



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA CAMPUS 1**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**TAMIRES DE LIMA LUNA**

**ESTUDO DOS PERFIS DE DESEMPENHO DE PRÁTICA DOCENTE: RELATO DE  
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**AGOSTO/2017**

**TAMIRES DE LIMA LUNA**

**ESTUDO DOS PERFIS DE DESEMPENHO DE PRÁTICA DOCENTE: RELATO DE  
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção de grau em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa.Dra. Roberta Smania Marques

CAMPINA GRANDE – PB

AGOSTO/2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L961e Luna, Tamires de Lima.  
Estudo dos perfis de desempenho de prática docente [manuscrito] : relato de uma experiência didática no estágio supervisionado de prática pedagógica em ciências biológicas / Tamires de Lima Luna. - 2017.  
36 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.  
"Orientação : Prof. Dr. Roberta Smania Marques , Departamento de Biologia - CCBS."  
1. Formação docente. 2. Prática docente. 3. Estágio supervisionado. I. Título

21. ed. CDD 371.12

**TAMIRES DE LIMA LUNA**

**ESTUDO DOS PERFIS DE DESEMPENHO DE PRÁTICA DOCENTE:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

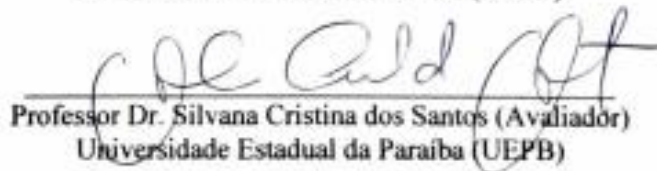
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 16/08/2017

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Roberta Smania Marques (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professor Dr. Silvana Cristina dos Santos (Avaliador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professor Me Albertina de Farias Silva (Avaliador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Roberta Smania Marques pelo acolhimento e orientações. Por todo seu amor demonstrado pela educação que sempre me contagia.

A todos os professores do Curso de Ciências Biológicas que contribuíram ao longo da graduação para o meu processo formativo.

Agradeço à direção, professores e alunos da Escola Nenzinha Cunha Lima por ter nos recebido proporcionando condições para que esse trabalho fosse realizado.

Aos meus pais por toda dedicação, compreensão e amor que foi me dedicado em todos os momentos da vida. Obrigada por seus ensinamentos que são o alicerce da minha existência.

Ao meu esposo Manoel, meu maior motivador, que sempre está ao meu lado me apoiando e me ajudando. Obrigada por sempre acreditar em mim, por todo seu carinho, compreensão e amor que fazem minha vida mais feliz.

Aos meus irmãos Arthur e Lucas por serem companheiros que em momentos de felicidades compartilham da minha alegria e nos dias tristes me acalentam com palavras sábias de encorajamento.

A minha amiga Albertina por sua amizade incondicional e pela intensidade de todos os momentos bons da vida que compartilhamos juntos. Por todo companheirismo e conhecimento partilhado.

Por fim agradeço a todos que de alguma forma participaram deste importante ciclo.

## RESUMO

Esse trabalho relata a experiência do estágio supervisionado focado no processo de formação docente, especificamente no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, postura, concepções e métodos, durante o período de um ano de estágio. O estágio aconteceu na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima, localizada no município de Campina Grande, Paraíba. O presente trabalho é um relato de experiência de natureza qualitativa descritiva, que descreve as características do sujeito da pesquisa, bem como seu desenvolvimento na prática docente ao longo de todo o estágio VII e VIII. Os dados da pesquisa foram coletados por meio das estratégias didáticas, tais como o script de aula e a observação das gravações dos procedimentos das sequências didáticas desenvolvida pela estagiária em sala de aula. A análise dos dados coletados foi realizada baseando-se nos perfis construídos nos níveis da teoria SOLO por Smania Marques (2017). Para a identificação das características que compõem os perfis da estagiária, utilizamos a Ficha de Indicadores para Avaliação de Aulas (FIAA), também criada por SMANIA-MARQUES em 2017, que permitiu mapear as minhas ações e assim categorizá-las de acordo com os perfis. Os resultados dessa análise mostraram que houve evolução do desenvolvimento do meu perfil docente em termos qualitativos saindo de ensino formal e engessado para um ensino capaz de gerar competências e habilidades de problematização e contextualização do conteúdo permitindo ao discente aliar a teoria à prática e aplicar esse conhecimento no seu dia a dia.

**Palavras-Chave:** perfis de desenvolvimento de prática docente, competências, estágio supervisionado, taxonomia SOLO, prática docente.

## ABSTRACT

This work reports the experience of the supervised internship focused on the teacher training process, specifically in the development of didactic-pedagogical skills, posture, concepts and methods, during the period of one year of internship. The internship took place in the EJA (Youth and Adult Education) modality at the State School Nenzinha Cunha Lima, located in the municipality of Campina Grande, Paraíba. The present work is an experience report of a descriptive qualitative nature, which describes the characteristics of the research subject, as well as his development in teaching practice throughout the entire stages VII and VIII. The research data were collected through didactic strategies, such as the class script and observation of recordings of the procedures of the didactic sequences developed by the intern in the classroom. The analysis of the collected data was performed based on the profiles constructed at the levels of the SOLO theory by Smânia Marques (2017). To identify the characteristics that make up the intern's profiles, we used the Indicator Sheet for Class Evaluation (FIAA), also created by SMÂNIA-MARQUES in 2017, which allowed me to map my actions and thus categorize them according to the profiles. The results of this analysis showed that there was an evolution in the development of my teacher profile in qualitative terms, leaving formal education and in a cast for teaching capable of generating competences and skills for problematizing and contextualizing the content, allowing the student to combine theory with practice and apply this knowledge. in your day to day.

**Keywords:** teaching practice development profiles, skills, supervised internship, SOLO taxonomy, teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>10</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Contextualizando o campo de trabalho .....</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Planejamento das atividades.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2.1 Estágio 1 : Prática Pedagógica VII.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2.2 Estágio II : Prática Pedagógica VIII .....</b>	<b>153</b>
<b>3.4 Coleta e Análise de Dados .....</b>	<b>175</b>
<b>3.5 Análise Teoria SOLO.....</b>	<b>16</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>2423</b>
<b>4. 1 Relato de Estagio.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1.1 Prática Pedagógica VII.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1.2 Prática Pedagógica VIII .....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Análise dos vídeos .....</b>	<b>27</b>
<b>4.3 Análise da Evolução do perfil do Estagiário .....</b>	<b>28</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>375</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente o ensino se reorienta no sentido de sair do conteúdo tradicional conceitual e descontextualizado, para uma aprendizagem que considere as vivências discentes nos processos de ensino e aprendizagem, com a preocupação de que o conhecimento e as competências desenvolvidas no ambiente escolar sejam importantes para a vida cidadã (PERRENOUD, 2013).

Essa forma de ensino prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades que torne discentes pessoas capazes de tomarem decisões diante de situações cotidianas e inusitadas da vida, que também sejam capazes de julgar, compreender e interpretar os diversos fenômenos que ocorrem no meio ambiente, na sociedade e no mundo em que vivem (PERRENOUD, 1999; 2013).

Competência é “*a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte dos seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas*” (PERRENOUD, 2001, p.21). Um exemplo é quando um aluno diante de uma polemica sobre o uso de células tronco tem a capacidade de refletir sobre os fatores positivos e negativos, os prós e contras, relacionando as implicações que cada decisão terá na sociedade e estabelecer um discurso sobre o tema. Essa atitude é uma competência que envolve as habilidades de pesquisar, dominar o conteúdo, criticar e de saber se comunicar.

Para que a aprendizagem faça sentido, de modo a ampliar a compreensão discente acerca da realidade, a quantidade de conteúdos repassados em sala de aula não é o mais importante, mas sim o conteúdo que foi devidamente aprendido para compreensão do meio em que o aluno está inserido: “*A vida escolar deve oferecer ao aluno ferramentas para uma atuação consciente em sua vida*” (MACEDO, 2005, p. 5).

Nesse contexto a aprendizagem se desenvolve a partir de uma interação entre o conteúdo e o conhecimento prévio que decorre de suas vivências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam docentes para a organização do conteúdo a partir de temas estruturadores. Este documento mostra um quadro organizado de forma que esses conteúdos venham a desenvolver três grandes áreas de competências. A competência de expressão e comunicação envolve a interpretação e leitura de textos, código e símbolos; utilização adequada da linguagem oral e escrita; e a capacidade de argumentar e posicionar-se criticamente (BRASIL, 2002). A competência de Investigação e compreensão refere-se as capacidades de identificar situações problemas a partir da observação do ambiente; identificar os fenômenos que ocorrem no

nosso ambiente; utilizar instrumentos de medição e quantificação e interpretar modelos explicativos; articulando a teoria das diversas áreas do conhecimento para interpretar os fenômenos (BRASIL, 2002).

A contextualização sócio cultural é uma competência que envolve compreender o conhecimento como uma construção humana envolvidos em um processo histórico e social; o desenvolvimento tecnológico como parte de nossa cultura, seu papel na vida humana e no mundo e seus impactos sociais; avaliar o caráter ético do conhecimento científico, e sua aplicação no exercício da cidadania (BRASIL, 2002).

O ensino que objetiva o desenvolvimento dessas competências exige uma mudança de comportamento docente, deixando de seguir apenas a sequência de conteúdos conceituais do livro didático e ampliando sua investigação em artigos científicos, revistas, jornais, bem como a utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem (projetos, jogos, seminários, discussões, experimentos). Por isso a efetivação desse ensino é responsabilidade tanto de docentes, quanto da direção escolar e de orientadoras/es pedagógicas/os.

Assim, com base nestas discussões planejamos e desenvolvemos as atividades da disciplina de Prática Pedagógica em Ciências Biológicas VII e VIII, relativa aos estágios do ensino médio da Licenciatura do curso de Ciências Biológicas no Ensino Médio. Este trabalho apresenta relatos, reflexões e análises acerca desse período da minha formação profissional.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

O objetivo principal deste trabalho é apresentar minhas percepções acerca do meu estágio de formação docente, com base na análise de perfil de desempenho estabelecido por Smania-Marques (2017), qualificando o meu desempenho e evolução da prática docente nos Estágios supervisionados VII e VIII do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba nos semestres de 2011.2 e 2012.1.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar meus perfis de desempenho de prática docente durante os estágios em escolas de Ensino Médio;

- Usar como parâmetro a ficha de indicadores de análise de aulas (FIAA) (SMANIA-MARQUES, 2017) para classificar os níveis de desenvolvimento;
- Descrever o progresso dos perfis das práticas docentes da licencianda no decorrer do processo de formação com o uso da taxonomia SOLO conforme descrito por Smania-Marques (2017).

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Contextualizando o campo de trabalho**

O campo de Estágio onde se desenvolveu as atividades da disciplina de prática pedagógica VII e VIII foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada no município de Campina Grande, Paraíba.

A Escola oferece as séries do nível fundamental e médio nos turnos diurno, vespertino e noturno. As salas de aula são estruturadas com lousa e quadro, docentes dispõem de recursos metodológicos como Datashow e retroprojektor. A estrutura física inclui Laboratório de Ciências, biblioteca, sala de vídeo, ginásio de esportes, secretaria, refeitório, cozinha, auditório e banheiros.

No estágio de Prática pedagógica VII, em 2011.2, foram escolhidas três turmas noturnas, uma do 2º ano regular e duas do 1º ano EJA. Em 2012.1, na mesma escola, desenvolvemos o estágio de Prática Pedagógica VIII, em turmas noturnas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, regular e EJA. O critério de escolha nos dois estágios foi a compatibilidade de horário com as disciplinas. As aulas foram supervisionadas tanto pela professora supervisora do estágio da UEPB, que também foi a orientadora deste trabalho de conclusão de curso, e pela professora de biologia das turmas.

#### **3.2 Planejamento das atividades**

##### **3.2.1 Estágio 1 : Prática Pedagógica VII**

10

No início do semestre a turma foi dividida em quatro grupos de estágio sobre a supervisão de 4 professores. Cada grupo era composto por 6 estudantes. O grupo da professora Dr<sup>a</sup> Roberta Smania-Marques desenvolveu as atividades em conjunto com a

equipe da professora Dr<sup>a</sup> Silvana Santos, pois as ambas utilizaram a mesma metodologia e o mesmo campo de estágio.

Na primeira aula a professora perguntou se todos consentiam que as aulas fossem filmadas e pediu que os que concordassem assinasse um termo de livre consentimento; todos assinaram e concordaram. Explicou que as três primeiras semanas seriam aulas de diagnóstico e que ela só iria tecer comentários sobre as aulas e os objetivos das mesmas na quarta semana de aula.

Primeiro ela propôs que os estagiários elaborassem uma aula de tema livre em vinte minutos para ser apresentada à turma em cinco minutos. Ao fim, ela questionou como cada pessoa se sentiu. A maioria relatou que se sentiu despreparado por não ter pesquisado antecipadamente e que o tempo de preparar a aula foi curto. Foram distribuídos temas para apresentação de uma aula na semana seguinte.

Na segunda semana cada estudante ministrou sua aula com o tema proposto anteriormente; a elaboração da mesma foi baseada em livros didáticos do Ensino Médio, cada apresentação teve a duração de dez minutos.

A professora pediu para preparar outra aula com o mesmo tema, sendo que desta vez ela deveria ser baseada em um artigo científico da Revista Ciência hoje, para serem apresentadas na terceira semana.

Após a apresentação na terceira semana discutimos sobre as atividades realizadas e nesse momento ficou bem clara a diferença entre a segunda e terceira atividade: as aulas com base em artigos aproximam o conteúdo à vida das pessoas e apresentam o elo entre a teoria e a prática. Mas ainda assim percebemos que estávamos arraigados ao estilo tradicional apresentando apenas aulas expositivas.

Ao fim das três aulas de Diagnóstico, as duas professoras orientadoras dos estágios ministraram uma aula apontando nossos vícios de linguagem e a nossa falta de postura diante da turma, em uma discussão das aulas de diagnóstico. Apresentaram as três competências importantes que deveríamos desenvolver para sermos bons profissionais: postura (docentes devem apresentar segurança e motivação); concepções (docentes não podem ensinar seus próprios conceitos, mas deve estar sempre aberto a novas concepções e métodos (utilizar métodos que permitam o diálogo com a turma). 11

Diante das primeiras aulas na universidade e da proposta da disciplina baseada nos PCNs, percebi que sair do ensino tradicional não seria uma tarefa fácil, mas que essa mudança proporcionaria uma grande melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem. O

quadro 1 apresenta o planejamento da disciplina de PPCB VII , para o semestre de 2011.2

**Quadro 1: Planejamento das atividades de estágio para o semestre de 2011.2**

<b>Data</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>	<b>Desenvolvimento metodológico</b>
<b>01/08</b>	Primeira aula de Diagnóstico: Aula de tema livre	Na primeira aula a Professora Roberta pediu para elaborar uma aula em 20 minutos com tema livre e apresentar em 5 minutos. Ao fim ela não comentou sobre o objetivo da atividade.
<b>08/08</b>	Segunda aula de diagnostico Aula baseada em livro didático	A atividade foi desenvolvida na UEPB, cada estagiário apresentou uma aula com duração de 10 minutos baseada em livro didático e preparada antecipadamente. Ao final a professora Roberta fez uma reflexão através de perguntas. Mas não expôs comentário ou opinião.
<b>15/08</b>	Terceira aula de diagnóstico Aula baseada em artigo científico	A atividade foi desenvolvida na UEPB, a proposta foi ministrar uma aula abordando o mesmo tema da aula anterior, mas desta vez baseada em um artigo científico da Revista Ciência Hoje.
<b>22/08</b>	Apresentação da proposta da disciplina de PPCB VII e reflexão sobre as aulas de diagnóstico	As professoras Roberta e Silvana apresentaram os objetivos das três aulas iniciais de diagnóstico e a metodologia que iríamos adotar na disciplina. Ministraram uma aula expondo três competências importantes que durante esse estágio deveríamos desenvolver: postura, concepções e métodos.
<b>29/08</b>	Problematizar a aula	Foram distribuídos artigos da Revista ciência hoje com temas referentes ao conteúdo do Ensino Médio. Cada aluno deveria ler um artigo e formular uma problematização.
<b>05/09</b>	Análise de vídeo	A professora passou um vídeo de uma aula ministrada por uma aluna para que se avaliasse sua postura, oratória, problematização etc.
<b>12/09</b>	Visita à escola / Aulas de ensaio	Ida ao campo de estágio para reconhecer localização e a infraestrutura. Estabelecer contato com a direção e professores da Escola. Ensaíram-se os scripts das aulas da semana seguinte.
<b>19/09</b>	Primeiras aulas de Estágio	Aula de Vanessa e Elaine no 2º ano sobre a diferença das doenças infecto- contagiosas, parasitárias e causadas por substâncias tóxicas, apresentaram uma visão das diferenças entre doenças causadas por vírus, bactéria e por fatores ambientais. Aula de Mirele no 1º C ano abordando o conteúdo Organização celular da vida A aula de Willian e José Claudio também foi sobre organização celular da vida.

<b>26/09</b>	Segundo dia de aulas de Estágio	<p>Aula de Tamires e Albertina no 2º ano sobre HIV com o uso de data show e gráficos que indicavam as principais incidências de DSTs no Brasil.</p> <p>Aula de Virgílio no 1º C observação das células ao microscópio ótico .</p> <p>Aula de Haline e Paulo Roberto no 1º ano B, Respiração e Fermentação, utilizaram experimentos para demonstração do conteúdo.</p>
<b>03/10</b>	Terceiro dia de aulas de Estágio	<p>Aula de Maria José e Paulo sobre Cuidado e prevenção/Gravidez, apresentaram um enfoque na questão da saúde sexual a partir de discussões sobre doenças como o HPV;</p> <p>Aula de Virgílio no 1º ano C sobre fermentação e respiração: Qual a diferença entre fermento biológico e fermento químico? Ele utilizou experimentos para demonstrar os processos de fermentação.</p> <p>Aula de Robson e Ramon no 1º ano B sobre Câncer X Reprodução celular e duplicação celular.</p>
17/10	Não houve aula por causa do ENEM	O prédio da Escola foi cedido para a realização das provas do ENEM.
24/10	Aulas de ensaio	<p>Não houve aula de Estágio porque os alunos estavam realizando provas. A turma foi dividida em duas. Em uma turma foi realizado o ensaio das aulas das semanas seguintes, sob supervisão da professora Silvana Santos, que avaliou, teceu suas considerações e propôs algumas sugestões. Enquanto a Professora Roberta em outra sala discutia as dúvidas sobre os scripts e ajudava a construir os scripts dos estagiários que não haviam desenvolvido o tema da sua aula.</p>
31/10	Quarto dia de aulas de Estágio	<p>Aula de Vanessa e Elaine no 2º ano sobre o sistema reprodutor feminino e Masculino . Vanessa enfatizou o sistema feminino: Para que serve o orgasmo feminino? E Elaine sobre o Sistema Masculino abordando o problema: existe anticoncepcionais para homens?</p> <p>Aula de Virgílio no 1º ano C sobre fotossíntese e Respiração.</p> <p>Aula de Willian e Claudio no 1º ano B, sobre duplicação celular: meiose e mitose.</p>
07/11	Quinto dia de aulas de Estágio	<p>Aula de Tamires e Albertina no 2º ano com o tema sistema digestório: problematizando sobre a participação do sistema nervoso na digestão. Apresentação de vídeo e experimentos.</p> <p>Aula de Mirele no 1º ano C sobre Câncer x reprodução celular.</p>

		Aula de Haline e Paulo Roberto no 1º B, tema da aula: Estrutura química do material hereditário, uso de experimento com extração do DNA da banana.
21/11	Sexto dia de aulas de Estágio	Aula de Maria José e Paulo no 2º ano sobre o Sistema Respiratório. Aula de Mirele sobre Duplicação celular (mitose e meiose). Aula de Robson e Ramon no 1º B, sobre a relação genótipo e fenótipo.
28/11	Reflexão	Entrega das gravações em vídeo; discussão e entrega de versão <i>on line</i> do relatório.
05/12	Entrega do Relatório	Entrega das duas cópias impressas do relatório final da PPCB VII.

### 3.2 Estágio II : Prática Pedagógica VIII

No estágio de prática pedagógica VIII, a turma do 9º período foi dividida em três grupos com cerca de 8 a 9 alunos. O primeiro critério para divisão dos grupos foi que os alunos das professoras Roberta e Silvana continuassem sob supervisão das mesmas, a fim de completarem o estágio em sala de aula com mesma proposta metodológica de ensino, contribuindo assim para um melhor aperfeiçoamento discente e para uma avaliação dos avanços e dificuldades de cada pessoa ao longo de um ano.

A primeira aula foi uma aula de diagnóstico, realizada na UEPB. Inicialmente a professora Roberta lançou a seguinte proposta: “*suponha que você está na escola e o diretor lhe pede para cobrir a aula de um professor faltoso em uma turma do segundo ano do Ensino Médio*”. Para atender a proposta cada um deveria elaborar um script de aula com tema Biodiversidade em apenas 20 minutos, depois ministrar a aula em no máximo 10 minutos. A primeira percepção que tivemos é que todos evoluíram significativamente, principalmente em relação à postura adotada em sala de aula. Depois se avaliou em conjunto a aula ministrada por cada estagiário, de acordo com os seguintes critérios: problematização, contextualização, interação com os alunos, postura, levantamento de hipóteses, vícios de linguagem, uso da lousa e conclusão da aula. Essa aula foi bastante importante, pois gerou uma avaliação das competências que já tínhamos desenvolvido e quais deveria ser mais trabalhada durante o Estágio de Prática Pedagógica VIII.

A segunda aula também foi na UEPB, o objetivo foi elaborar um planejamento de curso para o semestre. A proposta da professora orientadora foi nos deixar livres para fazer o planejamento de forma mais independente possível, fazer com que nós estagiários nos sentissem realmente responsáveis por todo o processo de ensino. Ela nos repassou orientações importantes sobre a estrutura do planejamento que deveria conter: os temas e conteúdo, objetivos, para cada objetivo uma sequência didática, estratégias metodológicas e avaliação, distribuídos no tempo (número de aulas previstas para o semestre). Nesta aula conseguimos planejar o conteúdo para a série do 3º ano e planejar o calendário com todas as aulas do semestre.

As aulas posteriores foram de estágio na escola, os estagiários foram divididos em equipes de 4 pessoas, cada equipe ficou responsável por uma turma. Minha equipe esteve durante todo o estágio com a turma do 3º ano regular. Cada dupla da equipe deveria ministrar duas aulas em uma semana e na outra semana ensaiar o script da aula seguinte, ou seja, cada dupla ministraria aula a cada quinze dias. No entanto duas pessoas do grupo desistiram da disciplina, por isso nós ministramos aulas todas as semanas e não tivemos aulas de ensaio. As atividades se desenvolveram conforme o planejamento do semestre que segue no quadro 2.

**Quadro 2: Planejamento das atividades de estágio para o semestre de 2012.1.**

<b>Data</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>	<b>Desenvolvimento Metodológico</b>
<b>07/03</b>	Aula de diagnóstico	Elaboração de um script sobre o tema Biodiversidade em 20 minutos, ministrar a aula em no máximo 10 minutos. Avaliação das competências e habilidades de cada estagiário.
<b>21/03</b>	Planejamento de Curso	Divisão da turma de estagiário em equipes de 4 pessoas. Cada equipe desenvolveu um plano de curso para o semestre, esclarecendo conteúdos, objetivos, recursos metodológicos e formas de avaliação.
<b>28/03</b>	Reunião com as professoras de estágio e a professora da escola.	Ida a escola para discutir o plano de curso com a professora da escola. Também se dividiu as turmas e seus respectivos horários entre as equipes de estagiários.
<b>04/04</b>	Primeira aula de estágio: Apresentação da Proposta do ENEM	Aula sobre a proposta do ENEM, enfatizou-se os aspectos metodológicos deste exame que envolvem a problematização e o elo entre a teoria e a prática, que exigem o desenvolvimento de competência e habilidades para resolver as questões, aspectos estes que seriam a base



		para nossa regência na turma durante o semestre. Depois da apresentação da proposta se aplicou 5 questões do ENEM com os alunos como forma de diagnóstico e de familiariza-los com a estrutura e a metodologia da prova.
<b>18/04</b>	Segunda aula de Estágio: Estrutura do DNA	Aula sobre a estrutura do DNA, usou-se o experimento da extração do DNA da banana. Problematização e desfecho sobre todo o histórico da descoberta da estrutura do DNA.
<b>25/04</b>	Terceira aula de Estágio: Mitose e Meiose : Câncer	Estudo dos processos de divisão celular através da problematização do desenvolvimento do câncer baseado em artigo da CH.
<b>02/05</b>	Quarta aula de Estágio: Hereditariedade	Aula sobre casamento consanguíneo baseada em artigo da CH, com uso do data show.
<b>09/05</b>	Quinta aula de estágio: Primeira lei de Mendel	Aula com o uso de botões ou peças de quebra cabeça com objetivo de entender a divisão aleatória dos (material genético) gametas e das proporções obtidas por Mendel em seus resultados.
<b>30/05</b>	Sexta Aula de estágio: Segunda lei de Mendel	Histórico da segunda lei de Mendel e os resultados obtidos em seus experimentos.
<b>06/06</b>	Sétima aula de estágio Aula de revisão	Revisão dos conteúdos já estudados e aplicação de atividade avaliativa baseado em questões do ENEM.
<b>13/06</b>	Oitava aula de estágio: Telômeros e avaliação	Aula sobre telômeros, importância e as novas descobertas de sua função, assunto baseado em artigo da CH. Aplicação de avaliação com questões Objetivas e subjetivas.

### 3.4 Coleta e Análise de Dados

O trabalho é um relato de experiência de natureza qualitativa descritiva, pois descreve as características do sujeito da pesquisa, bem como seu desenvolvimento na prática docente ao longo de todo o estágio VII e VIII na escola Nenzinha Cunha Lima

Os dados da pesquisa foram coletados por meio das estratégias didáticas, tais como o script<sup>1</sup> de aula e a observação das gravações dos procedimentos das sequências didáticas desenvolvida pela estagiária em sala de aula.

<sup>1</sup> Ferramenta desenvolvida por Smania-Marques e Silva (2013), na qual a/o estagiária/o deve escrever sua pretensa fala em sala de aula, a fim de facilitar a concepção da estrutura e organização da exposição dos conceitos, problemas, exercícios entre outros, bem como facilitar a correção da/o docente que orienta o estágio.

A análise dos dados coletados foi realizada baseando-se nos perfis construídos nos níveis da teoria SOLO por Smania Marques (2017). Para a identificação das características que compõe os perfis da estagiária, utilizamos a Ficha de Indicadores para Avaliação de Aulas (FIAA) (SMANIA-MARQUES, 2017) que permitiu mapear as minhas ações e assim categorizá-las de acordo com os perfis.

### **3.5 Análise baseado na teoria SOLO**

Também para a análise foi usada a teoria Solo. De acordo com a essa teoria, a evolução de um nível para outro requer aumento da quantidade de elementos e ganho de qualidade (SMANIA-MARQUES, 2017). Os perfis propostos pela autora são:

#### **MODO DE PENSAR PRÉ-ESTRUTURAL**

Não há um método claro ou procedimento de ensino planejado para promover o equilíbrio da turma. As explicações dos conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico são superficiais/de senso comum ou cientificamente equivocadas, sem conexões entre si, ou com a realidade do público alvo. Não mobiliza competências e habilidades de problematizar ou contextualizar. As aulas se caracterizam por grandes sequências de explicação de conceitos não permeadas ou raramente permeadas por outras ações/passos do desenvolvimento da aula. O desempenho é confuso.

#### **MODO DE PENSAR FORMAL**

##### **CICLO 1**

**UNIESTRUTURAL CICLO 1** – A aula centra-se predominante em um único método e em um único procedimento de ensino, sem a mobilização das competências de problematizar ou contextualizar. Este modo de aula pressupõe uma preparação a partir de explicações de senso comum ou da ciência escolar (livro didático), sem conexões entre os conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano. As aulas se caracterizam por grandes sequências de explicações de conceito (s) não permeadas ou raramente permeadas por outros passos do desenvolvimento da aula. Quando permeadas, não envolve elementos que favoreçam o equilíbrio, ou seja, não promovem conflito cognitivo na turma. Não ocorrem perguntas de problema, utilização de experimento ou demonstração com a participação de estudantes, nem contextualiza de modo que leve a turma a reflexão; não utiliza o quadro para ideias-chave, esquemas, experimento ou mapa-conceitual; quando há desfecho não é por problema que instigue a curiosidade; não se posiciona epistemologicamente em relação à ciência e,

consequentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista da ciência; o desempenho é engessado.

**MULTIESTRUTURAL CICLO 1** – A aula centra-se em um único método e em dois ou mais procedimentos de ensino que não se relacionam entre si, sem a mobilização das competências de problematizar ou contextualizar. Estes modos de aula pressupõem uma preparação a partir de explicações de senso comum ou da ciência escolar (livro didático), sem conexões entre os conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico com o cotidiano. As aulas se caracterizam por grandes sequências de explicações de conceito (s) não permeadas ou raramente permeadas por outros passos do desenvolvimento da aula. Quando permeadas, não envolve elementos que favoreçam o desequilíbrio, ou seja, não promovem conflito cognitivo na turma. Não ocorrem perguntas de problema, utilização de experimento ou demonstração com a participação de estudantes, nem contextualiza de modo que leve a turma a reflexão; não utiliza o quadro para ideias-chave, esquemas, experimento ou mapa-conceitual; quando há desfecho não é por problema que instigue a curiosidade; não se posiciona epistemologicamente em relação à ciência e, consequentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista da ciência; o desempenho é engessado.

**RELACIONAL CICLO 1** – A aula centra-se na relação entre dois ou mais procedimentos de ensino, sem a mobilização das competências de problematizar ou contextualizar. Estes modos de aula pressupõem uma preparação a partir de explicações de senso comum ou da ciência escolar (livro didático), sem conexões entre os conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico com o cotidiano. As aulas se caracterizam por grandes sequências de explicações de conceito (s) não permeadas ou raramente permeadas por outros passos do desenvolvimento da aula. Quando permeadas, não envolve elementos que favoreçam o desequilíbrio, ou seja, não promovem conflito cognitivo na turma. Não ocorrem perguntas de problema, utilização de experimento ou demonstração com a participação de estudantes, nem contextualiza de modo que leve a turma a reflexão; não utiliza o quadro para ideias-chave, esquemas, experimento ou mapa-conceitual; quando há desfecho não é por problema que instigue a curiosidade; não se posiciona epistemologicamente em relação à ciência e, consequentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista da ciência; o desempenho é engessado.

#### **MODO DE PENSAR PÓS FORMAL**

#### **CICLO 2**

**UNIESTRUTURAL CICLO 2** – Há mobilização da competência para problematizar ou da competência para contextualizar os conceitos científicos

estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano; geralmente os conceitos são apresentados fundamentados na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. Quando a competência mobilizada é a contextualização, ela geralmente é centrada em apenas um tipo de narrativa, ou um episódio de história da ciência, ou uma descrição de como a ciência é produzida, ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Já quando a competência mobilizada é a problematização, consegue-se formular perguntas de problema, porém nem sempre ela leva a turma ao desequilíbrio. Quando de fato ocorre o desequilíbrio, a turma demonstra inquietação e é capaz de levantar hipóteses. O contexto utilizado ou o problema formulado não é retomado ao longo da aula e não está integrado com os demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” nunca aparecem. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Identifica-se nas aulas deste nível ao menos um dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; ; o desempenho é vacilante.

**MULTIESTRUTURAL CICLO 2** – Há mobilização das competências para problematizar e contextualizar a relação entre conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano de forma dissociada, ou seja, não há competência para relacionar a problematização com a contextualização; geralmente os conceitos são apresentados fundamentados na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. O contexto utilizado e o problema formulado não são retomados ao longo da aula e não estão integrados com os demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” nunca aparecem. No que concerne à contextualização, nota-se a competência para recorrer a um ou a mais de um tipo de narrativa e/ou um episódio de história da ciência, e/ou descrição de como a ciência é produzida, e/ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver

estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Consegue-se formular perguntas de problema, porém nem sempre elas levam a turma ao desequilíbrio. Os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” nunca aparecem. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Identifica-se nas aulas deste nível dois ou mais dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; o desempenho é vacilante.

**RELACIONAL CICLO 2** – Há mobilização da competência para relacionar as competências para problematizar e contextualizar a relação entre conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano; geralmente os conceitos são apresentados com fundamento na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. Os passos de contextualizar e fazer pergunta de problema devem aparecer seguidos um ao outro, mas ainda pontualmente em relação aos demais passos da aula. Os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” nunca aparecem. O contexto utilizado e o problema formulado não são retomados, nem estão integrados com os demais passos do desenvolvimento da aula. No que concerne à contextualização, pode-se recorrer a mais de um tipo de narrativa e/ou um episódio de história da ciência, e/ou descrição de como a ciência é produzida, e/ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Consegue-se formular perguntas de problema, porém nem sempre elas levam a turma ao desequilíbrio. Quando de fato ocorre o desequilíbrio, a turma demonstra inquietação e é capaz de levantar hipóteses. Os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” nunca aparecem. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Identifica-se nas aulas deste nível dois ou mais dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de

dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; o desempenho é vacilante.

### **CICLO 3**

**UNIESTRUTURAL CICLO 3** – Há mobilização da competência para relacionar a problematização e a contextualização com um dos demais passos de desenvolvimento da aula sobre a relação entre conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano, que geralmente são apresentados com fundamento na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. No que concerne a contextualização, pode-se recorrer a mais de um tipo de narrativa e/ou um episódio de história da ciência, e/ou descrição de como a ciência é produzida, e/ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Consegue-se formular perguntas de problema, e espera-se, porém, nem sempre elas levam a turma ao desequilíbrio. Quando de fato ocorre o desequilíbrio, a turma demonstra inquietação e é capaz de levantar hipóteses. O contexto utilizado e o problema formulado são retomados e estão integrados com um dos demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos de contextualizar e fazer pergunta de problema devem aparecer seguidos um ao outro. Ao menos uma vez deve aparecer um dos passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” entre os demais passos da aula. Identifica-se nas aulas deste nível dois ou mais dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; o desempenho é fluído.

**MULTIESTRUTURAL CICLO 3** – Há mobilização da competência para relacionar a problematização e a contextualização com dois ou mais dos demais passos de desenvolvimento da aula sobre a relação entre conceitos

científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano, que geralmente são apresentados com fundamento na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. No que concerne a contextualização, pode-se recorrer a mais de um tipo de narrativa e/ou um episódio de história da ciência, e/ou descrição de como a ciência é produzida, e/ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Consegue-se formular perguntas de problema, e espera-se, porém, nem sempre elas levam a turma ao desequilíbrio. Quando de fato ocorre o desequilíbrio, a turma demonstra inquietação e é capaz de levantar hipóteses.

O contexto utilizado e o problema formulado são retomados e estão integrados com dois ou mais dos demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos de contextualizar e fazer pergunta de problema devem aparecer seguidos um ao outro. Ao menos uma vez deve aparecer um dos passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” entre os demais passos da aula. Identifica-se nas aulas deste nível dois ou mais dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; o desempenho é fluído.

**RELACIONAL CICLO 3** – Há mobilização da competência para relacionar a problematização e a contextualização com todo o desenvolvimento da aula sobre a relação entre conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano, que geralmente são apresentados com fundamento na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. No que concerne a contextualização, pode-se recorrer a mais de um tipo de narrativa e/ou um episódio de história da ciência, e/ou descrição de como a ciência é produzida, e/ou um exemplo de situação em que o conhecimento científico é aplicado para desenvolver estratégias ou resolver problemas, geralmente retirado de um texto de divulgação científica. Consegue-se formular perguntas de problema, e espera-se, porém, nem sempre elas levam a turma ao desequilíbrio. Quando de fato ocorre o desequilíbrio, a turma demonstra inquietação e é capaz de levantar

hipóteses. O contexto utilizado e o problema formulado são retomados e estão integrados com dois ou mais dos demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos de contextualizar e fazer pergunta de problema devem aparecer seguidos um ao outro; os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” devem aparecer permeados recorrentemente aos demais passos da aula. Identifica-se nas aulas deste nível dois ou mais dos passos a seguir: contextualiza/conta uma história/exemplifica uma situação; utiliza (para contextualizar): experimento/demonstração, quadro, correção de exercício, cartaz, slides, vídeo, texto para leitura dos alunos, tabelas/gráficos para interpretação de dados, espécimes biológicos ou peças anatômicas, jogo, modelo; pergunta de problema; desfecho por problema que instiga a curiosidade. Identifica-se competência para uma ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão conteudista, epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência; a ; o desempenho é fluído.

**ABSTRATO ESTENDIDO CICLO 3** – Há mobilização da competência para relacionar a problematização e a contextualização com todo o desenvolvimento da aula sobre a relação entre conceitos científicos estruturantes de estrutura ou processo biológico relacionados com o cotidiano, que geralmente são apresentados com fundamento na ciência escolar (livro didático) ou com elementos de divulgação científica. O contexto utilizado e o problema formulado são retomados e estão integrados com dois ou mais dos demais passos do desenvolvimento da aula. Os passos de contextualizar e fazer pergunta de problema devem aparecer seguidos um ao outro; os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” devem aparecer permeados recorrentemente aos demais passos da aula. Consegue-se formular perguntas de problema contextualizadas que além de permearem toda a narrativa da aula levam a turma ao desequilíbrio, evidenciado pela inquietação da turma que interage e é capaz de levantar hipóteses. Identifica-se competência para duas ou mais atividades que promovem o desequilíbrio. Há alguma uma reflexão epistemológica acerca do conhecimento científico e, conseqüentemente, a concepção do discurso da aula promove uma visão epistemológica, multiculturalista, utilitarista ou sócio científica da ciência (SMANIA-MARQUES, 2017 pp. 251 - 260).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES



## **4.1 Relato de Estagio**

### **4.1.1 Prática Pedagógica VII**

As cinco primeiras aulas foram realizadas na UEPB, sendo muito importantes para o aprendizado da nova proposta de Ensino. Nesse período se gerou discussões sobre como planejar a aula, que postura adotar diante dos alunos, quais metodologias de ensino mais adequadas, e como problematizar uma aula com base em artigo aliando teoria e prática.

As professoras orientadoras nos deram a tarefa de preparamos nossas aulas a partir das seguintes orientações: iniciar a aula com um problema; encadear as ideias como se estivesse contando uma história; levantar hipóteses com os alunos; valorizar as respostas dos alunos; usar o contexto para exemplificar o conteúdo; fazer uma conclusão resumindo o que é fundamental aprender; anotar na lousa conceitos estruturantes, e esquemas; oratória clara, coerente e sem vícios de linguagem; o corpo demonstrar segurança, domínio e autoridade; ter motivação. Para preparação da aula, primeiro pesquisávamos artigos que abordassem o tema de interesse na Revista Ciência Hoje. A partir do artigo escolhido devia ser elaborado uma problematização, geralmente em forma de pergunta; o problema deveria ser desenvolvido ao longo da aula. Por fim, a aula era descrita em um script e enviada à professora de PPCB VII para avaliação prévia.

A Minha primeira aula de Estágio foi em conjunto com Albertina e o artigo que escolhemos foi sobre a incidência de DST's no período do Carnaval. Estudamos o artigo, procuramos gráficos no site do ministério da saúde que demonstrassem os índices de HIV e de outras DSTs no Brasil e na nossa região. Utilizamos slides para apresentação da aula; iniciamos a aula com uma problematização sobre que época do ano haveria maior incidência de DSTs no Brasil. Alguns alunos acharam que seria no Carnaval e a partir daí mostramos os dados do artigo, que dizia não ser na época do Carnaval e sim na época do dia dos namorados. A partir dessa discussão apresentamos o que são as DSTs, focamos na DST mais conhecida o HIV, demonstrando suas formas de transmissão, suas fases e métodos de prevenção. Por fim, apresentamos os dados através dos gráficos, instigando para que os alunos interpretassem os dados contidos em cada gráfico.

Ficou nítido como a turma interagiu de maneira positiva com a aula, com questionamentos, relatos de exemplos e interesse para interpretar os gráficos .

Na segunda aula de estágio foi abordado o tema sobre o sistema digestório; Albertina ministrou no primeiro horário uma aula teórica. Escolhemos o artigo sobre o sistema nervoso entérico que associava o sistema nervoso a digestão. Foi problematizada a digestão com a questão da gravidez “*porque as mulheres enjoam tanto nos primeiros meses da gravidez?*” e a partir daí pode-se demonstrar a participação dos hormônios e do sistema nervoso na digestão da alimentação. Os alunos participaram ativamente, perguntando como ocorria o processo do enjoo e o como estaria ligado com a digestão. Eu ministrei o segundo horário com uma aula prática através de vários experimentos demonstrou-se como ocorria cada etapa da digestão: a digestão do amido na boca, a digestão dos lipídeos e das proteínas no estômago e intestino, e como se dá a participação das enzimas, do suco gástrico, da bile e do suco pancreático neste processo. Os alunos participaram da realização de alguns experimentos, outros levei pronto para apresentar os resultados. Por fim, foi apresentado um vídeo que demonstrava resumidamente todo o processo da digestão. Os alunos participaram e interviram na aula fazendo questionamentos.

As aulas elaboradas através de artigos da CH, foram bastante motivadoras tanto para nós como estagiários que ministramos a aula, quanto para os alunos, pois os artigos tratam de conhecimentos atuais que se aproximam da realidade do aluno.

#### **4.1.2 Prática Pedagógica VIII**

No segundo semestre de estágio no ensino médio continuamos utilizando a mesma metodologia adotada no estágio de prática VII. Neste período tivemos uma maior liberdade para atuar, pois na sala de aula apenas ficavam presentes a equipe responsável pela turma, a professora da escola e uma pessoa para filmar. Além disso, fomos responsáveis por todo o planejamento das aulas e do curso.

As duas primeiras aulas foram de diagnóstico e planejamento, realizadas na UEPB, estas aulas foram de grande importância para avaliarmos as competências e habilidades que já tínhamos adquirido e quais precisavam ser aprimoradas, a fim de concluirmos o curso de licenciatura em biologia com uma boa formação para atuarmos como docentes. O planejamento foi importante para organização do grupo e do conteúdo programático do semestre.

Nas aulas de regência deste estágio, seguimos trabalhando com elaboração do Script como forma de planejamento. Utilizamos os artigos da revista ciência Hoje para

auxiliar na elaboração do problema e para a contextualização do conteúdo. Os artigos foram uma ferramenta que permitiu aproximar o conteúdo com a realidade do mundo que nos cerca, como também tornou mais fácil o planejamento das aulas e da problematização. O planejamento de todas as aulas foi feito com a construção do Script, primeiro se observava o conteúdo programado, depois se realizava a pesquisa de artigos relacionados ao conteúdo na revista ciência Hoje, formava-se uma problematização e contextualização do assunto. Também era importante consultarmos os PCN's de Biologia para focar no que era necessário o aluno aprender.

Todas estas ferramentas metodológicas contribuíram muito para nosso crescimento como futuros professores, permitindo planejar as aulas de forma sistemática, problematizada e aproximando o conteúdo com a realidade dos alunos. O Script foi um diferencial neste estágio, pois o plano de aula tradicional não nos fornecia ferramentas capazes de pensar o desenvolvimento de todo o conteúdo em sala de aula, de forma que gerasse competências e habilidades nos alunos. O plano de aula bitolava a enxergar o aluno como mero receptor e o professor como transmissor do conteúdo, já o script permite não só planejar o conteúdo, mas a interação do mesmo com o aluno e as possíveis estratégias que devem ser utilizadas para levar o aluno a interagir com aula de forma que ele levante hipóteses e construa o conhecimento, a fim de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva, gerando uma aquisição de um real aprendizado.

Os Scripts tornaram a nossa atuação em sala de aula muito mais segura, pois já dispúnhamos de todo o roteiro da aula, essa sequência não era apenas de conceitos, mas se iniciava com uma problematização. Levantava-se as hipóteses junto com os alunos e obtinha-se um desfecho no final. Apesar de surgir muitas discussões em sala de aula não fugíamos do script, pois outra vantagem do mesmo é possibilitar um planejamento com a interação entre professor- conteúdo- aluno – vivências, por isso com o script a valorização das ideias e das vivências dos alunos já são previstas no planejamento.

Ensinar planejando com base nas propostas dos PCN's e do ENEM, tornou as aulas mais motivadoras tanto para os alunos como para nós estagiário, percebi que essa metodologia instigou a curiosidade dos alunos para ir além do conhecimento repassado em sala de aula, estimulou a participação, a reflexão, a aplicação do conteúdo a situações da realidade, tornando a aula muito mais prazerosa.

No final de cada aula se aplicava questões do ENEM, como forma de avaliação continua. As questões permitiram trabalhar com os alunos algumas habilidades, uma delas é a de interpretação de texto, percebeu-se claramente que nas primeiras aulas os

alunos tinham muita dificuldade de ler e interpretar o objetivo das questões. Outra habilidade trabalhada foi a interpretação de gráficos e tirinhas, que segundo relatos, durante a formação escolar de ensino fundamental e médio pouco se trabalhou esse tipo de habilidade, por isso apresentavam limitações em estudar e compreender os mesmos. Aliar um determinado conteúdo a vivências da realidade também era um fator limitante para os alunos, que eram acostumados a um conhecimento conceitual e de memorização.

Ao término do semestre pode se perceber uma melhora significativa no desenvolvimento dessas competências, grande parte dos alunos já apresentava pouca dificuldade para resolver os exercícios propostos. Pode-se comprovar isso no próprio relato de uma aluno no último dia de aula, *“obrigado por se esforçarem em oferecer uma aula diferente, motivadora, não tive dificuldade nenhuma de resolver as questões da avaliação porque aprendi o que foi ensinado”*

Neste estágio pude perceber que adquiri competências de planejar uma aula contextualizada e problematizada, adquiri uma postura mais segura diante dos alunos, passei a ter uma linguagem mais clara e com menos vícios de linguagem, obtive a capacidade de interagir e refletir junto com os alunos e de aliar o conteúdo ao cotidiano. Toda essa evolução se deu pelo uso dos scripts, dos artigos da ciência Hoje, da proposta do ENEM e dos PCN`s.

Como professora, pela primeira vez no curso de licenciatura em biologia pude trabalhar com uma metodologia capaz de sair das aulas conceituais e tradicionais, e obter ferramentas eficazes para construir o conhecimento junto com os alunos e alcançar o que é proposto pelos PCN`s, o qual passou a ser o minha base de currículo, que antes era restrita apenas a sequência dos livros didáticos.

## **4.2 Análise dos vídeos**

Os vídeos foram uma ferramenta importante para que eu pudesse me autoavaliar, permitindo que eu me enxergasse como professora. Dessa forma pude perceber de maneira mais clara tanto os aspectos que se deveria melhorar, quanto as competências docentes em sala de aula.

Ao analisar os vídeos das aulas que ministrei no estágio 1 em relação a orientação das formadoras<sup>2</sup> pude perceber que precisava desenvolver uma oratória mais clara e me desfazer dos vícios de linguagem, também precisava melhorar quanto a postura, muitas vezes era perceptível a minha insegurança. Em nenhuma das aulas anotava conceitos ou esquemas no quadro sempre me detive apenas aos slides ou aos experimentos. Consegui iniciar a aula com uma problematização, valorizei as respostas dos alunos sempre fazendo com que eles levantassem as suas hipóteses, as aulas sempre tiveram um clima agradável. Quanto a conclusão da aula, precisava ter frisado melhor sobre o que realmente era preciso aprender, fazendo um breve resumo.

No estágio 2 percebi que evolui bastante quanto a uma postura mais motivada e segura do conteúdo, apresentei uma oratória mais clara e objetiva, diminui alguns vícios de linguagem, mas não totalmente, sempre apareceram alguns como né e o certo. Melhorei um pouco a conclusão das aulas focando no que era necessário que o aluno aprendesse, mas em algumas aulas não consegui concluir fazendo um resumo, pois o tempo foi insuficiente. Passei a anotar alguns esquemas estruturantes no quadro, no entanto me detive na maioria das aulas aos experimentos.

Continuei iniciando as aulas com uma problematização e valorizando as respostas dos alunos. Ao fim de um ano percebi o quanto é importante ter uma ferramenta como os vídeos para nos autoavaliarmos, apenas desta forma percebemos limitações e defeitos em nossa atuação como professor, que podemos melhorar e evoluir ao longo do tempo, tornando nossa atuação profissional muito mais eficaz e motivadora, transparecendo a beleza de construir o conhecimento que faz o ser professor.

Os vídeos me fizeram crescer como futura profissional, pois pela primeira vez tive a oportunidade de avaliar as aulas que eu ministrei. Permitiu me colocar na posição de aluno e perguntar a mim mesmo se assistiria essa aula com entusiasmo ou se ficaria enfadada e desmotivada, se essa aula traria mudanças significativas na vida dos alunos ou não. Posso dizer que superei muitos desafios e adquiri muitas habilidades e competências como professora, que as aulas foram melhorando à medida que progredia

---

<sup>2</sup> Iniciar a aula com um problema; encadear as ideias como se estivesse contando uma história; Levantar hipóteses com os alunos; valorizar as respostas dos alunos; usar o contexto para exemplificar o conteúdo; Fazer uma conclusão resumindo o que é fundamental aprender; Anotar na lousa conceitos estruturantes, e esquemas; Oratória clara, coerente e sem vícios de linguagem; O corpo demonstrar segurança, domínio e autoridade; ter motivação.

no estágio. E que as disciplinas de prática VII e VIII, me fizeram mudar totalmente o modo de ensino tradicional para uma aula construtivista e contextualizada.

### 4.3 Análise da Evolução do perfil do Estagiário

Para traçar minha evolução ao longo do estágio supervisionado utilizei os perfis de desempenho de práticas docentes na formação inicial propostos por Smania-Marques (2017). A autora construiu os perfis inspirada nas teorias neo-Piagetianas, em especial na teoria SOLO. Para definir a evolução é necessário analisar o conjunto dos perfis. Cada perfil é traçado para um momento de aula, ou seja, em cada aula são analisadas as ações de docentes em formação.

Para mapear as ações a autora propôs a Ficha de Indicadores para Avaliação de Aulas gravadas em vídeo (FIAA). O mapeamento consiste em enumerar progressivamente os passos realizados durante a aula, conforme exemplo da aula transcrita abaixo:

*Boa Noite, pessoal. Quando a gente vai fazer um bolo, por exemplo, a gente m pega o caderno de receita para ver os ingredientes e as quantidades, não é? (1) Então os cientistas ficaram pensando se os seres vivos também não tinham uma receita... Vocês já se perguntaram qual é a receita de um cachorro? De uma bactéria? Da banana? Se eu quiser fazer uma ovelha em laboratório, eu vou precisar misturar que ingredientes? (2) É possível isso? (3) a pergunta causa inquietação na turma e um aluno responde que acha que tem (4). Os cientistas acabaram descobrindo que a receita de cada ser vivo está no DNA. (5) Se a gente vai ser alto ou baixo, ter cabelos loiros ou pretos, os olhos castanhos ou verdes, depende dos genes que estão lá no DNA. Algumas características, como ter o lóbulo da orelha solto ou coladinho, por exemplo depende de um só gene. Mas ter o cabelo loiro ou preto depende de uma combinação de genes, assim como cor dos olhos, por exemplo. Não é uma mistura, é porque essa característica não depende de um gene só! (6) Onde é que fica o DNA dos seres vivos vocês lembram? (7) (Alguns alunos respondem no núcleo celular) (8). Isso mesmo no núcleo das células. De qualquer célula? Será que qualquer célula do meu corpo vai ter o mesmo DNA? Minhas células são todas iguais? (9) (A maioria fica em silêncio, apenas um aluno respondeu acho que é igual) (10). Bom pessoal Todas as células do meu corpo têm o DNA idêntico uma das outras, mas as células que formam os diferentes tipos de tecidos, órgãos, estruturas do meu corpo são diferentes. (11) Isso é o que chamamos de controle da expressão gênica. No momento da diferenciação dessas células os genes responsáveis pela formação e função estão ativos enquanto os necessários para a formação*

de outra célula estão inativos e isso ocorre em todas as células (12). Vocês repararam que no início da aula nós fizemos um desenho no quadro?(13) Vocês conhecem essa figura? Alguém já viu? (14) Bom a gente ficou aqui falando em DNA, vocês reconheceram o modelo da molécula do DNA e eu fiquei curiosa em saber uma coisa: vocês já comeram DNA hoje? (15) ( os alunos riram e responderam que não) (16) Então vamos analisar quais foram os alimentos que vocês ingeriram hoje? (17) (os estudantes responderam que tinham comido feijão, arroz, verduras, frutas, carnes) (18) Será que estes alimentos não tem DNA? (19) (Os alunos ficaram pensativos e responderam que não) (20) Então se todos os organismos vivos possuem DNA significa que as plantas, os vegetais, frutas, também tem DNA (21). Vamos ser cientistas por um dia e extrair o DNA da banana? (22) É muito simples, você irá precisar de: Meia banana madura picada; 1 saco plástico transparente; 1 colher (de sopa) cheia de detergente; 1 colher de sal de cozinha; 150 ml de água; 1 copo de vidro transparente; 1 gaze de curativo; 1 liga elástica; Álcool comercial com concentração maior do que 96%; 1 palito de picolé. Extraíndo o DNA da banana: 1 passo: Coloque a banana picada junto com o detergente e sal dentro do saco plástico e feche bem direitinho. 2 passo: Amasse bem a banana com os dedos até virar uma papa. 3 passo: Quando vira uma papa abra o saco, coloque a água e misture tudo, vai ficar parecido com um suco. 4 passo Prenda a gaze no copo com elástico para filtrarmos a mistura. Filtre o suco várias vezes até fica bem ralo. 5 passo: Agora incline um pouco o copo, encoste a boca da garrafa do álcool no copo e comece a colocar o álcool bem devagar... para o álcool fica em cima do suco. 6 passo: Depois de uns minutinhos você vai começara ver uma gosma branca boiando na mistura. É o DNA da banana!!! Você pode usar o palito de madeira para enrolar o DNA. (23) Essa gosma branca que vocês estão vendo é o DNA. (24), Mas ela se parece com a figura do quadro? Será que a gente consegue ver essa estrutura? E se eu colocasse no microscópio será que conseguiríamos ver? (25) Não, nem com os microscópios mais avançados nós conseguimos ver a estrutura da molécula de DNA (26). Então como os cientistas chegaram à conclusão que essa linhas brancas que estão contidas nessa “gosma” tinha esta estrutura de dupla hélice (mostrar esquema da dupla hélice), que conhecemos hoje? (27) os alunos ficam em silêncio. Bom, vamos entender um pouco como foi esta história. Até meados de 1943 os estudos do DNA estavam bem avançados já se conhecia a composição química do DNA e o mais importante a sua função, descobriu-se que essa molécula é responsável por todas as informações necessárias para as características dos seres vivos. Porém não se conhecia a sua estrutura. Até que Entre 1944 e 1945, um cientista chamado de Maurice Wilkins, se interessou pelo assunto e iniciou os primeiros experimentos com raio X das fibras de DNA. Os experimentos no laboratório de Wilkins foram conduzidos por uma física chamada Rosalina Franklin . Ela produziu fibras muito finas de DNA e as irradiou com um feixe de raios X. Em pouco tempo ela descobriu que nas fotografias de Raio X, o DNA se apresentava em duas formas diferentes. E uma dessas formas , se mostrava bem parecido com uma hélice, porem ela não soube explicar como se organizava essa estrutura. Até

que dois cientistas chamados Francis Crick e James Watson que já realizavam pesquisas para entender o DNA ficaram sabendo das fotos de Rosalind roubarão os Resultados dela e como eles eram Biólogos conseguiram juntar o quebra cabeça e explicar como se organiza a estrutura e composição do DNA que a Rosalind não tinha conseguido explicar . O resultado da pesquisa desses dois cientistas foi publicado em uma prestigiosa revista científica a Nature em um artigo assinado pelos então desconhecidos Francis Crick e James Watson. Eles Propuseram um curioso modelo de dupla hélice do ácido desoxirribonucleico (DNA (28). No artigo publicado na Nature, Crick e Watson explicaram que o DNA tem uma complexa estrutura helicoidal, e "sugere de imediato a possibilidade de um mecanismo de cópia para o material genético". Os genes de um ser humano são formados por DNA, uma molécula que codifica a informação para a síntese de todas as proteínas envolvidas no funcionamento das células (29) Com o descobrimento da estrutura em dupla hélice do DNA, Crick e Watson resolveram perfeitamente a questão da duplicação dos genes, prévia à divisão celular, e resolveram um quebra-cabeças que durante anos enlouqueceu os especialistas. Dois meses antes de a comunidade científica ler estes estudos na Nature, os dois especialistas anunciaram sua proeza, o que lhes rendeu o Prêmio Nobel em 1962, de uma forma muito mais informal. Foi na manhã do dia 28 de fevereiro de 1953, quando os dois cientistas completaram o trabalho sobre a estrutura do DNA e correram eufóricos para seu pub favorito, o Eagle, onde Crick exclamou na frente dos clientes a célebre frase: "Descobrimos o segredo da vida." (30) Foi a partir desses resultados que passamos a conhecer a estrutura do DNA dupla Hélice como mostramos na figura no cartaz no início da aula. Explica a figura do DNA no cartaz (31,32), Porém a molécula de DNA é extremamente longa, mas seu diâmetro é variável apenas 2 nanômetros, ou seja, muito fina, visível apenas com o microscópio eletrônico (33) No experimento que realizamos o que podemos observar foi um emaranhado formado por milhares de moléculas de DNA (34) . Aplica questões do ENEM e corrige junto com os alunos (35, 36, 37,39).



FICHA DE INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DE AULAS GRAVADAS EM VÍDEO		Aula DNA	
Conta uma História contextualizando o problema		28, 30	
Faz uma Pergunta de	Aproximação (chamam a atenção para o que vai ser ensinado)	13, 23	
	Sondagem (levantamento de opinião "o que vocês sabem/acham sobre x? ")	1,3,7,14,17,25	
	Problema (investigativa – "o que pode ser/resolver/responder x? ")	2,9,15,19, 27	
Responde logo em seguida a pergunta feita			
	Opinião	4,8,10,16 ,18,20	
Aproveita a resposta dos alunos para dar seguimento à aula			
Explica	Conceito	Adequadamente	6,12, 29,32 , 33
		Equivocadamente	
	Procedimento	Adequadamente em relação a descrição	24, 34
		Equivocadamente	
	Referindo-se	À problematização	5,11, 26
		À contextualização	21
Utiliza	Experimento/ Demonstração	Sem a participação dos alunos	22
		Com a participação dos alunos	
	Correção de Exercício	36	
	Cartaz	31	
	Questiona se alguém tem dúvida	38	
	Sondagem (os alunos falam sobre o que aprenderam)	39	
	O professor revisa os principais conteúdos	37	
	Problema (Instiga a curiosidade)		
	Atividade de avaliação/aplicação	35	

Figura 1 : FICHA DE INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DE AULAS GRAVADAS EM VÍDEO (FIAA) preenchida com base no script da aula sobre o DNA.

Observadas as duas aulas iniciais de diagnóstico ministradas na UEPB nos dias 08 e 15 de agosto de 2011, em ambas foram abordadas o conteúdo sobre as Células.

Na primeira proposta a aula foi planejada com base no livro didático, a mesma foi ministrada apresentando as estruturas básicas das células a partir de dois cartazes com a representação do desenho de uma célula animal e vegetal. Percebi que no desenvolvimento da aula o conteúdo foi passado com uma sequência de exposição de conceitos científicos sobre a estrutura da célula, onde não ocorreu nenhuma conexão com a realidade ou cotidiano do aluno, classificando assim como uma Performance confusa e não que não apresenta nenhum método claro ou procedimento que pudesse promover aprendizado. Em todo momento a minha postura foi insegura apresentando expressões de nervosismo como voz trêmula e focando o olhar no quadro sem interação com as pessoas. Não há problematização nem contextualização caracterizando o Modo de pensar Pré estrutural.

A segunda proposta foi desenvolver o mesmo conteúdo através de um artigo de divulgação científica. Os passos de desenvolvimento da aula se apresentaram apenas de forma expositiva, explicando apenas os conceitos contidos no artigo utilizando o quadro para esquematizar o conceito de células somáticas e germinativas além do processo como ocorre a divisão celular das mesmas (meiose e mitose).

Nessa aula descrevi pesquisas publicadas na Revista ciência Hoje que diferenciou células somáticas em germinativas. Porém, não consegui desenvolver a competência de problematizar ou contextualizar. Nessa oportunidade, a minha performance se enquadrou como engessada. A aula não despertou a reflexão, não tinha perguntas problema ou fechamento que instigue a curiosidade. A concepção científica da aula promove apenas uma visão conteudista. A apresentação teve um único método e um único procedimento a exposição oral docente, o que caracteriza o seu desenvolvimento com o modo de pensar formal classificando-o como UNIESTRUTURAL DO CICLO 1.

Após aprofundamento teórico, apoio dos PCN's e adotar novas metodologias como o uso de um Script de aula. Elaborou-se a primeira aula de estagio a ser ministrada na Escola. A primeira aula do estágio na Escola Nenzinha Cunha Lima ocorreu dia 26 de setembro de 2011, o conteúdo estudado foi Doenças Sexualmente Transmissíveis. A aula iniciou com uma problematização sobre em que época do ano ocorre uma maior incidência de DSTS's. Para isso, apresentei um artigo publicado na Revista Ciência Hoje que mostra que a maior incidência de DST's não é no período no carnaval e sim no período de mês de junho devido ao dia dos namorados.

Após a problematização e a contextualização com os dados do artigo, eu fiz uma apresentação conceitual do que são DTS's. Para isso, utilizei slides, um vídeo explicativo mostrando a ação dos vírus da AIDS nas células de defesa e foi trabalhado vários gráficos que representavam diversos dados do Ministério da Saúde, a fim de desenvolver a habilidade de interpretação dos mesmos. Durante dois momentos da aula foi formulada perguntas de problema que provocaram uma aproximação ou sondagem do aluno, mas não gerou uma inquietação nos aluno capaz de se levantar hipóteses. A aula seguiu o fluxo: Uma problematização associada ao contexto do artigo que resolve a situação problema e aproxima o conteúdo ao cotidiano, seguida de uma série de conceitos que é ilustrado por um vídeo e por fim gráficos com dados sobre o assunto. A performance foi vacilante pois desenvolveu a competência de problematização que não se conecta com os demais passos da aula. No final não há um desfecho focando no que é necessário aprender. Promoveu uma visão conteudista e epistemológica da ciência. Essa aula se enquadra no modo de pensar pós formal UNIESTRUTURAL CICLO 2.

No dia 07 novembro foi abordado o conteúdo digestão. A aula foi iniciada com uma problematização: *você chega à sua casa e sua mãe preparou uma jarra cheia de suco, você percebe que o suco é amarelo, mas como é que você pode saber se esse suco é de maracujá ou de cajá? como é que percebemos o gosto do maracujá e do cajá?* Foi

resolvido o problema contextualizando o que ocorre nesses processos cotidianos com a explicação da participação do sistema nervoso na digestão, depois o processo da digestão foi exemplificado através de experimentos e com a visualização de um vídeo. Apesar de ter desenvolvido a competência de problematização e contextualização eles estão relacionados ao cotidiano de forma dissociada, pois o estagiário não retoma essas competências recorrentemente durante a aula. Não explica referindo a contextualização ou a problematização. O assunto é problematizado, porém tenta-se resolver esse problema expondo vários conceitos que permeia o assunto e em outros momentos contextualiza com o cotidiano sem interligar durante os passos da aula um com outro. A aula desperta a curiosidade dos alunos a ponto de demonstrarem maior interesse e exporem sua opinião, porém não gera a capacidade de levantar hipóteses para resolução do problema ou que extrapolem esse conhecimento para outras áreas da vida, fica-se limitado ao texto de divulgação científica e a explicação através de experiências. Não se finaliza a aula com um desfecho, nem uma revisão do conteúdo ressaltando os momentos importantes da aula, por isso o perfil do estagiário ainda é Vacilante, de acordo com os perfis proposto se encaixa no MULTIESTRUTURAL CICLO 2.

Finalizou-se o primeiro Estágio com o termino do semestre e percebe-se uma evolução significativa na qualidade do processo de ensino aprendizagem evoluindo de um modo de pensar Pré estrutural para um Perfil Multiestrutural CICLO 2.

Iniciou-se o estágio de Prática pedagógica VIII. Na primeira aula de estágio do semestre ministrada no dia 18 de abril de 2012 sobre o DNA, percebe-se primeiro uma mudança na postura dos estagiários apresentando uma postura mais firme e motivada. A aula foi encadeada por uma série de perguntas problemas contextualizada com experimentos que associaram o problema estudado ao cotidiano do aluno e também com a história da descoberta do DNA contada a partir do texto de divulgação científica. Em vários momentos da aula a competência para problematizar e contextualizar os conceitos científicos de estruturas biológicas se relacionam e estão integrados com os demais passos da aula. Em alguns momentos os alunos expressaram sua opinião ou conhecimento prévio partindo do senso comum porem não foram levantadas hipóteses ou questionamentos por parte dos mesmos.

A explicação na maioria das vezes leva a exposição de conceitos, mas por pelo menos duas vezes se explica referindo-se ao problema ou ao contexto. Percebe-se também que diferente das demais houve um fechamento da aula com um pequeno resumo do que é necessário aprender e também com aplicação de questões do ENEM que foram

resolvidas e discutidas em sala. Nesse momento o Perfil do estagiário é mais fluido e se enquadra no perfil **MULTIESTRUTURAL CICLO 3**.

A aula sobre hereditariedade ministrada dia 2 de maio de 2012 também se desenvolve com uma performance fluída e os passos “explica referindo-se à contextualização” ou “explica referindo-se à problematização” aparecem algumas vezes durante a aula. O problema e o contexto formulado são retomados nos demais passos da aula. Também caracterizada pelo perfil **MULTIESTRUTURAL CICLO 3**.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estágio supervisionado foi um momento no qual pude integrar o aprendizado teórico com a prática em sala de aula no Ensino médio. Essa etapa nos proporcionou entender plenamente o que é o fazer pedagógico, passando a compreender o papel de ensinar e, o mais importante, como ensinar com qualidade. Tudo isso foi feito através de materiais de estudo, adotando a proposta dos PCN's e do ENEM, com ênfase na Contextualização e Problematização, aliando a teoria à prática.

O momento do estágio foi transformador para a minha metodologia de ensino tradicional e me ofereceu ferramentas metodológicas para alcançar um ensino que valoriza o desenvolvimento de competência e habilidades, tornando os alunos capazes de ter uma atuação consciente e autônoma na vida e no mundo que os cerca.

Considerando os perfis estudados, com base na taxonomia SOLO, propostos por Smania-Marques (2017), percebi de maneira nítida uma evolução no tocante as minhas competências na prática docente, evoluindo de um modo de pensar Formal e engessado para o modo Pós Formal capaz de exercer uma prática fluída que contempla contextualização e problematização de forma relacional entre si e com os demais elementos da aula, um nível considerado bom para o término de dois semestres de estágio docente.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

AMABIS, J. M; MARTHO, G. R. **Fundamentos da Biologia Moderna**. 3º Edição. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **PCN + Ensino médio** : Orientações Educacionais Complementares à os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2005.

LENT, R. **Paladar profundo**. Revista Ciência Hoje, online , dez/2009.

MACEDO, L. **Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica**.In Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (org.) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: Inep/MEC, 2005, p. 13-27.

MURRIE, Z. F . ; GUIMARÃES, R. B. **Articulação do ENEM com as áreas de conhecimento contempladas na reforma do Ensino médio** .In INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Org.). EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: Inep/MEC, 2005, p. 57-68.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90p.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre : ARTMED, 2001.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013. 224pp.

SMANIA-MARQUES, R. **Em busca do desenvolvimento de competências didático pedagógicas no contexto da formação docente em Ciências Biológicas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana para obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências,

na área de concentração em Educação Científica e Formação de Professores. Maio de 2017.

SMANIA-MARQUES, R.; SANTOS, S. C. dos. **“Script”**: um instrumento para sistematizar a reflexão sobre a prática na formação de professores. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. São Paulo, 2013.

WALTZ, Igor . **O Carnaval reabilitado: Médicos afirmam que casos de doenças sexualmente transmissíveis não aumentam durante a festa.** Revista Ciência Hoje, online, 2008.