer diferente" e o fascínio pelo ambiente escolar, fomentou demasiadamente o meu interesse pela

---

Antunes Pereira. Para melhor compreensão do histórico da práticas de estágio no IFSC-SJ, sugere-se a leitura da introdução deste livro.

2 Licenciado do Curso de Ciências da Natureza – Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina câmpus São José.

3 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licenciatura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

4 Professora doutora em Didática e Tecnologia Educativa, Pedagoga. Atua como docente nos componentes curriculares pedagógicos do curso Licenciatura em Química IFSC-SJ, bem como no processo de orientação compartilhada das práticas de estágio, desde 2013. Atua no Ensino Superior e na Pós-Graduação no âmbito da formação de professores.

licenciatura. Hoje, com os estudos e reflexões desenvolvidos durante a formação universitária, vejo que minha frustração acerca desta componentes curriculares envolveu não os conteúdos, mas sim a maneira como os docentes abordavam os temas nas aulas.

Deste modo, as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem e as possíveis consequências dessa forma de ensinar sempre me geraram inquietações. Vi no estágio de observação de química a oportunidade de aprofundar minhas reflexões acerca dessa temática, a partir da análise das estratégias metodológicas observadas no campo de estágio.

A prática do Estágio Curricular Supervisionado é uma oportunidade enriquecedora na formação dos(as) estudantes e dela depende a linha orientadora e a valorização dos diferentes sujeitos envolvidos. Historicamente a prática do Estágio Curricular Supervisionado, na formação dos(as) futuros(as) professores(as), transitou predominantemente sobre dois modelos: o modelo que concebia o estágio como imitação de boas práticas e o modelo que se baseava na instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2004). Nas práticas de estágio no IFSC-SJ, nas quais baseio este relato, a concepção orientadora esteve baseada no estágio por pesquisa, a qual, segundo Pimenta e Lima (2004), visa superar a desarticulação teórico prática dos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, acredita-se que o conhecimento se dá pela pesquisa e que esta prática é fundamental para a atuação político-pedagógica dos educadores.

Dentre as práticas educativas vivenciadas nessa linha de estágio, destacaram-se as que no referido semestre tinham como foco as observações das aulas. Durante cinco semanas consecutivas observaram-se duas aulas de química (50 minutos cada).

Fez parte da pesquisa, um questionário aplicado com o docente observado acerca das metodologias de ensino e aprendizagem que ele utilizava. O questionário continha seis questões discursivas e foi respondido pelo docente via e-mail (preferência do docente). O plano de ensino por ele adotado, também foi significativo de consulta e análise desta pesquisa[5].

Para fundamentar a pesquisa, foi utilizada a concepção de "Temas Geradores", de Freire (2008), da perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia Sociedade) de educação (SANTOS, 2008), a questão da (in)utilidade do ensino de química (CHASSOT, 2004), da abordagem de aprendizagem significativa (PELIZZARI et. al, 2002), entre outros referenciais.

Desta forma, a partir da análise das práticas educativas observadas durante o estágio em uma turma de escola pública do ensino médio, somado à leitura de referenciais, esse estudo esteve voltado a verificar qual (quais) estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem são adotadas pelo professor de química, sujeito desta pesquisa, e que influências determinadas estratégias têm no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio. Objetivou-se também analisar se as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem consideradas "inovadoras", como a freiriana, CTS e Freire-CTS, amplamente discutidas no âmbito acadêmico, são realidade da prática docente no ensino médio. Vale destacar que a escola era bem equipada, ou seja, havia laboratórios de química e outros ambientes de estudos bem estruturados e conservados.

---

5 Para a utilização dos dados da referida pesquisa os sujeitos assinaram o termo de livre consentimento e esclarecido.

Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Ensino de Química

O cenário educacional atual, no que se refere ao ensino de química na educação básica, passa por um período de indefinições. Muito se tem criticado o modelo tradicional[6] de educação (FREIRE, 2008) tendo em vista a falta de significado propiciado a este componente curricular em nível médio. Frente a esta realidade têm surgido propostas metodológicas baseadas, sobretudo, no estudo "temático", que buscam superar essa concepção de química como um componente curricular difícil, descontextualizada e inútil ao(à) educando(a) (CHASSOT, 2004).

Segundo Chassot (2004, p. 29), a "transmissão de conteúdo" prevista no modelo considerado tradicional de educação escolar, leva a um ensino desinteressante, descontextualizado, sem sentido para o estudante, "fazendo-nos concordar com a hipótese de que nosso ensino de química, pelo menos em nível médio, é – literalmente – inútil. Isto é, mesmo se não existisse, muito pouco (ou nada) seria diferente".

Um fator que pode estar contribuindo significativamente para a permanência deste ensino situado como "desinteressante", no componente curricular de química, é o número excessivo de con-

6 Refiro-me ao modelo conservador de ensino, em que os conteúdos são transmitidos do professor(a) para o(a) estudante, sem que a relação entre estes seja considerada como parte do processo dialógico necessário ao que se compreende por relação de ensino e de aprendizagem a partir das teorias interacionistas em educação.

teúdos, somado a poucos recursos didáticos disponíveis para a grande maioria dos(as) educadores(as). Segundo Pinto e Nascimento (2012, p. 22), buscando "dar conta" da matéria, os docentes são "obrigados a acelerar os conteúdos a serem aplicados, prejudicando com isso a assimilação dos(as) alunos(as) e tornando também a aula do professor insuficiente, levando o mesmo à desmotivação".

Desta forma, a necessidade de abordar um excessivo número de conteúdos pode fazer com que o(a) professor(a), que na maioria das vezes possui uma elevada carga horária de trabalho, tenha dificuldades para optar por uma metodologia de ensino e aprendizagem diferenciada e contextual.

Guimarães e Maceno (2013, p. 24) constatam que são recorrentes para o ensino de química

> [...] concepções tradicionais de ensino, centradas na repetição, no treinamento, no exercício, na predileção dos conteúdos e na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, acreditam que os estudantes devem manter-se passivos, obedientes e disciplinados pelo controle rigoroso.

O modelo de ensino e aprendizagem é intrínseco à relação professor-aluno. Caso se estabeleça o(a) professor(a) como transmissor de conhecimentos e o(a) aluno(a) como receptor de saberes alheio se instaura o(a) estudante(a) como passivo diante do autoritarismo do(a) professor(a) em que se tem um ensino majoritariamente sem significado, baseado em relações de poder. Em contrapartida, uma relação dialética e dialógica entre professor(a) e aluno(a) possibilita o emprego de estratégias metodológicas de

ensino em prol de uma aprendizagem significativa (FREIRE, 2008).

Entende-se por aprendizagem significativa a internalização de novos conhecimentos que se relacionam intrinsecamente aos conhecimentos prévios que o(a) educando(a) possui. Pelizzari et. al (2002, p. 38) afirmam que

> [...] para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. [...] o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. [...], o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem [...].

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1999) e outros documentos oficiais relatam a importância da formação para a cidadania, sendo necessário um ensino contextualizado e processual. Santos e Schnetzler (1997, p. 1993) afirmam que

> O ensino para a cidadania não se restringe ao fornecimento de informações essenciais ao cidadão, tarefa necessária, mas não suficiente. Aliada à informação química, o ensino [...] precisa propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades, o que não se dá por meio simplesmente do conhecimento, mas de estratégias de ensino muito bem estruturadas e organizadas. Assim o ensino para o cidadão precisa levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos. O que pode ser feito por meio da contextualização dos temas sociais, na qual se solicita a opinião dos alunos a respeito do problema que o tema apresenta [...].

As metodologias de ensino que buscam a inserção da contextualização e que objetivam a formação para a cidadania partem, sobretudo, do estudo derivado de uma "temática" que possibilita ao aluno(a) dialogar sobre questões envolvendo o tema a partir de suas vivências. O ensino de química a partir de "temáticas" também é uma das tendências defendidas por educadores como parâmetro facilitador de uma aprendizagem significativa.

Freire (2008) propõe um ensino "temático" com base nos "Temas Geradores". Os "Temas Geradores" são temas contextualizados que partem de uma "situação-limite", que integram a comunidade escolar ou a própria turma. Para a seleção dos "Temas Geradores" é necessária uma investigação temática da realidade, buscando a participação efetiva da comunidade escolar para a seleção da "situação-problema". Segundo Linhares (2008, p. 10142), "a perspectiva de ensino por temas geradores envolve situações-limite em que os homens se acham "coisificados", [...] que possibilita aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem".

Desta forma, o educador não é o detentor do saber, mas aquele "que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no uso do diálogo [...]" (FREIRE, 2008, p. 46).

A perspectiva metodológica CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade) para o ensino de Ciências-Química também defende a abordagem temática. De acordo com Santos e Mortimer (2002, p. 4), a perspectiva CTS tem por objetivo central

> [...] desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões [...] Os currículos de CTS se articulam em torno de temas científicos ou tecnológicos que são potencialmente problemáticos do ponto de vista social.

Articulando a metodologia de "Temas Geradores" de Paulo Freire e a perspectiva CTS no ensino de Ciências, surge uma perspectiva metodológica que mescla os alicerces de ambas metodologias. A perspectiva metodológica Freire-CTS "busca problematizar a questão do uso ou não uso de aparatos tecnológicos, além de propor uma educação capaz de refletir acerca das condições existenciais dos educandos" (SANTOS, 2008, p. 135).

Portanto, vê-se o fortalecimento de discussões no âmbito acadêmico e escolar acerca das "formas de se dar uma aula" em prol de uma aprendizagem significativa, inclusive no ensino de Química. O estudo sobre as metodologias de ensino e aprendizagem remete, desta forma, não apenas a reflexões acerca do "o que fazer" em sala de aula, mas também no estudo da própria relação professor(a)-aluno(a), dos recursos didáticos utilizados, dos métodos avaliativos empregados, entre outros fatores que compõem a prática educativa.

Reflexões sobre as práticas educativas vivenciadas no Estágio

A inserção de aspectos de metodologias "inovadoras" no ensino de química (perspectiva Freiriana, perspectiva CTS, Frei-

re-CTS, entre outras) em contrapartida às práticas consideradas tradicionais, mostra sinais de mudança na prática docente em prol de um ensino significativo que possibilite a compreensão e a aprendizagem de conteúdos químicos. Todavia, tem-se também a dificuldade de confrontar-se essa prática metodológica tradicional enraizada no âmbito educacional. Esta relação antagônica de práticas metodológicas "inovadoras x tradicionais" foi realidade nas observações desenvolvidas durante o estágio. Vê-se uma iniciativa docente em prol do rompimento com a prática basicamente tradicional, esbarrando em um sistema educacional engessado pelas práticas tradicionais de ensino historicamente construídas. Assim, as aulas de química observadas foram caracterizadas pela mescla de metodologias de ensino e aprendizagem, com predomínio das práticas tradicionais.

As práticas metodológicas inovadoras beneficiam-se, na maioria das vezes, das novas tecnologias como recursos didáticos. Apesar de não ser o emprego de recursos tecnológicos que distingue uma "aula tradicional" de uma "não tradicional", as novas tecnologias podem contribuir para aumentar a gama de possibilidades de recursos didáticos, em contrapartida ao uso exclusivo do "quadro e giz" (característico do ensino tradicional). Além disso, determinados conceitos podem ser mais facilmente compreendidos através do emprego de determinados recursos tecnológicos, tais como a utilização de softwares para simular estruturas químicas tridimensionais. O uso dos recursos didáticos tecnológicos apresentam possibilidades que rompem com os limites dos livros didáticos, que apesar de serem importantes, não devem ser tidos como único recurso didático.

Durante as observações, o professor, sujeito da pesquisa, utilizou de um vídeo para demonstrar estruturas de compostos químicos. Enquanto explicava as estruturas químicas desenhando-as no quadro, a turma afirmava não compreender os conceitos envolvidos. Somente com a adoção de um vídeo acerca do conteúdo é que a grande maioria da turma passou a compreender os conceitos (Diário de Campo, 24/10/2014).

Assim, foi possível perceber que, apesar de ser um recurso didático demonstrativo, neste contexto, o vídeo foi bastante relevante na medida em que facilitou o entendimento dos discentes acerca dos conteúdos.

Percebe-se, portanto, que o ensino de determinado conteúdo pode ser facilitado pela utilização de outros recursos além do quadro e giz, tais como vídeos, imagens projetadas, modelos moleculares montáveis, entre outros. Lima e Moita (2011, p. 133) relatam a importância das novas tecnologias para a superação do ensino sem significado:

> As novas tecnologias fornecem instrumentos imprescindíveis para essa empreitada, pois os recursos que elas disponibilizam são capazes de facilitar a [...] formação educacional, no campo da química, permitindo assim a atualização de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem através de recursos tecnológicos.

O fato de grande parte dos conteúdos químicos serem demasiados específicos dificulta o processo de contextualização, aspecto amplamente defendido pela concepção Freiriana e CTS de educação. Utilizar-se de pressupostos metodológicos de ensino e

aprendizagem inovadores, tais como os que defendem o estudo por temas geradores, é difícil para conteúdos basicamente conceituais, tais como hibridização de orbitais e ligações sigma e pi. Todavia, como já relatado anteriormente, o emprego de outros recursos didáticos e metodológicos podem facilitar o processo de aprendizagem. Assim, conteúdos excessivamente conceituais, na maioria das vezes, tendem a ser tidos como "mais difíceis" para o entendimento dos(as) estudantes devido a não utilização de uma prática metodológica que facilite o processo de "significação" dos conceitos abordados.

A avaliação do processo de aprendizagem, de acordo com o que foi visualizado nas observações do estágio e no plano de ensino do professor, apresentava características do ensino "tradicional". As avaliações e as estratégias metodológicas eram mescladas por momentos e estratégias tradicionais e outras menos diretivas. Ressalta-se o fato do componente curricular química ser majoritariamente caracterizada por possuir um método avaliativo com caráter somativo, justificada por muitos(as) professores(as) pelo fato da química ser tida como uma "ciência exata". Segundo Santos e Varela (2007) *apud* Haydt (2000), objetiva-se com a avaliação somativa classificar os(as) alunos(as) ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o(a) aluno(a) para determinar se ele será aprovado ou reprovado.

> A avaliação somativa manifesta-se com maior frequência nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor [...]. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais

> objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (WACHOWICZ e RAMANOWSKI, 2003, p. 124-125).

O número de 31 discentes na sala de aula também influenciava no processo educativo da turma observada. Com o número reduzido em dias com faltas de alguns(as) alunos(as) pode-se afirmar, conforme dados relatados no diário de campo, que a aula "fluiu" melhor, tanto num aspecto metodológico, quanto conceitual. Metodológico no sentido que o docente interagia mais com os discentes, interrogando-os e discutindo o conteúdo. Conceitual no sentido de que uma gama maior de conteúdo pôde ser abordada em relação às observações anteriores. Este aspecto foi visualizado nas observações quando em aulas com números reduzidos de alunos(as) houve um maior aproveitamento em termos de conteúdos – mais conteúdo pode ser estudado -, além do maior engajamento da turma e do próprio docente em termos de diálogo sobre os conceitos químicos.

A visão do professor, sujeito de pesquisa, frente ao componente curricular que leciona e os objetivos pretendidos com a mesma, também são indicadores da prática metodológica por ele utilizada, pois explicitam sua concepção de educação. Segundo este professor, quando interrogado acerca do papel do componente curricular que leciona, assim se manifestou: "despertar no aluno a curiosidade científica, para o qual possa relacionar os saberes escolares com o que acontece no seu mundo cotidiano, e desta forma poder avaliar os impactos da mesma na sociedade". (Professor entrev. - 02/11/2014).

Percebe-se uma preocupação do docente em possibilitar que os(as) alunos(as) estabeleçam relações entre o conteúdo lecionado e as implicações desse em sua realidade, além de buscar torná-los curiosos e pesquisadores. Isto pôde ser verificado de certa forma nas observações, em que o professor procurou algumas vezes contextualizar os conceitos químicos no sentido de associá-lo à realidade discente. Exemplificando, na medida em que caracterizava o elemento carbono quimicamente, o educador associava as implicações desse elemento na realidade discente. Apesar desse processo de contextualização ter sido ainda limitado, sendo que a estratégia metodológica que com mais frequência foi utilizada nas aulas de química observadas foi a de estudo conceitual, foi visível uma mescla de concepções e práticas, uma mistura de discursos e a busca do professor em utilizar diferentes estratégias metodológicas para a aproximar o ensino de química da realidade dos(as) estudantes.

As metodologias de ensino e aprendizagem empregadas pelo docente puderam ser analisadas ainda de outro ponto de vista: do plano de ensino. O plano de ensino é instrumento essencial no planejamento curricular, estando contido nele os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, além dos métodos avaliativos e das estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem utilizadas.

Com relação às estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem, constatou-se, após a análise do plano de ensino, a existência de "aulas teóricas", "aulas experimentais" e "aulas de exercício". Infere-se que estas diferentes possibilidades de organização das aulas de química previstas pelo professor, reafirmam

sua busca por organizar o ensino não apenas de forma considera "tradicional". Nas observações realizadas verificou-se o predomínio de aulas podem ser caracterizadas como teóricas, com a realização de exercícios ao final. Nas aulas observadas não ocorreram atividades experimentais, apesar de constarem no plano de ensino. Provavelmente isto se deve ao curto período de tempo das observações de estágio, somado ao fato de que o conteúdo abordado nas aulas observadas ser demasiado conceitual, não propiciando a experimentação.

Portanto, verifica-se que as aulas de química observadas no estágio foram caracterizadas pela utilização de distintos métodos de ensino e aprendizagem, justificadas possivelmente pela difusão no âmbito escolar de aspectos metodológicos considerados inovadores, que se confrontavam com uma prática educativa tradicional consolidada. As aulas transitaram principalmente entre expositivas e expositivas dialogadas, alternando momentos de contextualização, mas ainda distantes de uma perspectiva considerada inovadora baseada em temas geradores e/ou da perspectiva CTS.

Considerações finais

A partir da análise dos dados (questionário, observações e plano de ensino) conclui-se que havia uma inserção de concepções metodológicas inovadoras na prática docente. A inserção dessas concepções dava-se, sobretudo, pela contextualização dos conceitos e pela utilização de recursos tecnológicos didáticos di-

ferenciados, em que o professorbuscava facilitar o processo de compreensão dos conceitos pelos(as) alunos(as).

Percebeu-se um misto de diferentes estratégias metodológicas e práticas de ensino, as quais eram permeadas por distintas concepções pedagógicas. Evidenciou-se que, mesmo com a inserção das perspectivas consideradas "inovadoras" na escola, as anteriores não foram desconsideradas ou não mais utilizadas, elas acabaram se misturando no multifacetado processo de ensino e aprendizagem.

A existência de distintas estratégias metodológicas demonstra também a complexidade do processo educativo que envolve fatores sociais, psicológicos, pedagógicos, econômicos e históricos. Contudo, apesar do predomínio de práticas pedagógicas consideradas "tradicionais" nos momentos de observação, evidenciou-se a busca do professor por organizar um ensino voltado ao sujeito da aprendizagem e em prol de uma aprendizagem significativa.

Finalizando, ressalta-se a importância do estágio de observação na formação docente. Com a escolha da temática e o desenvolvimento da pesquisa, tive a oportunidade vivenciar e investigar o espaço educativo, o que proporcionou reflexões acerca de inquietações do cenário escolar e sobre as estratégias metodológicas de ensino que contribuíram significativamente com a minha formação profissional.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 2 ed. Canoas: Ulbra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUIMARÃES, O. M; MACENO, N. G. Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias:** 12; 24 – 44, 2013. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_1_2_ex648.pdf> Acesso em: nov. 2018.

LIMA, E. R. P; MOITA, J. A tecnologia e o ensino de química. Campina Grande: **EDUEPB**, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf> Acesso em: 04 nov. 2014.

LINHARES, L. L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanística. **Anais do Educere.** PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf> Acesso em: jul. 2018.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista Educação - PEC,** Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2002/jul.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, M. R. O; NASCIMENTO, R. F. **Métodos e procedimentos no ensino de química.** Campina Grande: Universidade Estadual da

Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enect/trabalhos/Comunicacao_330.pdf>. Acesso em: out. 2018.

ROMANOWSKI, J. P; WACHOWICZ, L. A. **Processos de ensinagem na universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: Anastasiou, Leadas Graças Camargo. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. Florianópolis: **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia.** v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008.

SANTOS, W. L. P; MORTIMER, E. F. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia– Sociedade) no contexto da educação brasileira.** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/Santos,%20W.%20L.%20P.,%202002.PDF> Acesso em: jul. 2018.

Santos, W. L. P; Schnetzler, R. P. **Educação química:** compromisso com a cidadania. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SETUBAL, O. A. M; MALDANER, J. J. **Resquícios da pedagogia tradicional na prática docente.** IFTO – câmpus Palmas: 2011. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewfile/799/517> Acesso em: nov. 2018.

CAPÍTULO 9

Avaliações na prática educativa no Ensino de Química[1]

Brenda Perotti[2]
Giselia Antunes Pereira[3]
Paula Alves de Aguiar[4]

Introdução

No segundo semestre de 2014, na 6ª fase do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza habilitação em Química, do Instituto

---

1 Esse artigo já foi publicado em: Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p. 5-23, Jan.-Jul., 2016 ISSN 2237-1451 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

2 Professora de Ciências e Química, Licenciada do Curso de Ciências da Natureza – Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina câmpus São José

3 Professora doutora em Didática e Tecnologia Educativa, Pedagoga. Atua como docente nos componentes curriculares pedagógicos do curso Licenciatura em Química IFSC-SJ, bem como no processo de orientação compartilhada das práticas de estágio, desde 2013. Atua no Ensino Superior e na Pós-Graduação no âmbito da formação de professores.

4 Professora doutora em Educação, Pedagoga, docente no curso Licencia-

Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José, o componente curricular de Estágio de Observação II teve como perspectiva metodológica o ensino por pesquisa, orientado pelos pressupostos de Pimenta e Lima (2004). Esse componente curricular do estágio compreendia a observação de oito aulas de Química em uma instituição pública de Ensino Médio[5].

Este texto apresenta os resultados da pesquisa realizada no estágio que teve como objetivo geral compreender o processo de avaliação realizado pela professora regente da turma observada e seus reflexos sobre a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Meu interesse pela docência iniciou ainda na infância, quando nas brincadeiras já manifestava vontade de ensinar. Porém, um aspecto didático que sempre me intrigou foi a avaliação: Como

---

tura em Química IFSC-SJ. Atua no Ensino Superior na área de Formação de Professores, inclusive nos estágios, desde 2009 e no IFSC, especificamente, a partir de 2014.

5 Esse texto foi construído no contexto do componente curricular de Estágio de Observação II, em 2014/2, no curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC-SJ, esse curso foi reformulado. O atual curso de licenciatura do IFSC-SJ é denominado de Licenciatura em Química e teve o ingresso da primeira turma em 2015/1. No período em que a experiência relatada foi vivenciada, a proposta de estágio com a utilização dos projetos de intervenção, apresentada neste livro, ainda estava em construção. No componente curricular de Estágio de Observação II, que era realizado no 6º semestre do curso, os(as) estudantes observavam oito ou mais aulas de química, escolhiam um tema e realizavam uma breve pesquisa. Esse texto foi o relato dessa experiência de observação e pesquisa vivenciada pelo autor e demonstra a relevância do estágio para a constituição identitária desse professor. A escrita deste texto teve a orientação das professoras Paula Alves de Aguiar e Giselia Antunes Pereira. Para melhor compreensão do histórico da práticas de estágio no IFSC-SJ, sugere-se a leitura da introdução deste livro.

avaliar de forma *justa a aprendizagem dos(as) alunos(as)? Que processos e métodos são exigidos do(a) educador(a)?*

Essas questões tornaram-se cada vez mais fundamentais para mim, principalmente após meu ingresso no curso de Licenciatura, onde passei, gradativamente, a compreender e considerar o(a) aluno(a) como sujeito que constrói a aprendizagem de forma dialogada com o(a) professor(a); que tem sua identidade constituída dialeticamente através da interação, com ideias e vivências que formam e são formadas nas aulas. Dessa perspectiva, surgiram mais indagações: Qual é a percepção da *professora de Química sobre a avaliação da aprendizagem? E quais são as percepções dos(as) próprios(as) alunos(as) sobre essas avaliações? Com base na* concepção de sujeito trazida acima, considero fundamental que a avaliação seja feita de forma processual, sem atribuir ao(à) aluno(a) apenas uma "nota" no final do período letivo.

Seguindo essa perspectiva sobre a avaliação escolar, iniciei o Estágio de Observação II, onde tive a oportunidade de acompanhar uma aula que teve a aplicação de uma prova. Assim, indaguei-me ainda mais sobre a questão da avaliação, pois queria saber como os(as) alunos(as) se sentiam com relação aos tipos de instrumentos avaliativos utilizados pela professora.

Visando buscar respostas às minhas inquietações, além das observações em sala de aula, apliquei um questionário com os(as) alunos(as) da turma e realizei a análise documental do plano de ensino do semestre. O questionário com os(as) alunos(as) foi aplicado no último dia de estágio. Foram feitas também análises e reflexões teóricas com base em Scocuglia (2014), Carneiro (2012), Paro (2002, 2010), Moretto (2003, 2005), Hoffmann (1998), Luckesi

(1984 e 2005) e Freire (1987), que contribuíram para a compreensão do processo avaliativo e do aprendizado escolar. As respostas foram analisadas e discutidas com base na fundamentação, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas educativas vivenciadas no estágio curricular obrigatório.

Quem são os sujeitos da aprendizagem?

Para estudar as avaliações, não podemos deixar de indagar quem são os sujeitos que participam do processo de aprendizagem, que constituem e são constituídos por várias práticas educativas que também envolvem as avaliações. O processo de construção da aprendizagem abrange a problematização, o estímulo à pesquisa, e demanda que professores(as) e alunos(as) assumam o papel de curiosos(as).

Freire (1987) aponta que é preciso estimular a curiosidade dos(as) alunos(as). Assim, a aprendizagem não é neutra. Em uma entrevista concedida à professora Nilcéa Pelandré, republicada na revista EJA em Debate, Freire afirma: "Como posso ser neutro se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho?" (PELANDRÉ, 2014, p. 15). Ou seja, é necessário que tanto os(as) educandos(as) quanto os(as) professores(as) sejam sujeitos ativos da aprendizagem e que sejam capazes de criar conceitos críticos sobre diversos assuntos.

O(a) educando(a) é sujeito da prática educativa, é um sujeito histórico e social que se pronuncia diante da realidade, cria valores, objetivos e desenvolve uma ação para alcançá-los. Nessa

perspectiva, é fundamental ter uma relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento, pois ele ocorre na interação onde as duas partes – educador(a) e educando(a) – aprendem e são ensinados. De igual forma, respeitando e valorizando o conhecimento do aluno, estimulando-o e desafiando-o nas questões de problematização, assim motivando ideias reflexivas e críticas. Com isso, formam-se sujeitos que levam em consideração a condição social e histórica, podendo questioná-la e efetivamente exercer a cidadania.

> O processo de conhecimento inerente à pedagogia da pesquisa, [...] não pertence exclusivamente aos dirigentes escolares e aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo (SCOCUGLIA, 2014, p. 37, grifos do autor).

A escola deve ser construída, portanto, a partir do cotidiano e de elementos da cultura como valores, crenças, emoções, visão de mundo, ciência e filosofia, ou seja, tudo aquilo que compõem a cultura historicamente, e fazem parte dos seus autores e atores. Para obter uma verdadeira aprendizagem, aquela que transforma o sujeito, é preciso torná-los questionadores e autônomos.

O sujeito nasce com direito a herança cultural e tudo que complementa esta formação é um preparo para a cidadania. Segundo Paro (2010, p.772) "querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente", a educação tem que ser intrinsecamente desejada, cabendo ao(à) professor(a) cativar o(a) aluno(a), torná-lo cúmplice desse processo.

A educação só se realiza com a concordância do(a) educando(a), como um ser de vontade.

Assim, o processo de aprendizado deve considerar o(a) educando(a) como sujeito que desenvolve sua identidade através da cultura, com uma relação de aceitação mútua, dialógica para melhor convivência democrática. O(a) educando(a) é sujeito do seu aprendizado. Para Freire (1987), o educador educa e é educado, através do diálogo com o educando, assim ambos participam do processo de conhecimento e ambos aprendem. Pode-se dizer que a aprendizagem significativa permite que o(a) aluno(a) faça parte da sua cultura.

> É preciso instaurar um ensino fundado na aceitação mútua, em que o educando desempenha seu papel de educar-se como verdadeiro sujeito político, exercitando, na forma e no conteúdo, a relação pedagógica (democrática) imprescindível para a construção de uma sociedade que não seja fundada na dominação (PARO, 2002, p .19).

A concepção do(a) professor(a) sobre quem são seus alunos também se reflete diretamente nas formas de avaliação que ele utilizará em sala de aula, é importante que o educador leve em consideração as condições em que o(a) educando(a) se faz sujeito. Educar vai além de explicar um conteúdo, envolve uma relação entre sujeitos que estão empenhados na construção de identidades que constituem e são constituídas pelas esferas sociais, dentre elas a escolar, que tem a função legitimada de ensinar os conhecimentos sistematizados que formam a cultura. Segundo Silva (2009), a identidade precisa ser produzida por meio de re-

lações sociais e culturais. Não é um "elemento" da natureza e sim de criação linguística, social, plural. Constituem-se por ações de linguagem, onde também são instituídas as diferenças, que são interdependentes da identidade e compõem os sujeitos.

Avaliação da aprendizagem escolar

Com base nas reflexões sobre os sujeitos da aprendizagem, sobre as questões que interferem na formação desses sujeitos e como o aprendizado é construído historicamente, parto para discussão sobre as práticas de avaliação que permeiam esse processo e que também são fundamentais para a construção dos sujeitos.

Segundo Moretto (2003), a avaliação da aprendizagem escolar é um momento privilegiado de estudo, porque se julga que diante de tudo o que a tradição vem associando à prova, o(a) aluno(a) coloca suas energias em busca do sucesso, normalmente associado a uma boa nota. Dessa forma, a avaliação deve ser vista como parte integrante do ensino e não como um momento de acerto de contas entre professores(as) e alunos(as), expressas numa relação de poder.

Assim, considero a avaliação escolar uma construção de conhecimentos, associada não apenas ao resultado final desse processo, mas sim ao seu desenvolvimento processual.

> A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que encontra-se e possa avançar em termos de conhecimentos necessários. Desse modo a

> avaliação não seria tão somente um instrumento reprovação ou reprovação dos alunos tendo a definição de encaminhamento adequado a sua aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 81).

Luckesi (2005) afirma que a avaliação fornece suporte ao(à) educando(a) no processo de assimilação do conteúdo e na constituição de si mesmo como sujeito existencial e cidadão. Assim, o papel da escola é construir, pela educação, sujeitos humano-históricos, levando em consideração o processo de produção pedagógica. A escola é um espaço propício para formação da cidadania, onde o(a) aluno(a) se apropria de parte da cultura. Dependendo da função da avaliação da aprendizagem escolar, ela pode ser inclusiva ou excludente.

Paro (2010, p. 771), sobre o papel da escola, afirma:

> Os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação-meio de formá-lo como humano-histórico não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, crenças.

Dessa forma, o(a) aluno(a) tem a formação do conhecimento que ele já leva para a escola juntamente com informações que compõem a cultura produzida historicamente, como a filosofia e a arte. O(a) educando(a) poderá, assim, se posicionar diante das questões da sociedade com um olhar mais crítico.

Paulo Freire, segundo Scocuglia (2014), defende a pedagogia da pergunta ou da problematização, que é caracterizada pelo diálogo, diferentemente da "educação bancária", ou seja, uma educação onde o conhecimento é "depositado" no aluno. Para Freire,

> [...] se o educador é o que sabe, se os educandos são o que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de 'experiência feito' para ser de experiência narrada ou transmitida' (FREIRE, 2005, *apud*, CARNEIRO, 2012, p.05).

A educação dialógica faz com que os(as) alunos(as) reflitam sobre a própria pergunta, além propiciar a eles uma sensação de "autonomia", pois são eles que estão à frente do problema a ser pesquisado. É um processo de construção contínuo.

Esse método parte do cotidiano, da cultura e busca o conhecimento elaborado, crítico e científico.

> O processo de construção do conhecimento, que tem na pesquisa seu caminho fundamental, seria mediado por ações dialógicas e sua construção não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do saber elaborado/escolar, mas sim um instrumento da ação de todos os atores/autores que precisam exercer o direito de escolher, optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construí-lo (SCOCUGLIA, 2014, p. 37).

Moretto (2003) argumenta que os(as) professores(as) ainda fazem provas que estão ligadas apenas a questões de memorização; assim, a avaliação não se torna uma aprendizagem significativa para eles, que deveriam exercitar suas habilidades de raciocínio e reflexão. O(a) aluno(a) se preocupa em apenas decorar as questões para prova, reforçando um estigma de avaliação mecânica, excludente e sem sentido para além das práticas escolares.

> Acabamos concluindo que a "cola" é uma das consequências do processo de ensino inspirado na visão tradicional da relação

> professor, aluno e conhecimento, em que ela era o momento destinado a verificar se o que havia sido transmitido lá estava, gravado "de cor". Por isso era proibida qualquer consulta na hora da avaliação. Ao aluno cabia o ônus de "provar" que sabia (entenda-se havia memorizado) os dados e informações transmitidos pelo professor (MORETTO, 2003, p.101).

Muitas vezes as avaliações, nessa perspectiva denominada por Luckesi (1984) de exame, são utilizadas para ameaçar os(as) alunos(as), como veredito e poder. Conforme aponta Luckesi (1984, p. 12): "De instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo [...]".

Luckesi (1984) defende que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento de diagnóstico para o crescimento. Para o autor, a avaliação só será transformadora na medida em que as aspirações socializantes da humanidade se traduzam em um modelo pedagógico emancipador e democrático.

Existem muitos instrumentos de avaliação que o(a) professor(a) pode utilizar, como provas, questionários teóricos ou práticos, relatórios. Sabe-se que muitas avaliações ainda seguem o modelo "tradicional" e podem ser utilizadas para classificar os(as) alunos(as), criando um ambiente hostil de individualismo e competição.

Outra questão, é que a avaliação da aprendizagem ainda é uma dificuldade para os(as) professores(as). Segundo Luckesi (2005), o ato de examinar, que se distingue do avaliar, possui três características: é pontual, classificatório e seletivo. Através do Estágio de Observação, busquei compreender essas diferentes perspec-

tivas e possibilidades distintas de avaliação ao observar como essas práticas efetivamente ocorrem no espaço educativo.

O processo de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa se deu de maneira qualitativa. Busquei explorar o que os(as) alunos(as) pensavam sobre o tema "avaliação da aprendizagem escolar" e seus reflexos em seu próprio aprendizado, através de um questionário com questões abertas e fechadas. Isso me proporcionou um olhar mais detalhado sobre como se sentem quando são avaliados e suas percepções sobre as próprias avaliações em geral, constando também que tipo de avaliação preferem e quais métodos avaliativos, na opinião deles, instigam mais o aprendizado. Através do questionário, os(as) alunos(as) puderam expressar o que sentem, o que percebem e o que acham quando são avaliados e sobre avaliação. Além do questionário, as minhas observações relatadas no Diário de Campo[6] também contribuíram para analisar os dados obtidos, junto com a fundamentação.

Fiz também a análise documental do plano de ensino. Com base nesses instrumentos de pesquisa, procurei identificar a im-

6 Para conhecer mais a respeito dos diários de campo e da utilização desse instrumento metodológico nos estágios do IFSC-SJ, sugere-se a leitura do artigo "Diário de campo: a leitura e a escrita como princípios orientadores no estágio curricular nas licenciaturas em educação" e do artigo "O estágio de observação em espaços educativos formais e não formais: reflexões a partir das vivências dos(as) licenciandos(as) em química", nesta obra.

portância da avaliação realizada no componente curricular de Química, além de conhecer o seu olhar para tais questões.

Analisando os dados da pesquisa

De acordo com as observações das aulas e com a consulta ao plano de ensino da professora, pude perceber que ela procurava diversificar as formas de avaliar, utilizando vários instrumentos em diferentes momentos. No plano de ensino do semestre constavam os conteúdos que foram trabalhados, os objetivos, as características do componente curricular, as metodologias e as avaliações. Quanto aos tipos de avaliação de aprendizagem, o plano de ensino analisado incluía os seguintes instrumentos/atividades: duas provas, um relatório de aula prática, um seminário, exercício em grupo e participação em aula (considerando componente curricular, pontualidade e envolvimento nas atividades). Esses dados já sugerem que a avaliação da aprendizagem observada não estava centrada num único instrumento ou tipo de atividade. Infere-se, portanto, que a professora regente procurava romper com características excludentes de avaliação, pontual, classificatória e seletiva, conforme descritas por Luckesi (2005).

Os conteúdos ministrados em sala apareciam nas diversas formas de avaliar adotadas pela docente. Como pude observar em algumas respostas dos(as) alunos(as): "Tudo que a professora passa em aula é abordado nas avaliações, além de que ela fornece uma lista de exercícios que nos ajuda a conhecer o 'estilo' da prova" (Quest. Alunos - 29/10/2014).

Com a aplicação do questionário entre os(as) alunos(as), também pude perceber que existem diferentes posições com relação à avaliação da aprendizagem e "preferências" por diferentes tipos de avaliações. É o que relata o(a) aluno(a) sobre os seminários: "É preciso aprender a dominar o conteúdo para apresentar, não apenas decorar como em provas" (Quest. Alunos - 29/10/2014).

A questão das diferentes perspectivas em relação à avaliação e às metodologias de ensino, ou mesmo à sua importância para a formação plena do(a) estudante como um cidadão crítico é refletida também em como os(as) alunos(as) são avaliados. Um estudante respondeu: "Nenhum método de avaliação me instigou o aprendizado e sim o método utilizado na explicação teórica" (Quest. Alunos - 29/10/2014).

Com base nesses dados, percebe-se que a escola tem o papel de construir sujeitos humano-históricos e que, no processo de educação, o(a) aluno(a) possa compreender o conteúdo, levando em consideração a produção pedagógica processual, como afirma Luckesi (2005).

Nas aulas, a professora buscou dialogar com os(as) alunos(as) e fazer relações entre os conteúdos, com desenhos e exemplos. Em uma das aulas, ela levou alguns metais e antes de começar a exposição do conteúdo pediu para os(as) alunos(as) pegarem na mão, observarem a textura, o formato, o peso. Depois das discussões dos(as) alunos(as), a professora pediu para que falassem que tipos de metais eles achavam que eram. Em seguida, foram apresentados conceitos e explicações.

Acredito que esse momento da aula ajudou os(as) alunos(as) a se familiarizarem mais com o conteúdo, possibilitando aguçar

suas curiosidades, pois a matéria foi relacionada com seus conhecimentos prévios. Um aluno diz sobre o aspecto das avaliações que mais teve significado para ele: "O que mais me marcou foi o método utilizado durante as explicações do conteúdo. Domínio de conteúdo, por parte da professora e gosto do assunto" (Quest. Alunos - 29/10/2014).

Com base em todos os dados sobre as práticas avaliativas vivenciadas na turma observada, pude perceber que elas ocorreram de forma consensual entre a professora e os estudantes, que se constituíam e eram constituídos nessas relações. Os(as) alunos(as) buscam avaliações diferenciadas; assim, a professora utilizou instrumentos avaliativos que proporcionavam um diálogo com eles, uma interação. Scocuglia (2014) defende a ideia de fazer com que os estudantes participem da construção do conhecimento como sujeitos ativos; essa participação foi observada nas aulas.

O(a) educando(a) é o sujeito da prática educativa que se manifesta diante dos acontecimentos que estão presentes ao seu redor; com isso, desenvolve suas ideias juntamente com a escola, não podendo ser desconsiderado do processo de construção desta prática. Nas aulas, a professora buscou saber quem eram os(as) alunos(as). A curiosidade dos estudantes era estimulada. Eles conseguiam articular o conhecimento com outros conteúdos que já tinham sido cobertos. Considera-se que conhecendo os sujeitos da aprendizagem o papel da avaliação se torna um instrumento diagnóstico que visa o crescimento (LUCKESI,1984).

Através dos questionários e das observações, percebi que os(as) alunos(as) da turma investigada optavam por ter diferentes ins-

trumentos de avaliação e preferiam os que conseguiam fazer com que realmente compreendessem o conteúdo. Paro (2002) defende que é muito importante que o(a) aluno(a) desempenhe seu papel como sujeito político e que tenha opiniões para que a sociedade não seja construída na dominação.

Diante dos dados já apontados, cabe realçar que no conjunto de aspectos metodológicos a professora também incluiu em seu plano de ensino atividades de pesquisa com os estudantes. Esse caminhar metodológico se verificou na participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Tendo em vista o que foi analisado, considero que buscar o que os(as) alunos(as) já sabem sobre o conteúdo, estimular a curiosidade e conhecer quem são os(as) estudantes é fundamental para uma formação recíproca entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a).

Considerações finais

A avaliação ainda é vista como um grande problema para os(as) alunos(as) e professores(as). Moretto (2005), afirma que a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos(as) professores(as), por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos memorizados de forma mecânica e sem significado para o aluno.

A escola deve oferecer uma formação cidadã e as avaliações de aprendizagem escolar são indissociáveis do processo de ensino e fundamentais para proporcionar ao(à) aluno(a) uma visão mais crítica sobre diversos assuntos, para fazer com que este reflita

sobre sua conduta na sociedade; assim, possibilitando uma aprendizagem formativa.

Os dados da investigação relatada neste artigo corroboram a perspectiva de Hoffmann (1998), a qual acredita na proposta de construção do ensino, onde há confiança na possibilidade de o(a) aluno(a) construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Assim como os autores citados, acredito que a educação é um instrumento fundamental para uma sociedade mais justa e com uma prática democrática que considere os(as) alunos(as) sujeitos do conhecimento. Pode-se construir formas de avaliação que considerem os conhecimentos adquiridos de seus estudantes, ampliem esses conhecimentos e possibilitem a apropriação da cultura, visando a emancipação e rompendo com a hierarquização do ensino. Essa concepção sobre avaliação pode mudar as perspectivas e sentidos atribuídos aos diferentes conceitos e disciplinas escolares, dentre elas a Química, foco de investigação da pesquisa realizada.

O Estágio de Observação II proporcionou-me olhar a avaliação da aprendizagem com mais detalhes. Já que considero o(a) aluno(a) como sujeito, através das observações e da fundamentação teórica, consegui enxergar formas de conhecer o(a) aluno(a) e avaliá-lo processualmente, com estratégias pedagógicas diferenciadas sem atribuir apenas uma nota no final do período letivo. Considero muito importante a formação plena do aluno, para que ele possa realmente fazer a diferença na sua casa, no seu bairro, na escola, formando opiniões sobre diversos assuntos e construindo um repertório amplo de conhecimentos a partir dos conteúdos escolares.

Referências

CARNEIRO, R. P.Reflexões acerca do processo ensino - aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica, 2012. Pelotas: **Revista Thema.** Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFil e/145/86> Acesso em: nov. 2018.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J.. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar:** para além do autoritarismo. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, n. 61, 1984.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETTO, P. V. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PARO, H. V. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v .36, n° 3, p.763-778, set/dez. 2010.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n° 2, p.11-23, jul/dez. 2002.

PELANDRÉ, L. N.. Entrevista com Paulo Freire. Florianópolis: **Revista EJA em debate**, v. 3, p. 15, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. Florianópolis: **Revista EJA em debate**, v. 3, p. 37, 2014.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOBRE
AS AUTORAS E AUTORES

Brenda Perotti

Graduada na área de licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação Química, pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC câmpus São José, ano 2016. Atua como professora de ciências do ensino fundamental II. Desde então, diariamente, constroi e reconstroi sua identidade docente com intuito de formar cidadãos críticos.

Carolina Toledo Cavalcante

Bacharel em Química pela Universidade Federal de São Paulo (2016), atualmente aluna do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina e atuante no campo da química analítica. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde teve a oportunidade de introduzir temas associados à reciclagem em escolas públicas. Sua atuação em escolas públicas a levou a ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente (GRIFO), no ano de 2017, onde atualmente desenvolve como bolsista CAPES o Projeto de Pesquisa "As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: O processo de formação e constituição da identidade docente". No ano de 2019 defenderá o trabalho de conclusão de curso no campo da Educação, fruto em grande parte das experiências adquiridas durante sua atuação pelo programa PIBID e pelo Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Química.

Caroline Kern

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2005), Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC(2014). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, formação de professores, diversidades, com ênfase em alfabetização, inclusão escolar de pessoas com história de deficiência e educação prisional. É Professora no curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Capivari (FUCAP). Coordena a formação compartilhada de docentes e assistentes sociais do sistema prisional da Grande Florianópolis e Sul do Estado de Santa Catarina como pesquisadora voluntária do programa de Extensão: Novos Horizontes a universidade nos espaços de privação de liberdade (LABIB/UDESC). É Professora no Ensino Superior na área de Ensino e Formação de Professores e especificamente nos estágios atuou nos períodos de 2000 a 2005 (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), 2005 a 2017 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Fernando Elias Guckert

Aluno do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Bolsista do Projeto de Pesquisa Ação Pedagógica: "Pesquisa e Ludicidade no Ensino de Química: Confecção de Jogo e Metodologia para construção coletiva de jogos didáticos". Participa como voluntário do Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente – GRIFO no projeto de Pesquisa "As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: O processo de formação e constituição da identidade docente" e do Projeto de extensão "Polinizando Experiências de Estágio da Licenciatura em Química do IFSC-SJ". Ex-monitor dos componentes curriculares de Química Geral I, Química Geral II e Química Geral III nos semestres de 2016/2 e 2018/1 no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Ex-bolsista do Subprojeto Química do PIBID/CAPES/IFSC.

Franciele Drews

Possui graduação em Química, com titulação nas habilitações Licenciatura (2008) e Bacharelado (2009) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Educação Científica e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica também da UFSC. Atualmente, atua como professora de Química em turmas dos cursos técnicos integrados em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização do IFSC câmpus São José; bem como docente no Curso de Licenciatura em Química e na Especialização em Educação Ambiental da mesma instituição. Já foi coordenadora de área do Subprojeto Química do Pibid/Capes/Ifsc, bem como atuou na formação continuada de professores/as em Educação Ambiental. Mais recentemente começou a desenvolver estudos e projetos de extensão sobre mulheres em profissões de tradição masculina, e sobre gênero, escolha profissional e desenvolvimento de carreira.

Giselia Antunes Pereira

Possui doutorado em Didática e Tecnologia Educativa pela Universidade de Aveiro - UA/PT (2006). Concluiu sua graduação em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2001). Atualmente atua como docente nos componentes curriculares pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química e Especialização em Educação Ambiental com Ênfase na formação de Professores do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC câmpus São José - CSJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente - GRIFO/CNPq/CAPES do IFSC-SJ. Grupo que possui vínculo com a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC. Membro integrante do grupo de pesquisa Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica - GERAÇÕES/CNPq/CAPES. Tem como interesse de pesquisa a formação de professores(as) (Didática e Tecnologia, Avaliação e Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores(as)).

Heitor Daguer

Médico veterinário, doutor em tecnologia de alimentos. Aluno do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina, atua profissionalmente no Laboratório Nacional Agropecuário (LANAGRO), na Seção Laboratorial Avançada de São José, no campo da Química Analítica. Participa como voluntário do projeto de pesquisa “As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: O processo de formação e constituição da identidade docente”, e do projeto de extensão “Polinizando Experiências de Estágio da Licenciatura em Química do IFSC-SJ”. Participa do "Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente – GRIFO".

Kamille Vaz

Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – linha Trabalho e Educação – e Mestre em educação PPGE/UFSC – linha Educação, Estado e Políticas Educacionais. Possui graduação em pedagogia pela UFSC (2006). Tem experiência como Orientadora Educacional em escola regular e especial de ensino e como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Atuou como professora substituta do curso de Licenciatura em Química e do curso de Especialização em Educação Ambiental com ênfase na formação de professores(as) do IFSC-SJ. Seus interesses de pesquisa na área da educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, políticas educacionais, políticas de Educação Especial, processos de inclusão/exclusão escolar, professor(a) de Educação Especial, educação inclusiva e professor(a) multifuncional.

Maria dos Anjos Viella

Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa- MG(1976). Professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) ofertado pelo Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina, Reitoria ; Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (GERAÇÕES). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente (GRIFO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho, Ensino e Formação de Professores, pesquisando os seguintes temas: Mundo do trabalho, juventude e escola, pesquisa e formação de professores(as) e formação de professores(as) para a Educação Profissional e Tecnológica.

Mariana Schneider

Aluna do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Bolsista do Projeto de Pesquisa Ação Pedagógica: "Pesquisa e Ludicidade no Ensino de Química: Confecção de Jogo e Metodologia para construção coletiva de jogos didáticos". Participa como voluntária do Projeto de Pesquisa "As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: O processo de formação e constituição da identidade docente", e do Projeto de extensão "Polinizando Experiências de Estágio da Licenciatura em Química do IFSC-SJ". Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação Docente – GRIFO. Monitora do componente curricular de Fundamentos da Matemática, Cálculo I e Cálculo II, nos semestres de 2018/1 e 2018/2 no Curso de Licenciatura em Química. Ex-bolsista do Subprojeto Química do PIBID/CAPES/IFSC.

Marlene Zwierewicz

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1990), Mestre em Educação pela Universidade do Contestado - UnC (2002), Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2013) e Doutora em Educação pela Universidade de Jaén - UJA - Espanha (2012). Responsável com Saturnino de la Torre (Universidade de Barcelona - UB) pela criação da metodologia de ensino 'Projetos Criativos Ecoformadores - PCE'. Reitora Interina do Unibave (07-12/2012). Pró-Reitora de Ensino de Graduação - Unibave (2010-2012) e (2015-2106). Professora pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Coordenadora no Unibave do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, desenvolvido na Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (UFT), Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil, Editora da Revista Electrónica de Investigación y Docencia - REID, com sede na Espanha, Coordenadora das sete edições do Congresso Internacional de Educação do Unibave. Tem experiência na área de educação, com ênfase em planejamento educacional e no desenvolvimento de metodologias inovadoras. Tem como temas de interesse: formação docente, planejamento educacional, transdisciplinaridade e ecoformação.

Nathan Roberto Lohn Pereira

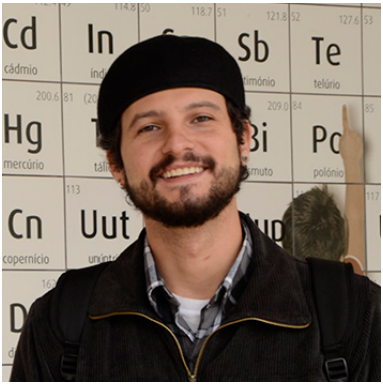
Mestrando em Ciências Ambientais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com pesquisa voltada ao reaproveitamento de biomassa e extração de princípios ativos. Licenciado em Ciências da Natureza - Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (IFSC) e em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Paula Alves de Aguiar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). É professora do Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José, lecionando nos cursos de Licenciatura em Química e na especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Formação de Professores. Atualmente coordena o Projeto de Pesquisa "As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: o processo de formação e constituição da identidade docente" e o Projeto de extensão "Polinizando Experiências de Estágio da Licenciatura em Química do IFSC-SJ". É uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente - GRIFO (IFSC). Grupo que possui vínculo com a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC. Membro integrante do grupo de pesquisa Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica – GERAÇÕES. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e educação de jovens e adultos.

Rosalbia Falcão de Oliveira

Aluna do Curso de Química Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. Bolsista do projeto de extensão "Análise de Práticas de Educação Ambiental Realizadas em Áreas Verdes dos Municípios de São José e Florianópolis". Participa como voluntária do grupo de Estudos e Pesquisa de Identidade e Formação Docente – GRIFO no projeto de Pesquisa "As Práticas de Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura do IFSC câmpus São José: O processo de formação e constituição da identidade docente". Ex bolsista do projeto de extensão "Construindo ConsCiências". Ex bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



Talles Viana Demos

Professor de Ensino de Química do IFSC câmpus São José. Admirador nato das obras de Carl Sagan, fundamentais para sua formação e vida. Licenciado e Bacharel em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC). Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC). Atua nos cursos: Especialização em Educação Ambiental com ênfase na Formação de Professores; Licenciatura em Química; e Ensino Médio Integrados (Telecomunicações e Refrigeração e Climatização de Ambientes). Todos no IFSC-SJ. Atuou como Coordenador de Área do Subprojeto Química do Pibid/Capes/Ifsc. Coordenador do Projeto de Pesquisa "Pesquisa e Ludicidade no Ensino de Química: Confecção de Jogo e Metodologia para construção coletiva de jogos didáticos". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente - GRIFO (IFSC). Possui experiência na área da Química, com ênfase no Ensino de Química. Trabalha principalmente nos seguintes temas: [i] Formação de Professores: Pibid/Capes, Desenvolvimento Profissional Docente e Professores Principiantes; [ii] Ensino de Química: Jogos Didáticos e História e Filosofia da Química.

Thayná Patrício da Rosa

Graduada no ano de 2017 em Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, pelo Instituto Federal de Santa Catarina câmpus São José. Durante sua formação acadêmica foi bolsista da CAPES pelo programa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, onde trabalhou na escola Wanderley Jr, desenvolvendo aulas práticas laboratoriais, oficinas e demais atividades pertinentes a ação docente. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso teve interesse pelos Projetos de Intervenção que eram desenvolvidos nos componentes curriculares de estágio de seu curso, onde pode analisar a eficiência da aplicação desta forma metodológica adaptado dos Projetos Criativos Ecoformadores. De seu TCC deu origem a um artigo científico em conjunto com suas orientadoras, Paula Alves de Aguiar e Giselia Antunes Pereira que foi publicado em uma revista internacional. É membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa Identidade e Formação Docente - GRIFO.

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Câmpus São José

GRUPO DE
ESTUDOS E
PESQUISA

GRIFO

IDENTIDADE
E FORMAÇÃO
DOCENTE