

CAMINHOS DE UM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COM FOCO NUMA PRÁTICA ESCOLAR, ENTRECruzANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

WAYS OF TEACHERS TRAINEE WITH FOCUS IN TEACHING PRACTICE,
INTERCROSSING INITIAL AND CONTINUING FORMATION

ROSANGELA INÊS MATOS UHMANN*
LENIR BASSO ZANON**

RESUMO

Neste trabalho¹, referencia-se o estágio de docência (primeiro semestre de 2010) no componente curricular de Bioquímica I de um curso de licenciatura em Química e Biologia. O período do estágio contemplou o máximo possível dos vários momentos vividos que foram de observação e acompanhamento das questões de reconstrução/descrição dos conceitos, anteriormente trabalhados pela professora titular, sobre metabolismo celular e aulas práticas. Os outros momentos (extraclasse) foram de planejamento sobre temas destacados em sala de aula, relacionados ao conceito de “enzimas”. No percurso das orientações, delineou-se a ideia para apresentação aos acadêmicos² sobre o processo da industrialização do álcool a partir da cana-de-açúcar destacado através da “fermentação e ação enzimática”, vivido na contextualização pela professora estagiária. Destaca-se que as reflexões abordadas na realização do estágio elencaram a formação inicial, profissional e continuada. Também contribuiu no processo de formação dos acadêmicos e estagiária quanto a experiências confrontadas e (re) significadas ao relacionar teoria e prática na formação dos espaços formais.

Palavras-chave: Estágio; Contextualização; Enzimas; Formação Continuada.

ABSTRACT

This paperwork is related to teaching trainee (1st semester 2010) in the subject of Biochemistry I in a teaching training course of Chemistry and Biology. The trainee period included the maximum possible moments that were experienced: to observe and to follow themes about reconstruction/description of concepts already worked by the teacher about cells metabolism and practice classes. In other moment (extra class) a planning about themes, related to enzymes and based on previous studies in class was accomplished. During advising, the idea to present to academics the process of industrialization of alcohol from sugar cane, developed by the fermentation and enzymatic action, that were experienced and contextualized by the trainee teacher were delineated. The discussions during trainee practice developed the initial, professional and continuing formation. It also contributed to academics and to the trainee formation while comparing and re-signifying experiences at relating theory and practice in the formal spaces formation.

Keywords: Trainee; Contextualization; Enzymes; Continuing Formation.

* Professora de Química da Rede Pública de Ensino. Mestranda em Educação nas Ciências, bolsista da CAPES, formada em Ciências no Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio e Especialista em Educação Química, pela UNIJUÍ.

** Doutora em Educação. Professora pesquisadora vinculada à UNIJUÍ.

¹ O presente artigo foi ampliado a partir da primeira versão apresentada no III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: políticas e formação de professores na UNISC em Santa Cruz do Sul.

² As autorizações dos estudantes estão com a professora/titular da turma referente ao conteúdo das filmagens das aulas para produção dos dados empíricos, conforme componente curricular Bioquímica I, na UNIJUÍ, em Ijuí.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, aborda-se uma experiência de Estágio em Docência no Ensino Superior vivenciada no primeiro semestre de 2010, junto a uma turma do componente curricular “Bioquímica I” de um curso de licenciatura em Química e Biologia. A maioria dos cursos de Mestrado proporciona tal modalidade de estágio, para propiciar experiência e reflexão sobre modos de ensinar e aprender em espaços educacionais, em especial, em cursos de graduação. Assim, o estágio faz parte do processo de formação continuada do profissional, em nível de pós-graduação, com aprendizados teóricos e práticos em confronto com a realidade vivenciada, na mediação e interlocução com outros sujeitos em interação dialógica. No caso do estágio tratado neste artigo, a abordagem e a reflexão dizem respeito à formação para atuação no Ensino Médio.

No que se refere à relação entre teorias e práticas docentes, o estágio pedagógico mencionado proporcionou um elo entre o profissional estagiário, ao lhe possibilitar interações, reflexões e conhecimentos, e o programa de pós-graduação ao elucidar na forma de pesquisa, escrita e reflexão, conhecimentos profissionais relativos à formação docente no Ensino Superior, para a atuação na Educação Básica.

Diante da oportunidade de observação, interação, avaliação e reflexão, o espaço do estágio também serviu de diagnóstico. Para tanto, estudos complementares contribuíram para uma caracterização da vivência e da observação da *práxis* educativa. Relações interpessoais do estagiário desdobraram-se em focos de formação que se inter-relacionaram com outras vivências da profissão docente, a qual está em constante transformação.

Nesse contexto, foi necessário pensar nas relações dinâmicas envolvidas no processo de formação de caráter interativo e reflexivo. Na interação com os futuros professores da Educação Básica, o estágio possibilitou repensar experiências de formação docente vivenciadas, com destaque para as *experiências docentes vivenciadas no Ensino Médio*, até então, pela estagiária, da *formação inicial lembrada* e nos *confrontados na nova experiência* perante os futuros profissionais docentes, de forma interativa e reflexiva. O quadro que segue representa algumas de tais inter-relações envolvidas no processo de formação, vivenciado pela estagiária.



Quadro 1 - Inter-relações no processo de formação da estagiária.

Ainda que as inter-relações, representadas no Quadro 1, não contemplaram toda a dinamicidade e multiplicidade dos eixos de interação e reflexão que marcaram o processo da formação, ele foi apresentado no intuito de destacar a convergência dos conhecimentos teóricos e práticos construídos, confrontados e enriquecidos nas interações propiciadas pela vivência do estágio. Na dinâmica das mediações, conforme Marques (2000, p. 109),

Se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na

qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professores e alunos, sujeitos/atores do seu ensinar e aprender. Os alunos com seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em função dela, na cultura e nas ciências.

Nesse sentido, não se pode negar a importância da inter-relação dos profissionais em formação inicial: o estagiário-docente em formação continuada e o docente-universitário experiente, responsável em parte pela formação dos profissionais quanto à inserção contextual educacional. Pois são vivenciadas experiências que se cruzam e se confrontam, na intenção de ascender e descender reflexivamente na negociação de significados, com os conceitos e argumentos trabalhados em sala de aula.

O envolvimento do estagiário nas atividades de ensino é importante, desde que elas sejam refletidas e discutidas criticamente. Os conhecimentos e os controles dos processos de produção de sentido confrontados com os significados das experiências vão além de simples observações da/na prática vivenciada, por isso, o estágio representa uma oportunidade para investigar o processo de aprender e ensinar, indiferentemente de quem estagia, orienta ou faz parte do processo educacional investigado.

O CENÁRIO DO ESTÁGIO E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES CONFRONTADAS E (RE) SIGNIFICADAS

O trabalho consistiu em três etapas: observação, planejamento e ação docente.

O período de observação proporcionou uma oportunidade para entrar em contato com a turma para melhor desenvolver o trabalho. Após a etapa de conhecimento e de interação com a turma, pensaram-se as estratégias de ensino a serem desenvolvidas durante o estágio. O assunto escolhido para ser trabalhado durante a prática docente foi “Enzimas e Fermentação Alcoólica”, com foco na cana-de-açúcar e obtenção do álcool.

Tal escolha ocorreu, em especial, pelo fato de a estagiária ter desenvolvido uma interessante experiência docente no Ensino Médio sobre o ensino do referido tema; além disso, o conteúdo sobre “Enzimas e Catálise Enzimática” era um dos componentes curriculares do programa de ensino para realização do estágio.

Na etapa do planejamento do estágio, foi decidido em conjunto com a professora responsável pelo componente curricular, que a prática de ensino a ser desenvolvida integraria um relato feito pela professora estagiária aos acadêmicos no componente curricular “Bioquímica I”, sobre *vivência contextualizada na Educação Básica* ministrado pela estagiária no Ensino Médio. Articuladamente ao relato, seriam mediadas explicações conceituais sobre o assunto em estudo.

No espaço de formação acadêmica, no que se refere à disciplina de “Bioquímica I”, a fim de auxiliar nas explicações, foram apresentados aos universitários *slides* sobre o contexto estudado (produção de álcool numa usina de cana de açúcar), além dos conceitos envolvidos na compreensão das enzimas e da catálise enzimática vivenciadas pela professora estagiária no Ensino Médio. Dessa forma, as diferentes estratégias de ensino favoreceram apresentar um ensino

diferenciado do “tradicional” ao extrapolar o espaço de sala de aula.

O ensino, por parte da estagiária no final da primeira aula do Estágio de Docência, também trouxe alguns recortes das falas dos estudantes do Ensino Médio sobre alguns questionamentos (curiosidades) que eles haviam feito, além de outras questões destacadas pela professora quanto à compreensão dos conceitos envolvidos, antes da *visita à indústria de produção de álcool*.

Para trabalhar com o ensino de Química no Ensino Médio, foram necessárias algumas intervenções úteis dentro e fora do contexto escolar, com vistas à construção do conhecimento. Durante o trabalho com os compostos orgânicos (hidrocarbonetos, alcoóis...), foi preciso visitar uma fábrica de álcool, pois tratavam-se de algumas transformações químicas importantes para a Química Orgânica, neste caso, relacionado ao grupo dos alcoóis.

Antes da visita, foram feitas algumas questões diretivas sobre o processo, como por exemplo: Que quantidade de garapa e fermento é colocada em 1000 litros de garapa? Qual o nome do fermento usado? Quais reações acontecem? Quanto tempo fica fermentando? Como são separadas as impurezas? Qual o destino da sobra da cana? E do mosto? Qual a composição das impurezas? Existe algum resíduo que prejudica a natureza? Como são feitos os testes? Quantos litros de álcool são produzidos por tonelada de cana? Como é o processo de destilação, o tempo, a temperatura favorável e necessária? Qual é a história da COOPERCANA da cidade de Porto Xavier, RS? Ela é uma sociedade? Há algum incentivo do governo devido à cana-de-açúcar

ser captadora do carbono (gás carbônico)? O álcool produzido é vendido ao comércio? Enfim, questões como estas serviram para nortear o trabalho pedagógico com os alunos do Ensino Médio.

Dimensionar uma prática diferente que levasse os estudantes para fora do espaço da sala de aula foi, no mínimo, aumentar a complexificação dos conceitos científicos. Os reflexos que provieram da teoria ajudaram a compreender a prática, porém estavam livres da pretensão de se buscar, na prática, aquilo que se teorizou. Nesse contexto, o mais importante, nesse trabalho, foi a discussão gerada após a visita, mesmo com mais complexidade, pois os questionamentos escaparam do controle, precisando de algumas releituras, por exemplo, ao relacionar os fatores favoráveis ou não na fermentação da garapa para produção do álcool.

A produção do álcool envolve dois processos: fermentação e destilação. Desta compreensão surgiu a curiosidade de se fazer a experiência percebida na usina visitada, no laboratório da escola. Para tanto, trabalhou-se com três amostras de mesmo volume de caldo de cana filtrado, no qual foi colocado fermento (um com “farinha de milho”, outro “fermento de pão seco” e outro “fermento de pão umedecido com água morna”), para observarem-se as reações de certo em certo tempo. A temperatura também foi importante na discussão antes e depois da destilação.

A prática de laboratório sem o devido questionamento crítico sobre conceitos, como a fermentação seguida de destilação, por exemplo, não se caracteriza em aprendizagem quando segue um roteiro programado, porém, quando devidamente explorada com

prática e teoria em conjunto, pode favorecer a complexificação dos conceitos, visto pela relação conceitual na direção de mais pesquisa sobre questões afins.

A prática no laboratório, vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio, assim como a visita, inicialmente, aumentaram a confusão conceitual devido a instigações dialógicas e intervenções mediadas pela professora, relacionadas aos conceitos intra e extraescolares. Essa atitude ocorreu para que os estudantes falassem e se apropriassem de mais conhecimento sobre o tema, o que gerou, no começo, pouco envolvimento dos estudantes, porém, com o passar do tempo, a interação foi se tornando conceitual e significativa (conhecimento científico) na fala dos estudantes, através do esclarecimento das confusões na linguagem específica usada. Isso ocorreu, talvez, quando “os conceitos deveriam estar associados a uma realidade concreta, mas não [estavam], o que [criou] um problema pedagógico” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 176).

Os questionamentos feitos pela professora sobre a prática no laboratório e sobre a visita na usina de álcool estenderam-se ao que os alunos escreveram no relatório. Nesse sentido, foram usadas também estratégias necessárias ao crescimento intelectual cognitivo de aperfeiçoamento da linguagem específica de Química com desenvolvimento da aprendizagem em contexto prático. Por meio dessa experiência, concorda-se com as colocações de Zanon (2008, p. 244) que

Não basta simplesmente que se faça o experimento ou acompanhe uma demonstração feita pelo professor. A compreensão sobre o que é fenômeno, tomando como objeto referente

comum, exige mediação de linguagens com significação conceitual. Não pela via da pretensa observação empírica, pensamentos conceituais tipicamente escolares, em contraposição aos cotidianos, destacam-se de percepções sensoriais imediatas, tornando-se relações, abstrações e generalizações, segundo referencial vygotskiano.

Nota-se que a discussão sobre o uso de laboratórios ainda faz parte do discurso de alguns educadores que colocam a falta desse ambiente de aprendizagem como uma dificuldade. No entanto, sabe-se que as desculpas para melhoria do ensino caminham por outras direções e essas discussões também foram levantadas no contexto da aula dialogada sobre a prática da estagiária.

Quanto à sustentação da problematização dos conceitos trabalhados dentro e fora da sala de aula, a estagiária foi questionada por uma universitária no sentido de saber se o trabalho diferenciado proporcionou uma aprendizagem efetiva aos estudantes. A resposta ao questionamento exigiu uma reflexão teórica e prática.

Nesse sentido, visto que se tratava de consideração relevante, respondeu-se que, no trabalho diferenciado, abordaram-se questões sociais que envolveram os conceitos escolares, mesmo trazendo certa confusão, o que motivou para avançar na significação desses conceitos. Como exemplo, relatou-se o estudo dos conceitos em questão antes da visita, prática de laboratório e/ou outra visita escolar acontecer novamente. O quadro que segue representa um esboço das colocações e reflexões feitas pela estagiária depois de questionada sobre a importância de se fazer um trabalho diferenciado.



Quadro 2 - Esboço das reflexões da estagiária.

As discussões e reflexões não se resumiram ao quadro acima, ali apenas definiram-se algumas das direções pretendidas e/ou avançadas. Quanto à complexificação do saber escolar, observou-se um pouco de desconforto para a professora e para os educandos, mas, ao mesmo tempo, serviu de impulso para mudar a monotonia e avançar na pesquisa dos saberes em estudo, ao relacionar os conceitos científicos entre si com o mundo material. Dessa forma, percebeu-se que foram as relações conceituais (saberes científicos), as interações químicas (ensino de Química) que precisavam ser exploradas durante o processo de construção do conhecimento escolar pelos estudantes.

REFLEXÕES SOBRE FIGURAS DE REPRESENTAÇÃO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CULTURAL

Ainda no que se refere à experiência docente vivenciada no Estágio de Docência junto às aulas de “Bioquímica I”, do Curso de Licenciatura, observou-se o aspecto relacionado aos estudos e às discussões que também envolveram questionamentos sobre o uso de figuras de representação, simbologias e modelos, em livros

didáticos no Ensino Médio e Superior ou como subsídios em aulas. Isso pôde ser explicado pela confusão que as representações causam na formação conceitual pelos estudantes, quando mal interpretados. As figuras representativas expostas precisavam de interpretações convenientes, críticas e reflexivas.

Para que tais modelos não fossem tomados como reais, necessitou-se explorá-los de forma crítica junto aos estudantes. Nisso reside a importância da formação inicial e continuada dos educadores, no sentido de saber como interpretar tais obstáculos epistemológicos. Lopes (2007, p. 138) defende “o princípio de que pouco adianta modificar metodologias de ensino se não for enfrentada a discussão da tessitura epistemológica dos conceitos científicos ensinados”, baseado em Bachelard, quanto à apropriação de um conhecimento científico significativo e favorável ao ensino e à aprendizagem.

Nesse contexto, tamanha foi a complexidade do conhecimento que permeou o espaço escolar, cujos educadores tinham a responsabilidade de nortear os questionamentos e as construções teóricas e conceituais estabelecidas, que a reflexão sobre as figuras de representação no Estágio de Docência capacitou o profissional e o estagiário na/para a profissão e também para a pesquisa, ao discutir a própria prática, bem como registrar as possibilidades e desafios observados antes, durante e depois da experiência docente. A partir dessa problemática, conclui-se que o educador precisa saber as significações produzidas no contexto para possíveis intervenções.

Sempre houve a necessidade de novas aprendizagens. No trabalho desenvolvido, uma delas foi priorizar a participação e vivência dos

estudantes; a outra, por sua vez, referiu-se à supervisão de um orientador experiente. Por meio disso, o estagiário teve a oportunidade de gerar mais conhecimento e reflexão sobre a própria prática, o que lhe conferiu articular ação e pensamento crítico e reflexivo de relação e valor social. Esse espaço, no dizer de Rossi e Ferreira (2008, p. 136),

Trata-se de um ambiente fértil de oportunidades para interação com o ambiente escolar, tanto no que diz respeito à inserção dos licenciandos nas escolas para o aprendizado relacionado à profissão, quanto para a definição de temas de pesquisa e necessidades relacionadas com projetos de extensão.

De acordo com isso, oportunizar um estágio não significa que as relações de aprendizagem sejam efetivadas. É importante, no entanto, que o orientador acompanhe o estagiário durante o processo de intervenção pedagógica e didática, articulando e relacionando os conteúdos e as reflexões sobre os mesmos, com vistas a um melhor aproveitamento pelo estagiário e estudantes participantes das aulas. Conforme Maldaner (2000, p. 143),

Os indivíduos estão e atuam em um contexto histórico-cultural no qual produzem os primeiros conhecimentos sobre o meio e se constituem sujeitos na relação intersubjetiva, sempre na forma da mediação, por meio dos outros sujeitos e dos instrumentos e signos disponíveis nesse meio.

Com base nessas reflexões, no estágio desenvolvido, a estagiária tinha, portanto, autonomia em sua prática de ensinar e aprender, o que proporcionou evolução na construção do seu próprio saber. Em

continuidade ao trabalho culturalmente diversificado de significados na “Bioquímica I”, priorizou-se a fala dos estudantes, na interação de ideias e reflexão sobre a ação prática e conceitual, possibilitando construir saberes considerados e relacionados entre a Educação Básica e a universidade, constituindo-se em conhecimentos reflexivos sobre/para a prática docente. Dessa forma, ter formação acadêmica para dar aula não é suficiente neste mundo em constantes transformações tecnológicas e culturais. Precisa-se aprender com as experiências dos/com os outros e com a prática, permeada pela pesquisa em busca de continuado aperfeiçoamento da profissão docente.

Nisso se estabelece “uma estreita vinculação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem social coletiva, de maneira que os processos individuais e coletivos obedeçam a etapas tanto ao nível cognitivo e moral, quanto ao nível das capacidades de reflexão social” (MARQUES, 2000, p. 113).

A reflexão sobre o fundamento do Estágio de Docência na formação continuada exigiu questionamento crítico sobre o currículo escolar, quanto ao planejamento e ação educativa, com vistas ao (re)planejamento, organização, tempo, relação de conteúdos e flexibilidade, conforme plano de ensino do educador, dentre outras indagações do docente imbricado na prática aos futuros profissionais que estão na formação inicial.

Tudo instigou a entender o processo educacional como fator de ascensão cultural para que o educador se constituísse com mais autonomia, dia-a-dia em seus fazeres. Foi nesse refletir da ação docente inicial e continuada que perpassou o sentido global no agir local e coletivo da sala de

aula, no qual o educador precisa aprender a contextualizar os objetos de estudo pensados socialmente.

Isso demanda tempo e dedicação, pois “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 41). Dessa forma, acredita-se que o melhor foi começar pela complexificação do ensino antes, durante e após o ingresso aos espaços de formação cultural por meio dos estágios de docência.

Hoje, a busca por um espaço efetivo de ensino e de aprendizagem também se depara com a velocidade das transformações tecnológicas. Atualmente as informações são mais acessíveis, porém, se exigem capacidades cognitivas superiores mais críticas na intenção de possibilitar alcançar um conjunto maior de competências. Sendo que “ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 71). Nesse emaranhado de informações e ações, o educador também se defronta com estudantes obrigados a estudar e precisa “transformar essa obrigação social em interesse subjetivo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 68). Uma leitura para além do contexto escolar permitiu retomar muitas reflexões no Estágio de Docência. Penetrar reflexivamente no meio acadêmico requer sensibilidade, no qual jamais será permitido esconder-se atrás de um objeto de estudo, devido às relações estabelecidas a serem consideradas e destacadas no contexto.

A *priori*, parece não ser só isso. Nas escolas, trabalha-se com saberes velhos,

porém reconhecidos, que precisam ir além do pensamento categorial e esse desejo tem a ver com o perfil profissional no qual é possível partir dos referenciais teóricos da formação acadêmica para que se efetive o trabalho docente. Esse é o mínimo, considerado como saber científico, desde que não se separe material para entender de material para ensinar, refletidos na e para a ação docente.

Quanto ao pressuposto da anterioridade acadêmica, constituinte da base principal do educador para construir e consolidar o conhecimento, não basta. É preciso aprender com as ações experientes, mas aprender com as reflexões que as constituem, ou seja, refletir sobre a prática docente e a isso soma-se a importância do meio educacional.

Para os professores, essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 79).

A prática docente passa por momentos de aprendizagem constantemente. A fase do estágio, talvez, seja um dos períodos que mais se reflete sobre o saber (científico) escolar, as interações pessoais, as discussões dialógicas e as produções construídas pelos estudantes direcionadas para a aprendizagem. Do ponto de vista do saber científico, percebe-se a necessidade de intervenção coerciva do educador, desde que seja para transformação do saber acadêmico em saber compreensível, pelo fato de o conhecimento ser associativo e relacional.

Por tratar de relações conceituais e pessoais, vale destacar que as construções sociais concretizam-se por meio da produção individual e coletiva do saber docente e discente, conforme espaço e tempo privilegiado no Ensino Médio e/ou nas universidades.

Para que o estudo se efetive, o educador necessita de tempo e autonomia para direcionar sua prática de forma reflexiva, aliás, este é um dos fatores que o currículo fragmentado não proporciona quando distancia as disciplinas pedagógicas das específicas.

As reformas educacionais advindas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estabeleceram os conhecimentos considerados básicos para os educadores da Educação Básica, Superior e Infantil. Reconheceram o docente como um profissional para atuar com e nas relações humanas. Tudo muito amplo e complexo e, ao mesmo tempo, singular, cuja solução nem sempre é definida previamente, mas que exige solução e resposta instantânea por parte de quem educa e é educado. O que importa ao professor pesquisador é o processo, pois

Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 1997, p. 65).

Nessa perspectiva, exige-se o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelo educador, de forma ampla, ao envolver desde a formação inicial a experiência de sala de aula, reflexões, habilidades, competências, diálogos, atitudes e ações desenvolvidas e contextualizadas no

entorno escolar, em constante aperfeiçoamento na/da formação continuada.

Do ponto de vista formativo e cultural, por meio da formação continuada, busca-se construir e significar a atuação docente através das *intervenções e interações*, visando à aprendizagem multidimensional e à compreensão da prática pedagógica como um processo de investigação, de desenvolvimento e de aprimoramento contínuo, no qual,

As interações são consideradas essenciais para a aprendizagem, para a constituição dos sujeitos e para a construção de sentidos em geral. Além disso, estas interações devem ser, tanto em escala global quanto local, entendidas na sua relação com contextos histórico-sociais e com as ferramentas culturais disponíveis para uma determinada comunidade, como a linguagem e outros sistemas simbólicos de representação (MARTINS, 2006, p. 298).

Ao refletir sobre o Estágio de Docência nas interações pessoais vivenciadas, destaca-se que os universitários são/foram o ícone de atenção das discussões, conforme citação acima. Nisso, coube a relação do conteúdo programático com a reflexão da prática, tendo em vista a formação integral do futuro educador universitário e do estagiário, para que a prática profissional não seja confundida com mera reprodução dos saberes acadêmicos. Tardif (2002, p. 257) salienta que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários (...) é um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”.

Desse modo, na prática de estágio, foi necessário mais que desenvolver certo conteúdo programático. Foi preciso abrir

espaço à análise do cotidiano e prática dos estudantes/educadores e seus respectivos saberes ao serem estudados, na intenção comprometida de retorno ao meio escolar, advindas dos estagiários e universidade, como parceiras na melhoria da qualidade educativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Estudos realizados nessa área demonstram a importância dos estágios e da formação continuada na vida profissional principalmente do docente, desde que refletidos os devidos fins. Das atividades desenvolvidas no estágio, buscou-se a compreensão das relações intersubjetivas na direção crescente da retomada e construção dos conceitos, formação de novos e mais complexos. Embora os estudantes tivessem relatado suas compreensões sobre as interações enzimáticas nas transformações químicas de produção do álcool, ainda conservavam alguma dificuldade ao expressarem e dialogarem sobre o conhecimento construído sobre as figuras de representação em situações vivenciais e de aprendizagem.

Sabe-se que o estudante é o sujeito ativo no processo de sua aprendizagem, mas é o educador quem faz a mediação na construção dos conceitos propriamente ditos através das constantes discussões, para que todos direcionem a compreensão dos fenômenos em estudo, tanto em nível de ensino básico como universitário. As novas relações experienciais adquiridas e vivenciadas em novo espaço de formação acadêmica durante o estágio contribuíram para os questionamentos críticos.

Enfim, trazer uma experiência vivencial do Ensino Médio, (disciplina de Química), relacionada à produção de álcool, conforme visita feita à COOPERCANA e/ou experiência laboratorial do “teor de álcool na gasolina”, dentro do conteúdo da Química Orgânica, numa rede complexa de relações intersubjetivas, favoreceu a produção de múltiplos sentidos, pois aumentou a complexidade dos conceitos científicos e a (re)significação conceitual. Nisso, o estágio implicou em uma organização conceitual diferenciada ao evitar o distanciamento entre as disciplinas de conteúdos específicos das pedagógicas.

Destaca-se, assim, o educador como o principal sujeito de um saber e de um fazer desenvolvidos na prática. São saberes que precisam de divulgação, visto que os saberes experienciais podem contribuir para o trabalho docente, desde que socializados numa discussão coletiva, para que sejam discutidos entre os pares, com vistas à melhoria do ensino e dos saberes docentes e discentes.

Buscou-se também estabelecer relações entre as áreas do conhecimento (meio acadêmico) e o contexto social que atua/ atuará. No estágio se inter-relacionaram: o orientando, o orientador e os estudantes para tratar de saberes científicos que envolveram não só a escola e a universidade, mas a realidade social de forma geral. Nisso, na prática do estágio teve-se a possibilidade de desempenhar um papel transformador da realidade dentro e fora do contexto educativo, principalmente pela reflexão do saber ensinar e aprender na interação coletiva.

O estágio contribuiu para o desenvolvimento da linguagem, ciência, tecnologia e cultura fundada no trabalho docente e na necessária

reflexão sobre valores éticos de integração social. Dessa forma, cada vez mais o educador precisa estar aberto a pesquisas referentes à sua prática, além de lutar por recursos e espaço para investigar a ação pedagógica necessária ao contexto educacional.

Portanto, o mediador educacional precisa dominar muitas habilidades para alcançar certas competências e saberes para agir no contexto escolar. Habilidades conquistadas na formação inicial, continuada e em permanente construção do conhecimento sobre as dimensões sociais, ambientais, históricas e culturais da educação.

REFERÊNCIAS

- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Professores/Pesquisadores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Educação em Química).
- MARQUES, M. O. **Aprendizagem na Mediação Social do Aprendido e da Docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- MARTINS, I. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. (Orgs.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Educação em Ciências).
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ROSSI, A. V.; FERREIRA, L. H. A Expansão de Espaços para Formação de Professores de Química: Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão a partir da Licenciatura em Química. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Orgs.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Átomo, 2008.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ZANON, L. B. Tendências Curriculares no Ensino de Ciências/Química: um olhar para a contextualização e a interdisciplinaridade como princípios da formação escolar. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. (Orgs.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Átomo, 2008.

