

XXII ENACED – II SIEPEC

Eixo Temático: Ensino de Ciências

AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NAS CONSTRUÇÕES PROFISSIONAIS DAS ALUNAS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DO IFRS - *CAMPUS* PORTO ALEGRE.

Carolina Adriana Cidade<sup>1</sup>  
Andréia Modrzejewski Zucolotto<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este trabalho mapeou as vivências de licenciandas no estágio obrigatório de Ciências no Ensino Fundamental, no Curso em Licenciatura da Natureza: Biologia e Química do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, seus objetivos são descritivos, pois caracteriza um grupo de estudantes e profissionais. A coleta de dados se deu de forma remota, os resultados foram obtidos por entrevistas semiestruturadas de forma virtual, dado o distanciamento social na pandemia. As entrevistas foram transcritas e produziram-se textos, que constituíram o *corpus* de análise, os quais submetidos à Análise Textual Discursiva resultaram em categorias que descrevem a constituição docente nos estágios, a partir do entrelaçamento com o referencial teórico que sustenta a investigação. As categorias narram as experiências e o preparo das estagiárias, as aprendizagens com os alunos, dificuldades vividas e as estratégias didáticas usadas por elas, além das contribuições do curso e suas colocações sobre o profissional professor.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estágio de ensino de Ciências. Ensino remoto. Professores de Ciências da Natureza. Constituição docente.

**INTRODUÇÃO**

Considerando a oferta de cursos do *campus* Porto Alegre do IFRS nas áreas de Ciências e de Química, se fez necessário compreender as motivações dos alunos pela escolha dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química (LCN) para qualificar a atuação na formação inicial deste profissional. Além disso, buscou-se entender as produções das identidades profissionais desses alunos ao longo do curso, em especial nos estágios obrigatórios. Assim, a questão que se coloca para a investigação é “como são produzidas as identidades profissionais de estudantes da Licenciatura em Ciências da

---

<sup>1</sup> CIDADE. C. A.; carolinaacidade@gmail.com.

<sup>2</sup> ZUCOLOTTI. A. M.; andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

XXII ENACED – II SIEPEC

Natureza, por meio de seus estágios obrigatórios, na articulação com os atuantes no mundo do trabalho”?

Esse artigo vem responder a essa questão e apresentar parte dos resultados da pesquisa “Trajetórias na produção de identidades profissionais da área das Ciências da Natureza e da Química” cujo objetivo geral foi compreender identidades profissionais que emergem da área de estudo das Ciências e de sua atuação profissional. Aqui é apresentado um recorte, tomando os dados oriundos das transcrições de entrevistas com as licenciandas<sup>3</sup> de Ciências do curso LCN.

O Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química oferecido na instituição busca a formação interdisciplinar e qualificada de professores. Em se tratando dos estágios, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), são descritos por caracterizarem-se por:

[...] dar sequência às atividades da prática docente, oportunizando aos futuros professores vivenciar as diferentes dimensões da atuação profissional; ser realizado em espaços educativos formais e não formais, em regime de colaboração, desenvolvendo-se a partir da segunda metade do curso [...]. (IFRS, 2017, p. 126-127).

Cabe destacar que o estágio de Ciências no ensino fundamental é um componente curricular na qual as alunas entrevistadas estavam matriculadas na ocasião da investigação e sobre o qual discorrem em suas narrativas. Ele é um componente alocado no 6º semestre do curso e é o primeiro dos quatro estágios obrigatórios previstos na matriz curricular vigente. No currículo estão previstas 400 horas de estágio, sendo eles desenvolvidos nas áreas de Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental, Ensino de Química e Ensino de Biologia para o Ensino Médio e, por fim, Ensino de Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Esse último desenvolve uma abordagem interdisciplinar junto às escolas de Educação Básica.

A integração com as redes públicas de ensino ocorre por meio das práticas no campo de estágio e por meio de programas e projetos de Educação, tais como o PIBID (Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O *Campus* Porto Alegre possui um projeto PIBID vinculado à licenciatura, situação que oportuniza a aproximação da instituição e dos licenciandos com as escolas públicas. Neste ano terá início o Programa Residência Pedagógica junto ao curso, o que ampliará o diálogo do curso com a rede pública de ensino.

---

<sup>3</sup> Usaremos os termos no feminino, pois todas as entrevistadas participantes da pesquisa eram mulheres.

## XXII ENACED – II SIEPEC

Cabe destacar que algumas das alunas entrevistadas haviam participado do PIBID ao longo de suas trajetórias acadêmicas, o que impactou sua formação em sintonia com o argumento de Nóvoa (2009) de que “é importante diminuir a distância entre as instituições formadoras de professores e o seu futuro local de trabalho”. A pesquisa identificou que essa aproximação traz importantes contribuições aos docentes em formação inicial e aos seus formadores, tal como a literatura referenda.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é qualitativa, pois se ocupa do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2001, p. 14). Seus objetivos são descritivos, pois caracteriza um grupo de estudantes e profissionais (LEITE; POSSA, 2013, p. 24), estabelecendo relações entre suas motivações para escolha do curso e sua atuação profissional. Porém, a pesquisa também busca alcançar objetivos explicativos na medida em que pretende aprofundar o mapeamento, “o conhecimento da realidade” (LEITE; POSSA, 2013, p. 25). A pesquisa se deu com os devidos cuidados éticos junto aos participantes e foi aprovada pelo CEP IFRS, com o número CAEE 45306921.5.0000.8024.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista remota. Os convites foram enviados por mensagem eletrônica. Toda essa etapa se deu remotamente, considerando o contexto de pandemia vivenciado em 2021, quando ocorreu a coleta de dados. Logo após o aceite e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por e-mail, foram agendadas as entrevistas semiestruturadas, a fim de levantar dados quanto às suas vivências no campo de estágio, por meio da gravação de vídeo e áudio.

As entrevistas ocorreram em aproximadamente um mês após as experiências de estágio no primeiro semestre letivo de 2021. As licenciandas participantes da pesquisa serão identificadas por letras L e com uma numeração sequencial aleatória (L1, para a entrevistada 1, L2 para a entrevistada 2 e assim, sucessivamente), a fim de manter o anonimato das narrativas citadas ao longo do texto. Os excertos de suas falas aparecerão em itálico para diferenciar das citações de obras de autores adotados como referencial teórico no trabalho.

As entrevistas foram transcritas e os textos oriundos dessa etapa constituem o *corpus* de análise, os quais foram então submetidos à Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). O metatexto elaborado a partir das análises apresenta os resultados e

XXII ENACED – II SIEPEC

discussões que emergem da articulação dos dados com o referencial teórico que sustenta a investigação. Cabe ainda salientar que a pesquisa está em continuidade e pretende ampliar o número de participantes no ano corrente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Da análise textual discursiva emergem oito categorias, as quais descrevem como o estágio constitui as profissionais em formação, no caso estudado, por meio dos relatos das alunas entrevistadas como participantes da pesquisa. Essas categorias são: “aprendizado com os discentes”; “estratégias didáticas”; “contribuições do estágio”; “descrição do profissional professor”; “experiências pessoais”; “dificuldades marcantes”; “contribuições do curso” e; “preparo do aluno estagiário”. Os resultados permitem descrever vivências das licenciandas no campo de estágio e indicam a importância da sólida formação construída ao longo do curso. Além disso, os resultados caracterizam os aprendizados das licenciandas e descrevem contribuições das experiências vividas no estágio obrigatório, e trazem uma diversidade de reflexões desenvolvidas nesta etapa, principalmente pela excepcionalidade do ensino remoto emergencial realizado à época.

Assim, é possível descrever as contribuições das vivências do primeiro estágio obrigatório no curso para a constituição como professor, demarcando o “**aprendizado com os discentes**” das estagiárias com os alunos das escolas como um aspecto basilar. As participantes reiteram o estágio como um espaço para diversas aprendizagens, dentre as quais destacam aquelas voltadas às demandas do ensino remoto emergencial, que se deu com uso de plataformas diferenciadas ou aplicação de propostas digitais, tais como o uso de jogos. Uma licencianda cita que “*cada aula teve uma aula diferente, jogos e plataformas diferentes, a professora também gostou das opções para usar em sala de aula*” (L2) contribuindo positivamente para o ensino nas escolas e para influenciar os professores supervisores de estágio, que a partir disso puderam repensar suas proposições didáticas, numa troca que instiga a contínua construção de saberes docentes, a, como referem Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009) ao discutir que esses não advêm somente da formação inicial tão pouco ali se encerram, pois podem vir a permear diversas experiências ao longo da atuação profissional. Além dessa troca das licenciandas com os professores das escolas, também ficou evidente a importância da criação dos vínculos das estagiárias com os alunos e a importância da troca de experiências com eles, mesmo envolvendo temas diferentes do

XXII ENACED – II SIEPEC

conteúdo em si. Esses aspectos denotam as aprendizagens para além dos saberes científicos abordados em aula. Uma licencianda relata que *“saber como eles [alunos] estão, algumas curiosidades deles e entre outras coisas era um momento que eu levo essa vivência”* (L3), além de citar *“que nada se compara com a vivência em sala de aula”* (L3), marcando as aprendizagens relacionadas ao aspecto emocional, desenvolvendo habilidade para lidar com os sentimentos e afetos dos alunos, assunto discutido em estudos teóricos, e que se mostrou profícuo para a experiência do estágio, sendo essa vivência significativa para as aprendizagens das licenciandas com seus discentes.

Sobre as **“estratégias didáticas”**, o estágio se desvelou um momento oportuno para inovar e adotar novas tecnologias para ensinar. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43), *“o estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”* assim, observa-se a experimentação nos estágios, como um momento para as alunas compreenderem a diversidade de práticas que podem ser desenvolvida segundo o contexto que se apresenta na sala de aula. Com isso, as participantes destacaram a importância da criatividade e do prévio planejamento frente às novidades que se impunham na rotina da aula. Durante as aulas da regência de classe, os planos mudavam e era o dito *“plano B, aquele que não se consegue fazer algo e tem que tirar do fundo da tua mente uma aula, uma estratégia que não tinha planejado antes”* (L1). As entrevistadas mencionam a inspiração em estratégias desenvolvidos ao longo do curso, tal como em projetos acadêmicos nos quais haviam participado anteriormente como relatado a seguir: *“eu conseguir explorar bem, consegui usar mecanismos que eu pesquiso academicamente, utilizar no dia a dia”* (L3). Sobre essas também foi citado que *“no ensino remoto temos que pensar no aluno que está ali na aula que está participando do Meet e naquele que não está”* (L4). Assim, além das estratégias desenvolvidas, relatam dificuldades e indicam a necessidade de um maior trabalho para o planejamento do ensino remoto emergencial considerando que alguns alunos participam do momento síncrono e outros não conseguiam o acesso, necessitando dessa forma de um material didático diferenciado, especialmente adaptado, pois deviam ser autoexplicativos para os dois grupos de estudantes precisavam ser compreendidos mesmo pelos alunos que apenas dispunham da leitura para estudar os conceitos desenvolvidos em aula.

Sobre as **“contribuições de estágio”**, destaca-se a importância do contato com o aluno, enfatizando a mudança de cenário quando a licencianda deixa de ser aluna e assume o

XXII ENACED – II SIEPEC

papel de professora, lidando com os contratempos que aparecem e “*tirando um coelho da cartola, este coelho se refere a fazer uma dinâmica em sala de aula*” (L1). Foi enfatizado a percepção da necessidade de reformular as aulas e da importância do planejamento, conforme a demanda dos alunos. As participantes da pesquisa revelam o quanto foi gratificante estar como professora no estágio, “*É um passo muito grande, tive poucas vivências na graduação, somente no final do curso agora, o estágio te coloca no lugar, e não consigo mencionar o quanto foi bom poder fazer*” (L2). Algumas expressaram até mesmo como um “*choque de realidade*” (L3) que seria um “*romper barreiras da academia para a vida real lá fora*” (L3). Encontraram no local de estágio problemas com os quais tiveram que lidar, o que se mostrou diferente estudado na graduação, pois além de estar vivenciando o ensino remoto emergencial ineditamente enquanto alunas da licenciatura, o mesmo ocorreu nas realidades dos estágios transcorridos na época. Conforme defende Pimenta (2000, p. 7): “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”, pensamento extrapolado para o contexto de distanciamento social experimentado.

No que diz respeito à categoria “**descrição do profissional professor**” os achados reiteram a importância da flexibilidade e da sensibilidade quanto à maneira de cada aluno aprender e a necessidade de o professor entender cada aluno. Freire (2009) enfatiza que professor e aluno são sujeitos produtores de saberes, onde um influencia e deixa marcas no saber construído pelo outro, o que remonta ao profissional dinâmico e atento ao momento vivido (pandemia), estando preparado para adaptar seus conteúdos conforme surgiam as demandas dos alunos, tal como citado por uma entrevistada: “*devemos ser dinâmicos, devemos ser críticos, saber o que é ciência para poder tratar sobre os assuntos, mesmo que não sejam conteúdos*” (L2). Pimenta (2000) esclarece que é através de um movimento de articulação entre os saberes que os professores se tornam capazes de perceber as peculiaridades de sua atividade e com base nisso reconfiguraram suas formas de saber-fazer docente, dinâmico e contínuo. As vivências nos estágios permitiram declarar o profissional professor como alguém que deva estar preparado para qualquer forma de aprendizado dos seus alunos e que se disponibilizaria a atender a todos da melhor forma possível, alguém que sabe mediar as situações de dificuldades ou de avanços no aprendizado, tal como referido por uma entrevistada: “*vai ter que chegar lá preparado para todos os tipos de aluno, aluno que sabe de tudo, super adiantado e participativo que nem eu tive que tá querendo aprender mais*

XXII ENACED – II SIEPEC

*e mais e tem aquele que não está conseguindo, está devagar, sem conseguir acompanhar, e deve saber mediar as situações para ajudar os dois” (L4).*

A categoria “**experiências pessoais**” nos indica que apareceram características e experiências pessoais dessas licenciandas no âmbito dos estágios, o que ajuda na construção da identidade de cada docente estagiária mesmo em outros momentos anteriores, os quais trouxeram experiências em atuar em salas de aula e na escola. Conforme Nóvoa (1995):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (Id, p. 16).

Algumas entrevistadas relataram já terem atuado em sala de aula na educação infantil, outras no PIBID e ou em pré-vestibulares, anteriormente aos estágios. Sobre essas experiências destacam-se as diferenças na abordagem do ensino presencial e desse realizado remotamente. “*O PIBID, foi importante atendia diversas idades, foi bem legal poder aplicar atividades presenciais, dou aula num curso pré-vestibular popular onde pude ver a docência, foi onde pude ter várias experiências diferentes. Mas cada momento é diferente” (L2).*

Em relação às “**dificuldades marcantes**” apresentadas pelas entrevistadas, citaram problemas de comunicação com a escola pelo momento de distanciamento social do trabalho remoto, em contraponto às possibilidades de uma conversa presencial. Além disso, naquele momento de ensino remoto emergencial, desenvolvido pela plataforma *Google Meet*, as estagiárias tiveram que enviar materiais didáticos para os alunos que não participavam das aulas remotas síncronas, gerando uma carga maior de tarefas, o que foi relatado como desafio, “*fazer as folhinhas para os alunos que não iam no encontro síncrono. Desafio também em montar estas atividades” (L3).*

Trazendo as “**contribuições do curso**”, as entrevistadas relatam que os componentes curriculares desenvolvidos ao longo do curso ensinaram a pensar “fora da caixa”, por exemplo quando um aluno tem dificuldade de entendimento de determinado conceito. Relatam que o curso desenvolveu o senso crítico e que possui vasta abordagem sobre docência (TARDIF, 2004), aspectos que contribuíram na construção de sua identidade docente pessoal, “*auxiliou para ver várias abordagens de diferentes professores, em 360°, e com isso poder também escolher a tua forma de trabalhar, montar tua identidade” (L2).* O curso contribuiu com leituras de textos e teorias, mas nada substituiu a experiência de estar dentro da

XXII ENACED – II SIEPEC

sala de aula efetivamente, como mencionado pela licencianda: “*o ensino fica muito atrelado a nossas noções da sala de aula algo que a gente não viveu, a gente está falando sobre um autor que escreveu o que aconteceu ali no artigo. Mas a gente não vive aquilo, não sabe como é que é na prática durante o curso*” (L3). Nesta fala da entrevistada nota-se que o preparo prévio contribui nas diversas situações em sala de aula, mas reitera a importância de experimentar, viver a docência na prática, subsidiada por um planejamento consistente e um olhar atento da orientação e suporte de professores titulares, que dão suporte para solucionar as demandas que surgem na sala de aula e na escola. A pesquisa identificou que o curso contribui significativamente com a formação, desde o início sendo que “*desde os primeiros semestres já fazemos apresentações, passamos a organizar um quadro, fazer leituras, conhecer tipos de alunos e de como lidar eu acho que nossa carga de conceitos até o estágio ela é bem importante, planos de aula que a gente sai fazendo ao longo das disciplinas, PPCs que lemos das escolas, desde o início do curso até agora foi uma longa caminhada*” (L4). As licenciandas demonstravam que o curso contribuiu na construção profissional, tal como proposto no PPC.

Quanto ao “**preparo do aluno estagiário**”, inicialmente tinham dúvidas quanto ao seu efetivo preparo e tiveram que se adaptar às demandas, além de modificar seus planejamentos ao longo do tempo, dado o contexto do ensino remoto emergencial e da necessidade de proposta de atividades para o modelo assíncrono oferecido. Citaram que almejavam que seus planos fossem dialogados com situações cotidianas da vida dos alunos, até pelo distanciamento com eles, sendo que a comunicação, mesmo assíncrona era priorizada, tal como referido pela entrevistada L1, que afirma que “*procurei o meu plano de aula [que] ele fosse de um diálogo do conteúdo com o seu dia a dia, como eu não ia estar lá com eles, era uma forma de eu estar não estando com eles*” (L1). Por meio de alguns relatos se tranquilizaram ao conseguir efetuar todo seu planejamento e até mudá-lo de surpresa ou mesmo ir além do que a escola solicitou, tal como referido pela licencianda: “*me senti muito aliviada e que podia ir além do que propus, podia ir além, e falar de outras coisas porque iriam aprender de qualquer forma. Em algum lugar chegaríamos mesmo que eu não tivesse planejado*” (L2). Quanto ao preparo, Freire (2009) defende que as docentes (aqui estagiárias) devem estar “abertas” aos acontecimentos que podem vir a surgir, cada momento deve ser vivido:



**XXII ENACED – II SIEPEC**

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento, preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2009, p. 47-48).

As estagiárias sentiram-se ao final do período de estágio preparadas para a docência, compreendendo a importância do planejamento das aulas e do comprometimento com a profissão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os relatos de estágio demonstram inquietudes e superações e revelam que o ensino vivenciado em suas formações iniciais as auxiliaram na tomada de decisões em sala de aula, além de terem obtido um bom aproveitamento do estágio a que se propuseram realizar no contexto de ensino remoto emergencial, atípico para todos.

O ensino remoto emergencial causou alguns problemas quanto à comunicação e às incertezas do contexto, provocaram dúvidas e inquietações diferenciadas. Além disso, a baixa adesão dos alunos ao ensino síncrono foi desafiante para as estagiárias em suas atuações nos campos de estágio.

Além disso, percebe-se que o estágio obrigatório das licenciaturas auxilia na articulação entre teoria e prática e, que somente vivenciando se consegue pensar em novas estratégias didáticas, conforme as demandas individuais e do momento de estágio. As experiências eram novas no ensino remoto e tudo pareceu mais complicado do que na modalidade presencial, mas as alunas tiveram vivências únicas neste contexto e isto contribuirá na constituição de seu perfil docente, o qual está em construção até a conclusão de sua formação e permanecerá em transformação ao longo de sua atuação profissional

Assim, a pesquisa permitiu mapear aspectos que constituem o profissional docente da área de Ciências da Natureza, a partir de suas vivências no estágio obrigatório, as quais são caracterizadas como professor dinâmico e crítico, que está aberto às interações com os alunos, cuja formação virá das experiências na formação inicial, continuada e no contexto escolar, sempre prezando pelo respeito à individualidade do aluno e sabendo contornar as

XXII ENACED – II SIEPEC

dificuldades que apareçam, estabelecendo novas estratégias didáticas.

**REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química**. Porto Alegre: IFRS, 2017. Disponível em: <http://www2.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/ppc-ciencias-da-natureza-vigencia2017-2.pdf> . Acesso em: 19 jul. 2022.

LEITE, Fabiana Calçada de Lamare; Possa, André Dala. **Metodologia da pesquisa científica**. 2a. Ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013.

MINAYO, M. C. S.; **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S.(Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2a ed, Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Revista de Educación, Madri, 350, p. 203-218, 2009.

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

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.