



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

MAURA GUTERRES DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA**

CAMPINA GRANDE

2020

MAURA GUTERRES DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento de exigência para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Dra. Roberta Smania Marques.

CAMPINA GRANDE

2020

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.

S586r Silva, Maura Guterres da.
Reflexões sobre o desenvolvimento de competências no estágio supervisionado no Ensino de Biologia [manuscrito] / Maura Guterres da Silva. - 2020.
31 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Roberta Smania Marques , Departamento de Biologia - CCBS."
1. Estágio supervisionado. 2. Ensino de Ciências. 3. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MAURA GUTERRES DA SILVA


**REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento de exigência para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas.


Área de Concentração: Educação

Aprovado em 9 de março de 2020.

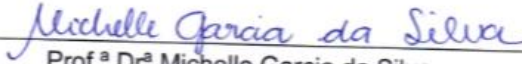
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Roberta Smania Marques
(Orientadora) Universidade Estadual da
Paraíba



Prof.ª. Dra. Shirley Rangel Germano
Universidade Estadual da Paraíba



Prof.ª Dr.ª Michelle Garcia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria Inês Guterres, que batalhou muito para me oferecer uma educação de qualidade.

Ao meu pai, Mauro Jonas da Silva, meu maior exemplo de generosidade e otimismo, que sempre acreditou no meu potencial e nunca negou uma palavra de incentivo.

Aos amigos queridos, presentes que a UEPB me agraciou ao longo de todos esses anos, que me fizeram rir em tempos de puro estresse, e não me permitiram desistir. Em especial à Iamara Policarpio, Áthina Cruz, Ennicka Oliveira, Aluska Vieira e Daniela Marques.

As minhas três filhas, Natália, Luma Maria e Lís Maria, que me acompanharam por esse percurso, do ventre ao colo, por vezes presentes comigo em sala de aula, durante muitos momentos em que me vi sem ter como deixá-las em casa à minha espera.

Aos mestres, Walclécio Lira, Carla Bicho, Ana Paula Lachia, Márcia Adelino e Mônica Maria Pereira da Silva, que durante anos compartilharam seus conhecimentos comigo, meu muito obrigado.

Não posso deixar de agradecer em especial a minha orientadora, Dra Roberta Smania Marques, que nunca negou uma ajuda durante o TCC, e que por inúmeras vezes me lembrou sobre a importância em concluir esse ciclo universitário.

Por fim, manifesto aqui a minha gratidão à Deus, que me deu força e energia para concluir essa graduação.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Maura Guterres da Silva¹

RESUMO

Este trabalho trata-se do relato de estágio supervisionado no ensino de biologia realizado entre os meses de abril a junho de 2018 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada no município de Campina Grande. Após a conclusão do estágio tomei o relatório como base a reflexão da minha experiência didático pedagógica. De acordo com a bibliografia da área de ensino, o Estágio Supervisionado deve ser o momento em que docentes em formação têm a oportunidade de vivenciar a relação teoria e prática. Contudo, a literatura também relata a dificuldade para que este processo ocorra. Comigo não foi diferente. Apesar de esperar uma prática diferenciada da tradicional, foi a única que consegui desenvolver. Mas mesmo com a falta de recursos mais atrativos houve a interação docente-discente através de atividades de fixação de conteúdo. Durante estes momentos havia descontração para que as perguntas acontecessem e assim eu ia tendo mais oportunidade de trabalhar melhor os conteúdos. Analisei meu relato em relação às dez competências recomendadas por Perrenoud para a docência e conclui que desenvolvi apenas três: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Considero que a vivência do estágio foi importante pois, ainda que diferente da expectativa teórica, pude refletir sobre os problemas e dificuldades vão existir no campo de trabalho da docência e como precisamos estar preparados para contornar essas situações.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de Ciências. Formação docente.

¹ Graduanda em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
E-mail:mauraguterres@gmail.com

REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE IN THE SUPERVISED PRACTICE IN BIOLOGY TEACHING

Maura Guterres da Silva

ABSTRACT

This work is the report of supervised internship in the teaching of biology carried out between April and June 2018 at the State School of Elementary and Secondary Education Nenzinha Cunha Lima, located in the municipality of Campina Grande. After completing the internship, I took the report as a basis for reflecting on my pedagogical teaching experience. According to the bibliography of the teaching area, the Supervised Internship should be the moment when teachers in training have the opportunity to experience the relationship between theory and practice. However, the literature also reports the difficulty for this process to occur. It was no different with me. Although I expected a differentiated practice from the traditional one, it was the only one that I managed to develop. But even with the lack of more attractive resources, there was teacher-student interaction through content fixation activities. During these moments there was relaxation so that the questions could happen and so I would have more opportunity to work on the content better. I analyzed my account in relation to the ten competencies recommended by Perrenoud for teaching and concluded that I developed only three: involving students in their learning and in their work; team work; and face the duties and ethical dilemmas of the profession. I believe that the experience of the internship was important because, although different from the theoretical expectation, I was able to reflect on the problems and difficulties that will exist in the teaching field and how we need to be prepared to overcome these situations.

Keywords: Science education. Supervised practice. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das aulas	18
--	-----------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1	A formação docente.....	10
2.2	O desafio de ensinar Ciências.....	12
2.3	A importância do estágio supervisionado para o futuro professor	14
3	PERCURSO METODOLÓGICO	16
3.1	Descrição da escola	19
3.2	Estágio de Observação	19
3.3	Estágio de Regência	19
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
4.1	Relato do estágio de observação	21
4.2	Relato do estágio de Regência	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERENCIAS.....	29

1 INTRODUÇÃO

A oferta do estágio supervisionado pelos cursos de licenciatura no Brasil é obrigatória de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996 -, que define que todo curso de licenciatura deve oferecê-lo para a formação de professores que poderão atuar na rede de ensino de Educação Básica pública ou privada de nosso país (BRASIL, 1996).

É responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior (IES) estruturar essa atividade obrigatória, sempre seguindo critérios gerais definidos pela Legislação específica e demais normas relativas emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, o estágio deve ser estruturado de forma a dar continuidade aos conhecimentos e habilidades adquiridas previamente nas diversas disciplinas e atividades previamente ministradas pela IES a qual o estagiário está vinculado (BRASIL, 1996).

Tem por finalidade proporcionar ao estudante de licenciatura uma vivência das atividades e funções que exercerá como docente dentro do ambiente de trabalho. Para que possa atingir esse objetivo as atividades do estágio devem abordar atividades que envolvam reflexões, análises críticas e práticas de ensino aliadas às teorias educacionais (PIMENTA, 2013).

Logo, o Estágio Supervisionado IV é um componente curricular do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba versão 2008. Nesse componente o estagiário tem a oportunidade de articular o conhecimento teórico ao prático, associados aos métodos de ensino. Assim, entende-se que o objetivo desse componente deve ser o de proporcionar aos estagiários oportunidades para intervir na realidade escolar com olhar investigativo, e refletir sobre a prática docente apresentando sugestões que possam aperfeiçoar essa vivência.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para Licenciatura em Ciências Biológicas, os discentes deverão cumprir, ao todo, quatrocentas e vinte horas em estágio supervisionado em escolas públicas da Educação Básica. Organizadas em duzentas e dez horas cumpridas no Ensino Fundamental e duzentas e dez horas no

Ensino Médio. Durante o estágio supervisionado, o Plano de Trabalho dos estagiários deverá ser decidido coletivamente entre o docente da UEPB, os estagiários e o docente da escola pública (UEPB, 2016).

Outro ponto relevante dessa vivência é a observação e avaliação das aulas dos colegas estagiários, que amplia a oportunidade de discussão e reflexão didática, inclusive com a possibilidade de investigar aspectos específicos da prática docente. Ao que Paulo Freire afirma, “*a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido*” (1997, p. 38).

Partindo desse pressuposto, é evidente a relevância do estágio supervisionado para a formação docente na fase inicial, tendo em vista a construção da identidade docente, a partir da reflexão sobre a prática, o ensinar. Logo, é um espaço para o desenvolvimento das habilidades e competências do futuro professor em formação, no qual poderá desenvolver a criatividade, criticidade e autonomia, por exemplo, em direção ao ensino desejável e necessário.

O estágio também pode ser um espaço para desconstrução, no sentido de desconstruir o ensino fragmentado e unilateral que culturalmente é perpetuando em todas as fases de ensino. É o espaço no qual o licenciando entenderá o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete, por meio da inserção civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia (ANDRADE, 2005).

Diante as considerações supracitadas, este trabalho tem por objetivo relatar a minha experiência no estágio supervisionado no Ensino Médio de Biologia a partir da literatura da área em relação ao que deve ser o Estágio Supervisionado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A formação docente

Quando pensamos ou falamos em escola, associamos, primeiramente, à figura do professor, uma vez que, cada um de nós traz consigo a recordação daquele que, durante nossa vida discente, deixou sua imagem na memória. Esse professor exerce um papel essencial nos processos de mudança da sociedade ao contribuir com seu saber, valores e experiências na difícil tarefa de melhora na qualidade da escolarização.

No entanto, existem dificuldades presentes na construção dos conhecimentos e nas práticas pedagógicas desses professores, relacionadas, muitas vezes, ao seu processo de formação inicial, durante o qual apresenta deficiências tanto na formação específica quanto na pedagógica. Sem a formação adequada, o professor não possui muitos subsídios para inovar o ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática (MILARÉ, 2019).

Entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos. Nesse momento, o professor está formando seu repertório de conhecimentos que carregará ao longo de sua vida, com a necessidade de aprimoramento constante.

Falsarella (2004) comenta a formação de professores como um *continuum* de desenvolvimento que começa com a formação inicial e acompanha o professor em toda sua trajetória profissional. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida como algo dicotômico à formação inicial, uma vez que, em tempos de mudanças rápidas e contínuas, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória. Na verdade, a formação docente pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites encontram-se permanentemente em aberto.

No que se refere a limites, a referida autora reconhece que cada professor possui seu repertório de procedimentos rotineiros, já testados em sala de aula. Alterá-lo implica em planejar e testar novas possibilidades, mas, por vezes, o professor não tem tempo, incentivo e disposição para isso. É comum encontrarmos ações de formação

continuada realizadas à margem da realidade das escolas. É preciso, contudo, considerar que o professor exerce seu ofício dentro de uma instituição que apresenta uma dinâmica própria de funcionamento, uma cultura e um clima de trabalho que lhe são peculiares, em que cada membro influencia e recebe influência dos demais em um processo de mútua socialização que confere identidade ao grupo (Falsarella, 2013).

Ao repensar a didática nos cursos de formação do profissional da educação, Nóvoa (1996) comenta a formação docente não como um acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e, por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No que diz respeito aos professores como sujeitos do conhecimento, Tardif (2014) propõe: atores competentes, centro das pesquisas sobre o ensino e a escola, onde sua subjetividade atribui a sua prática significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um “saber-fazer” proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ela a estrutura e a orienta. O autor propõe ainda os professores como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho e devemos admitir que sua prática, não é somente um espaço de aplicação de saberes proveniente da teoria, mas, também, um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Em outras palavras, ainda conforme o autor, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de “saber-fazer” específicos ao ofício de professor.

Nessa ótica os saberes oriundos da prática de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção de seu próprio saber profissional (TARDIF, 2014). Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo, e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, ou seja, o professor faz uma releitura do que sabe naquilo que sabe fazer, produzindo, assim, sua prática profissional (TARDIF, 2014).

Na mesma linha de estudos, Carvalho (2011) reforça que, apesar da indubitável importância da formação inicial, a preparação à docência é concebida, cada vez mais, como um trabalho coletivo permanente de professores em atividade. A necessidade de formação permanente surge associada, num primeiro momento, às próprias carências da formação inicial, pois muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática.

Podemos perceber que não basta refletir sobre as relações saber e fazer, pois é preciso pensar no professor de ciências como uma figura desafiada a usar conhecimento científico, tecnologias educacionais e estratégias didáticas inovadoras e criativas que, muitas vezes, não estiveram presentes na sua formação inicial, mas fazem parte da sua realidade escolar. Corroborando a esta ideia, o ato de ensinar desenvolvido pela escola é, muitas vezes, abordado do ponto de vista das relações que ocorrem entre os elementos que constituem a prática pedagógica: o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos e tecnologias utilizadas (Damis, 2006).

2.2 O desafio de ensinar Ciências

Os desafios do mundo contemporâneo, particularmente os relativos às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar, incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores, cujos saberes e práticas tradicionalmente estabelecidos e disseminados dão sinais inequívocos de esgotamento (DELIZEICOV, 2011).

Logo, ao considerarmos a necessidade do domínio de teorias científicas e de suas vinculações com as tecnologias que o professor de Ciências precisa ter, devemos considerar que não são suficientes para um adequado desempenho docente. A atuação do professor de Ciências no ensino fundamental e médio constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um conjunto competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicos (DELIZEICOV, 2011).

O desafio de pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes não pode ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola de poucos e para poucos. A razão disso é que não só

o contingente estudantil aumentou, mas também porque a socialização, as formas de expressão, as crenças, os valores, as expectativas e a contextualização sociofamiliar dos alunos são outros.

Com louváveis exceções, lamentavelmente, nem sequer na maioria dos cursos de formação inicial em licenciatura essas perspectivas, tanto dos novos materiais didáticos como resultados de pesquisas, são consideradas. A formação de professores, na maioria dos cursos, ainda está mais próximos dos anos 1970 do que de hoje (DELIZEICOV, 2011, p. 41).

Entendemos que a formação e a prática docente para o Ensino de Ciências implicam mudanças estruturais e de atitude dos envolvidos nessa formação, para além das exigências legais mínimas. Espaços e atividades complementares, tais como exposições, Feiras, Clubes de Ciências, não podem ficar de fora dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante esse cenário, há o estudante que *“é o sujeito da aprendizagem, é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe a ação”* (Delizeicov, 2011, p. 42). A partir dessa colocação do autor, podemos inferir que o aluno deve estar motivado a aprender, mas para isso, é necessário ter um ensino que cativa o aluno, que use suas experiências de vida. Corroborando com esta ideia está o fato de que *“[...] o Ensino de Ciências, quando trabalhado de forma significativa, envolvendo atividades experimentais, práticas investigativas e produtivas, tem grande relevância na formação integral do indivíduo”* (CAMARGO et. al., 2015, p. 220).

O ensino de ciências por investigação é uma das abordagens mais organizativas que possibilita a construção do conhecimento científico, propiciando aos alunos a aprendizagem sobre três aspectos: ensinar, fazer e aprender sobre Ciências (BRITO E FIREMAN, 2018). Nessa perspectiva de ensino, o aluno é proposto a interagir com os problemas reais, assuntos, valores; é estimulado a questionar e buscar respostas para justificar as informações que escutam, construindo assim, significados com suas próprias palavras e ampliando a sua cultura científica. Assim, *“[...] o ensino de Ciências envolve mais do que aprendizagem de conteúdos específicos, pois compreende também a aquisição de outros saberes científicos: saberes relacionados com as formas de compreender a ciência”* (CAMPOS & CAMPOS, 2016, p.135).

2.3 A importância do estágio supervisionado para o futuro professor

O estágio supervisionado é uma experiência de preparo do licenciando para a atuação profissional na área específica que escolheu ensinar. Para muitos licenciandos, essa vivência da regência que o estágio supervisionado proporciona é o primeiro contato desses com a sala de aula, na condição de docente.

Sobre o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, é importante ressaltar que esses componentes,

[...] funcionam como momento mais importante e esperado do curso para o licenciando. Neste momento o aluno passará a ter um papel mais ativo, em que ele terá que realizar atividades inerentes à profissão de docente, utilizando todos os conhecimentos pedagógicos e específicos adquiridos ao longo de toda a graduação (NUNES, 2017, p.11).

No estágio, os discentes encontram-se em formação inicial da prática profissional, o que pode gerar insegurança quanto a maneira de conduzir a aula, à aceitação dos alunos da turma que será desenvolvido o estágio, e aos conteúdos que serão lecionados. Contudo, é um momento de reflexão para o licenciando sobre a sua prática, a escolha da profissão e a sua formação durante o curso. Pois, “É por meio da experiência no estágio que o graduando obterá um contato direto com a realidade da sala de aula o que poderá possibilitar para ele um conhecimento do contexto no qual o mesmo irá trabalhar futuramente” (SILVA; SILVA, 2016, p.3).

O estágio nas escolas é um momento de crescimento pessoal e profissional do futuro docente, sendo uma transição de aluno, enquanto graduando, para professor na perspectiva de concluir o curso. Dessa forma, todo graduando precisa desse contato, e dessa experiência, para por em prática tudo o que foi aprendido, discutido e dialogado em sua formação (SOUZA, 2011).

Neste sentido, o estágio supervisionado proporciona a conexão entre a vida acadêmica, do futuro professor, com a vivência real do âmbito escolar. É uma oportunidade de construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a concepção de atitudes questionadoras e transformadoras referentes ao ensino. O ensino na Educação Básica deve estar voltado à formação do cidadão, através de temas contextualizados a partir dos quais o educando desenvolve habilidades que possam prepará-los para a vida (Souza et al., 2011).

Ao refletir sobre a dicotomia entre a academia (teoria) e a prática nos currículos dos cursos de formação de professores, Marques (2015) enfatiza que,

[...] é prioridade, no início do curso, o ensino das disciplinas tidas como específicas. No modelo da racionalidade técnica, os estudantes mergulham num mundo especificamente mecânico cujo objetivo é aprender conceitos, teorias e leis com vistas à aplicação técnica de tais conteúdos. Somente a partir da metade para o final do curso, os licenciandos começam a conhecer e a se dedicar para as disciplinas tidas como pedagógicas - aquelas voltadas para a formação de um perfil docente que lhe dará base para atividade em sala de aula. (MARQUES, 2015, p. 4).

Essa observação sinaliza um dos questionamentos por parte dos estudantes de licenciatura de cursos específicos, em que os componentes curriculares voltados para a área educacional são mais “desvalorizados”. Os estudos de disciplinas não pedagógicas não devem ser isolados das práticas educativas durante a formação dos graduandos, mas devem ser articuladas no intuito de promover uma reflexão dos saberes científicos (conteúdo específico da área de literatura), pedagógicos (relativos às práticas pedagógicas) e educacionais (fundamentação teórico-metodológica da área de educação) (PIMENTA e LIMA, 2012).

Quando se fala em estágio, imediatamente ocorre uma associação entre teoria-prática (PIMENTA e LIMA, 2012). Entretanto, é necessário entender os conceitos de teoria e prática a partir do conceito de práxis para que o estágio seja desenvolvido como uma atitude investigativa, reflexiva e de intervenção no cotidiano educacional. Dessa forma, “[...] a atividade docente é a práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2012, p.95).

O professor tem autonomia para orientar e motivar seus alunos desde os primeiros contatos que ele tem em sala de aula. Enquanto estão em processo de formação, os professores estagiários também recebem orientações, sejam do professor supervisor, do docente da escola ou de textos didáticos, pois todos são agentes ativos na formação de um cidadão. Dessa forma, ao planejar suas aulas, o professor estagiário também precisa fazer ajustes em seu plano de aula, de modo que apresente

e desenvolva conhecimentos que vão além de sua disciplina, sempre procurando relacionar o ensino de ciências a partir da realidade escolar vivenciada.

2.4 Desenvolvimento de competências na formação docente

Segundo Perrenoud et al (2002) competência é definida atualmente como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, que são mobilizadas de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Diante disso, antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem, devemos reconhecer nossas próprias competências individuais, procurando mapear nossas possibilidades e limites na execução do trabalho.

O professor é um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, que em vez de enfatizar conteúdos, resultados, conceitos e informações mecânicas a serem memorizadas e copiadas, deve reconhecer a importância do processo voltado à valorização da pesquisa e dos trabalhos em grupo, adaptáveis às condições dos alunos, e ao ritmo de aprendizagem individual e grupal, num processo de assimilação do conhecimento (PERRENOUD, 2001).

O docente é o responsável por conduzir o processo de aprendizagem dos discentes. Cabe a ele desenvolver e aplicar suas competências de forma que o habilite a ser um educador, o principal responsável pelo processo de envolvimento dos discentes, através do domínio da área de conhecimento e didático-pedagógica, comprometimento, planejamento, ética, capacidade de despertá-los para a aprendizagem.

Para Perrenoud (2000), o processo de ensino e o exercício da docência envolvem o desenvolvimento artesanal dos saberes, o tornar passíveis de ensino, exercício e avaliação pelos discentes, com os recursos disponíveis, no ambiente acadêmico que está inserido. Algo, portanto, mais amplo que a justaposição de competência acadêmica e pedagógica. Ressalte-se, no entanto, que o processo de formação docente, vislumbrado a partir do desenvolvimento das competências, é um

processo influenciado pela formação inicial, pela formação contínua, por meio da prática, do “saber de experiência”, ou seja, de toda a vivência e influências do ambiente ao longo de sua formação. Considera-se que esse conjunto de experiência é fator determinante na forma como o docente aprendeu e de como usará esse aprendizado ao exercer a docência. Assim, muito da minha prática tradicional parece ser justificada pelas aulas, também tradicionais que vivi ao longo da minha experiência de formação.

Sobre o desenvolvimento das competências didático pedagógicas, Perrenoud apresenta uma lista de dez competências necessárias para a atuação docente:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O PPC de Ciências Biológicas orienta que o Plano de Trabalho dos estagiários deve considerar as atividades de observação na escola, planejamento de aulas e regência, avaliação do processo de aprendizagem, gestão de sala de aula, interação, trabalho em grupo e reflexão didática (UEPB, 2016). Considerando essas orientações, o nosso Plano de Trabalho para as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado IV foram organizadas para que cada estagiário pudesse acompanhar as aulas de um professor em seu cotidiano e assumir a regência de uma sequência didática, integrando as ações do estágio à proposta pedagógica da instituição concedente.

O grupo era formado por quatro discentes licenciandos acompanhados de um docente da UEPB. Nós quatro decidimos adotar metodologias semelhantes para a abordagem dos conteúdos. O docente inicialmente nos acompanhou na escola para fazermos um breve reconhecimento do local onde iríamos atuar, e conhecermos as turmas com que iríamos trabalhar. Ao final desse encontro fizemos a separação dos conteúdos juntamente com o horário de cada um de acordo com a necessidade da professora titular de ciências (Quadro 1).

Quadro 1 – Cronograma das aulas, no qual a estagiária 03 é a autora deste trabalho.

DATA	ESTAGIÁRIOS/CONTEÚDO	
02/04	Estagiária 01 - Introdução a Genética	Estagiária 02 - Proteínas
09/04	Estagiária 01 - Introdução a Genética	Estagiária 03 - Proteínas-Estruturas
16/04	Estagiário 04 -Primeira Lei de Mendel	Estagiária 02 -
23/04	Estagiária 01- Heredograma	
07/05	Estagiário 04 -Segunda Lei de Mendel	Estagiária 02 -
14/05	Estagiária 03 - Segunda Lei de Mendel	Estagiária 01 /Células e Estruturas Subcelulares
21/05	Estagiário 04 -Sistema ABO	Estagiária 03 - Organelas
04/06	Estagiário 04 -Sistema ABO	Estagiária 01 - Núcleo
11/06	Estagiária 03 - Fator Rh	Estagiária 02 -

Fonte: Autora.

O professor da IES solicitou que seguíssemos a orientação da professora da escola para que não houvesse choque pedagógico para os discentes em sala de aula. O docente da IES acompanhava as aulas que ministrávamos no fundo da sala,

observando para que não fugíssemos do conteúdo. Não houve uma reflexão sobre a nossa práxis entre as aulas nem após o período de estágio. Assim, utilizei o relatório fruto do estágio como fonte de dados para refletir sobre o meu desempenho como docente em formação.

3.1 Descrição da estrutura física da escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima está localizada na Rua Fernandes Vieira, no bairro José Pinheiro, na cidade de Campina Grande - PB. É uma escola pública e urbana que oferta ensino regular, ensino fundamental, ensino médio e EJA - ensino médio.

Funciona em prédio próprio com água da rede pública, energia elétrica da rede pública, rede de esgoto e coleta de lixo periódica. A estrutura conta com sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro com chuveiro, auditório e pátio coberto. Oferece alimentação escolar para os alunos, atendimento educacional especializado e atividade complementar.

3.2 Estágio de Observação

Desde o primeiro dia de aula os encontros se deram na escola onde iríamos estagiar. As atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, tiveram início no dia 02 de abril de 2018 e terminaram no dia 11 de junho do mesmo ano, com carga horária semanal de 4 horas-aulas.

As atividades de observação consistiram em observarmos as aulas uns dos outros além de observarmos inicialmente, por um dia, as aulas da discente titular da escola.

3.3 Estágio de Regência

Estágio de regência é aquele em que o estagiário tem a responsabilidade da condução da aula ou atividades pedagógicas, de forma esparsa durante o curso, na execução de uma unidade temática ou projeto, na forma de minicursos, em atividades de recuperação, na forma de atividades extraclasse ou ainda, na forma de aulas para turmas- piloto, quando isto for possível. Com o estágio de regência é possível lidarmos

com situações reais do âmbito escolar, e espera-se que possamos, assim, associar a teoria com a prática.

Durante o período de estágio aliamos nossos conhecimentos aos planejamentos de aula seguindo a didática já adotada pela escola, através da indicação dos livros didáticos utilizados pela professora titular. Ao ministrar as aulas percebia o interesse da turma, sempre participativas, porém com um grande déficit na aprendizagem de base, desde a alfabetização até conhecimentos gerais. Possivelmente isso se atribui a realidade e as necessidades socioeconômicas de cada aluno. Todas as atividades feitas em aula com os alunos foram corrigidas e avaliadas pelo professor titular da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Relato do estágio de observação

O Estágio Supervisionado de observação é um momento em que temos a oportunidade de verificarmos como ocorre a prática e a rotina escolar. Temos a chance de analisarmos como se constrói um espaço de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Observando a relação que existe entre o aluno e o professor, podemos desenvolver meios para ministrar as nossas aulas.

Ao observar as aulas ministradas pela professora titular da disciplina de Ciências, percebi a necessidade de atrair a atenção dos alunos para o que estava sendo ministrado, desenvolver meios para despertar o interesse pela aprendizagem, com o desafio de fazer isso sem recurso. Essa minha observação se deu, provavelmente devido aos problemas que são constantemente identificados por estagiários no início da formação, que tendem a elencar problemas relacionados com a falta de organização, falta de recursos materiais, indisciplina da turma, falta de interesse violência, entre outros (PIMENTA; LIMA, 2012).

4.2 Relato do estágio de Regência

Nessa seção farei uma reflexão sobre as emoções vivenciadas por mim durante o Estágio Supervisionado. Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência.

Neste processo de estágio eu era ao mesmo tempo discente (aluna matriculada no estágio que tinha um professor orientador) e docente (ainda que docente em formação, assumi a sala de aula por quatro vezes, sendo a responsável principal pela condução do processo de ensino para a aprendizagem das turmas da escola).

Outro desafio que observei e que não posso deixar de pontuar é o fato de que devemos incorporar à prática docente e aos programas de ensino os conhecimentos de ciência e tecnologia relevantes para a formação cultural dos alunos. Observei que

Nos últimos dez anos tem-se acompanhado uma crescente produção nos livros didáticos e principalmente nos paradidáticos, além da oferta de materiais digitais na rede web, utilizados por uma minoria de professores. Porém, não podemos deixar de lado o fato de que ainda não houve a superação das insuficiências do Livro Didático (LD). Observei nas vivências de estágio que os LDs continuam sendo os instrumentos de trabalho da maioria dos professores, nos quais é pautada a prática docente cotidiana na maioria das escolas, em especial as públicas. Nós estagiários nos sentíamos refém do livro didático. Assim, é necessário o acesso aos meios alternativos aos livros didáticos, tais como a instalação de rede de internet nas escolas, por exemplo.

4.2.1 Descrição das aulas

AULA DO DIA 09/04/2018

Na primeira aula ministrada, comecei fazendo uma breve revisão sobre o que são proteínas e suas funções no organismo. Na sequência eu abordei o tema da aula, que falava sobre os tipos e estruturas das proteínas. Tive uma boa aceitação pela turma, embora tenha percebido que o assunto não é de fácil entendimento para os alunos.

No geral, consegui apresentar domínio do assunto e considero ter atingido o meu objetivo que era passar bem o conteúdo abordado. Essa é uma perspectiva tradicional de ensino, na qual o estagiário está ali para cumprir um papel que é o de decorar um capítulo e depositá-lo nos estudantes, corroborando com a educação bancária criticada por Freire. Provavelmente este comportamento corrobora com os resultados de pesquisas que apontam que estes comportamentos são consequências de uma formação que não consegue articular a teoria com a prática em suas atividades, formando docentes mais afeitos a práticas reprodutivas, com o ensino dos conteúdos nas sequências apresentadas pelos livros didáticos (CARVALHO, 2001). Não posso deixar de descartar que as tensões e os dilemas vividos no começo da carreira docente também contribuíram para a adoção de práticas reprodutivistas (SMAGORINSKI et al., 2004).

AULA DO DIA 14/05/2018

Nessa aula, o assunto dado foi sobre a Segunda Lei de Mendel, a qual iniciei revisando brevemente sobre a Primeira Lei de Mendel. Houve interesse e participação satisfatória da turma em relação às minhas expectativas que era a interação dos alunos durante a revisão, que mostravam com citações o que haviam aprendido na aula anterior, e copiaram as dicas e anotações sobre o assunto dado no quadro, mantendo-se atentos às explicações.

Durante a atividade com exercícios de fixação do conteúdo os alunos interagiram respondendo as questões. Mais uma vez aqui aparece o relato da minha ideia de aprendizagem tradicional, na qual estudantes devem fixar o que foi transmitido.

AULA DO DIA 21/05/2018

A aula sobre organelas teve um enfoque basicamente teórico, tendo em vista a falta de recursos didáticos. Não consegui nem fui estimulada a pensar em alternativas de baixo ou zero custo que pudessem auxiliar nesse processo de ensino. E assim, mais uma vez se deu a perspectiva tradicional de que eu, enquanto docente em formação estava ali para passar todo um conteúdo do capítulo do livro enquanto a turma deveria absorver e fixar o que foi dito.

Contudo, dentro desta lógica, conforme eu conseguia vencer os capítulos a cada aula ministrada, eu me sentia mais segura em transmitir e trocar conhecimentos com os alunos, através de pequenos debates que fazíamos sobre os conteúdos, para esclarecermos possíveis dúvidas e curiosidades sobre o que tínhamos aprendido durante as aulas.

AULA DO DIA 11/06/2018

A professora efetiva juntou os alunos de duas turmas em uma mesma sala de aula, para darmos sequência com o assunto de genética que tratava sobre fatores sanguíneos. Os alunos foram bastante participativos, respondendo oralmente as questões que eu os colocava, abordando o conteúdo sobre fator Rh. As questões eram do tipo conceitual, como por exemplo: Quais os tipos sanguíneos existentes? Assim como também algumas problematizações que envolviam o fator Rh durante a gestação, como no caso da Eritroblastose Fetal.

Ao ministrar essa aula para um número maior de estudantes, me senti gratificada em ver que, mesmo diante das reais dificuldades de cada aluno, do meio em que vivem e das mínimas condições ofertadas pela escola, tais como a falta de livros e de laboratório de ciências, eles ainda demonstraram vontade em aprender.

4.2.2 Reflexão da prática

De acordo com Perrenoud (2000), construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Posto isto, ao tentar refletir sobre essa lista relacionando-a com o meu processo de formação docente, chego à conclusão de que posso afirmar que não houve o exercício para desenvolver as competências enumeradas de 1 a 4 (organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; e envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho) ocorreu brevemente durante as disciplinas de estágio supervisionado. Uma experiência breve devido aos poucos dias em sala de aula combinado com turmas numerosas de estagiários ministrando aulas em dupla. Ao observarmos o Quadro 1 da sessão 3 podemos notar que foram, ao todo, apenas nove dias de regência com dois horários, para dividirmos entre quatro estagiários. Logo, a formação inicial que inclui o estágio supervisionado foi insuficiente para desenvolver essas competências, e, portanto, será necessário que eu as desenvolva no decorrer do exercício da prática no mercado de trabalho.

Por exemplo, não organizei nem dirigi situações de aprendizagem, bem como não administrei a progressão da aprendizagem da turma, por causa das aulas ministradas de forma alternada em curto prazo. Contudo observei que o interesse dos alunos em aprender não cessou, mesmo diante de poucos recursos para o ensino de ciências, tais como a falta de livros didáticos para todos os alunos, e do laboratório de ciências. Houve participação de maneira satisfatória e a turma respondia as questões propostas. Assim, ainda que de forma pontual, considero ter conseguido em alguns momentos envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Além disso a competência de conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação não foi alcançada, tendo em vista que as aulas foram ministradas pelos métodos tradicionais,

com exposição oral sobre a temática abordada e alguns questionamentos pontuais. Logo, não consegui utilizar novas tecnologias – oitava competência listada por Perrenoud – não houve a produção de material didático para ministrar as aulas por nossa parte (os estagiários), nem havia disponibilidade de recursos ou materiais por parte da escola, além do pincel e quadro.

Do mesmo modo, não tive oportunidade de participar da administração escolar durante o estágio supervisionado e durante a graduação, quer fosse observando o cotidiano do setor, quer fosse auxiliando os profissionais da escola. Participar desses processos seria fundamental para entender como funciona a escola, além do que é desenvolvido em sala de aula. Contudo, nossas atividades foram restritas à sala de aula, logo, não pude informar e envolver os pais nas atividades desenvolvidas.

Pondero que consegui desenvolver a quinta competência, a qual se refere a trabalhar em equipe, uma vez que pude praticar com mais intensidade. As aulas foram planejadas e ministradas em dupla durante o estágio de regência; toda a turma planejou o estágio de observação, sob orientação do professor da UEPB e a supervisão da professora titular da disciplina de Ciências na escola campo de estágio.

Em contrapartida, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão foi necessário por diversos momentos. Desde a observação, seguido do planejamento das aulas e da regência, associado a administrar a própria formação a partir da reflexão da prática, dos pontos positivos e negativos da aula. Reinventando-nos ao ter que ministrar aulas de assuntos de difícil compreensão relacionados à bioquímica e genética (às vezes nem mesmo eu havia compreendido completamente e com a complexidade necessária para que pudesse ensinar o conteúdo) apenas com o quadro e o pincel disponíveis. Não ter um outro tipo de recurso para despertar o interesse no aluno foi, sem dúvidas, um grande desafio ainda mais quando se considera que este público carrega consigo um conjunto de limitações e barreiras que foram construídas ao longo do tempo e que não é possível identificá-las e derrubá-las com apenas quatro encontros curtos. Talvez enquanto discente do estágio eu devesse ter recebido orientações e estímulos para usar, por exemplo, algum tipo de recurso que permitisse a melhor visualização dos temas complexos da biologia.

A professora titular da disciplina de ciências, de uma forma sutil, adotava um método de ensino que oprimia alguns questionamentos e possibilidades de desenvolver mais o educando, segundo ela, pela falta de preparo e "capacidade" dos alunos. Não sei se foi algum infortúnio do dia em que observei a aula da titular da escola, mas havia pouca participação de discentes, que pareciam ter medo em perguntar, já que em uma das vezes a professora respondeu dizendo "Por que você quer saber isso, se não aprendeu nem o que é célula?" Ao meu ver, como Paulo Freire cita em um trecho do livro *A Pedagogia do Oprimido* "*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho... pois os indivíduos não são uma caixinha onde se deposita conhecimentos, mas sim um ser recriado do mundo*".

Penso que com mais incentivo e uma postura que passasse mais confiança a eles, em relação aos benefícios e importância da educação para tirá-los da realidade de vida que se encontram, teriam bons resultados no rendimento escolar.

Em síntese foram poucos dias de sala de aula, poucos recursos para aplicar uma didática que prendesse a atenção dos jovens que estavam presentes nas salas. Alunos pouco interessados, mas talvez se dê pelo fato das instituições (Escola de Educação Básica e Universidade formadora de docentes) não trazerem práticas que estimulem os jovens a pensarem o processo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional (no caso nós graduandos e discentes da Educação Básica) a terem mais afinidades com os estudos e com a instituição. Em suma, aproximar a teoria e prática é muito difícil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado serviu acima de tudo para se ter uma noção e poder vivenciar a realidade do sistema educacional da escola pública, com seus problemas, carências e dificuldades, tais como a escola completamente trancada para as turmas do noturno que só tinham acesso às salas de aula; nem o banheiro estava aberto.

O estágio com certeza superou minhas expectativas, pois nessa passagem pela escola, desmanchei alguns mitos e barreiras que criei a cerca de me tornar professora. Tive a oportunidade de realizar uma atividade profissional que, até então não cogitava seguir, porém vislumbrei na tarefa de educadora uma nova possibilidade de carreira à me dedicar.

Além de que me propiciou a reflexão sobre a necessidade em aprimorar e/ou desenvolver novas competências e habilidades indicadas na literatura como essenciais para a docência que contribuirão para o meu crescimento profissional.

Este trabalho trata-se do relato de estágio supervisionado no ensino de biologia realizado entre os meses de abril a junho de 2018 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada no município de Campina Grande. Após a conclusão do estágio tomei o relatório como base a reflexão da minha experiência didático pedagógica. De acordo com a bibliografia da área de ensino, o Estágio Supervisionado deve ser o momento em que docentes em formação têm a oportunidade de vivenciar a relação teoria e prática. Contudo, a literatura também relata a dificuldade para que este processo ocorra. Comigo não foi diferente. Apesar de esperar uma prática diferenciada da tradicional, foi a única que consegui desenvolver. Mas mesmo com a falta de recursos mais atrativos houve a interação docente-discente através de atividades de fixação de conteúdo. Durante estes momentos havia descontração para que as perguntas acontecessem e assim eu ia tendo mais oportunidade de trabalhar melhor os conteúdos. Analisei meu relato em relação às dez competências recomendadas por Perrenoud para a docência e conclui que desenvolvi apenas três: envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Considero que a vivência do estágio foi importante pois, ainda que diferente da expectativa teórica, pude

refletir sobre os problemas e dificuldades vão existir no campo de trabalho da docência e como precisamos estar preparados para contornar essas situações.

REFERENCIAS

- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis**. 2005, p.2. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação**: Lei de Diretrizes e Bases. 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O planejamento tim tim por tim tim**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TLRvjNOx32A>. Acesso em: 01 de julho de 2015.
- BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**. v.18, n. 1, p. 123-146, jan-abr, 2016. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180107>.
- CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A formação do professor de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a compreensão de saberes científicos. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.13 (25), p.135-146, Jul-Dez, 2016.
- CARVALHO, A.M.P.de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, pp.113-122, 2001.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências – V16(1)**, pp. 59-77, 2011.
- CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção1, p. 31.
- DAMIS, O. T. Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**/Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006
- DELIZOICOV, D.: Ensino de Ciências: fundamentos e métodos / Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Maria Pernambuco. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 3ª ed. São Paulo: Harbra, 1996.

LIMA, M.S.L.; PIMENTA, S.G. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 1. ed. 2004.
MENEZES, P. H. D. Formação profissional prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO M.A. (org.) **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2012.

LUCKESI, Cipriano. A avaliação da aprendizagem. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 01 de julho de 2015.

MANUAL, Estágio Pedagógico. Disponível em:
http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/Manual_Estagio_PEDAGOGIA.pdf. Acesso em 01 de julho de 2019.

MARQUES, Deividi Marcio. Formação de professores de ciências no contexto da História da Ciência. **História da Ciência e ensino: construindo interfaces**. Volume 11, 2015 – pp. 1-17, 2015.

MILARÉ, Tathiane et all. A Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano. **Química Nova na Escola**. Vol. 32, nº 1, fevereiro de 2010. Disponível em:
http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_1/09-PE-0909.pdf
Acesso em: 19 dez 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1996. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 26 abr, 2019.

NUNES, J. L. O estágio supervisionado no instituto de biologia da universidade federal de uberlândia. **TCC Universidade Federal de Uberlândia**. 2017, p.11).

PERRENOUD, P. Dez Novas Competências para Ensinar. P. Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. P. Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência** – 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 2013.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L.S.; MOORE, C.; JACKSON, A.Y.; FRY, P.G. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. **Journal of Teacher Education**, v. 55, pp. 8-24, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.325p.

UEPB. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2016.