

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-569-3 DOI 10.22533/at.ed.693190209 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO, POLITICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
CAPÍTULO 2	12
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
CAPÍTULO 4	40
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
CAPÍTULO 5	50
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
CAPÍTULO 6	64
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	
CAPÍTULO 7	75
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	

CAPÍTULO 8	103
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6931902099	
CAPÍTULO 9	116
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.69319020910	
CAPÍTULO 10	128
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020911	
CAPÍTULO 11	138
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020912	
CAPÍTULO 12	147
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.69319020913	
CAPÍTULO 13	163
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020914	
CAPÍTULO 14	175
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
DOI 10.22533/at.ed.69319020915	

CAPÍTULO 15	191
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020916	
CAPÍTULO 16	203
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020917	
CAPÍTULO 17	215
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.69319020918	
CAPÍTULO 18	227
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020919	
CAPÍTULO 19	234
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020920	

CAPÍTULO 20	243
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020921	
CAPÍTULO 21	254
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69319020922	
CAPÍTULO 22	267
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.69319020923	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE

Elaine Fernanda dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – Sergipe

Mayane Santos Vieira

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – Sergipe

Sindiany Suelen Caduda dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia

Teixeira de Freitas – Bahia

RESUMO: O estágio supervisionado na educação é uma atividade da formação inicial que busca a inserção de licenciandos/as no ambiente escolar. Este artigo objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente. Metodologicamente, foi desenvolvido relato de experiência, a partir de diários de campo, e feitas análises mediante observações assistemáticas. Os resultados apontaram a relevância das etapas de estágio: observação das aulas da supervisora e planejamento do estágio; regência pelas estagiárias; avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas; o papel das docentes da universidade e da escola no estágio; e desafios encontrados. Constatou-se que o estágio é um momento

de fortalecimento da profissão docente, por meio da *práxis*, logo, instrumento basilar para a formação do futuro profissional do Ensino de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes pedagógicos. Ensino de ciências. Profissão docente.

BE TEACHER: THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE STAGE SUPERVISED IN THE TEACHING OF SCIENCES, ARACAJU/SE

ABSTRACT: Supervised practice in education is an activity from the initial training to insert graduation students into the school environment. This article aimed to discuss pedagogical knowledges learned during the Supervised Practice III, for Science teaching, to build and reinforce the teaching profession. Methodologically, an experience report was created from the field journals, and analyses were done through non-systematic observations. The results showed the importance of the steps of the supervised practice: supervisor's class observation and practice planning; the interns' teaching; continuous evaluation of the students and their participation during classes; the role of university and school teachers; and the found challenges. It was determined that the supervised practice is a moment to reinforce

the teaching profession, through its práxis. Then, it is a basic instrument for the future profession in the teaching of Science.

KEYWORDS: Pedagogical knowledges. Science teaching. Teaching profession.

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado pode ser conceituado como qualquer atividade que possibilite ao/a estudante licenciando/a obter experiência profissional específica e que colabore de forma eficiente para sua inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006). Consoante os autores, a experiência adquirida durante essa fase é de suma importância para o desenvolvimento da formação inicial dos/as discentes, pois acarreta a integração entre o/a graduando/a e o ambiente escolar.

A formação e profissão docente têm sido foco de muitas pesquisas no âmbito educacional, especialmente porque os estudos apontam a necessidade de uma revisão na compreensão da relação teoria e prática no processo de formação de professores/as (NUNES, 2001). Segundo Marandino (2003), os/as docentes devem ser instruídos de modo a apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, principalmente, das possíveis articulações entre eles e a prática docente.

Imbernón (2006) complementou que o estágio supervisionado pode garantir uma formação sólida e abrangente ao/a futuro/a docente, ao estimular que: os/as professores/as conheçam sua área de atuação de modo aprofundado; dominem métodos e técnicas eficientes e eficazes na transposição didática; atualizem-se diante das transformações científicas, sociais, tecnológicas e ambientais; comprometam-se com a equidade social; e desenvolvam outras habilidades nos/as alunos/as que os/as tornem protagonistas na sala de aula e no mundo que os cerca.

Apartir das considerações, questionou-se: de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes? Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um relato de experiência das ações desenvolvidas durante a prática de estágio de licenciandas em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, durante a integralização da disciplina de Estágio Supervisionado III: no Ensino de Ciências, em uma escola pública estadual localizada no município de Aracaju. Para tanto, objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente.

Nesse rumo, a pesquisa apresenta breve reflexão teórica sobre o estágio supervisionado na formação docente e as competências necessárias ao/a professor/a; aborda os procedimentos metodológicos; detalha o relato de experiência, com base na análise de pontos fundamentais do Estágio Supervisionado; e posteriormente, são feitas as considerações finais.

1.1 Estágio Supervisionado na Formação Docente

Segundo a Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. A Lei ainda prevê que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.2).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 27/2001), diz que o estágio deve “se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001). Isso implica dizer que é necessária a existência de um projeto de estágio planejado e avaliado pela instituição superior de formação inicial e pelas escolas consideradas campos de estágio; com objetivos, tarefas claras e responsabilidades mútuas (BRASIL, 2001).

A Instituição de Ensino Superior é encarregada de oferecer todo o suporte de documentação, além de ofertar a disciplina com professores/as qualificados/as; os/as quais devem ensinar sobre aspectos relevantes da regência, analisar os planos de aula elaborados, esclarecer possíveis dúvidas dos/as licenciados/as e, principalmente, promover debates que contribuam para uma prática pedagógica eficiente e eficaz (KRASILCHIK, 1996).

Já o papel das escolas da educação básica, sejam elas públicas ou particulares, é oferecer todo recurso necessário e dispor de docentes regentes aptos/as para recepção dos/as estagiários/as, com dedicação, profissionalismo, e olhar crítico. Os ambientes educacionais são considerados os campos de estágios, onde o/a licenciando/a poderá colocar em prática todas as técnicas e teorias aprendidas durante as demais disciplinas do curso de licenciatura (SILVA, 2005).

Durante o período de estágio na escola, o/a discente poderá confrontar-se com problemas enfrentados pela maioria das escolas públicas brasileiras, como a falta de recursos e laboratórios, bibliotecas precárias, falta de professores/as, dentre outros impasses enfrentados pela educação do país. Por outro lado, essa vivência da situação escolar é crucial para o/a estagiário/a entender a função do/a professor/a como ser social reflexivo/a, questionador/a e construtor/a de atitudes. Viver a escola favorece o pensamento crítico em relação às questões socioculturais e ambientais em que a escola está inserida, além de permitir a formação de um/uma professor/a capaz de formar sujeitos críticos (PIMENTA, 2008). Desse modo, a ideia do estágio é também preparar professores/as para assumir um compromisso social, cultural e ambiental com seus/suas alunos/as, familiares e comunidade (ANDRADE, 2005).

Todavia, Lima (2008) apontou que existem desafios que comprometem o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado nas Universidades.

Dentre eles, pode-se destacar a relação instável entre universidades e escolas no período de planejamento e negociação, visto que nem sempre a relação ocorre de maneira harmoniosa. Lima (2008) afirmou que há falha na aproximação entre as instituições de ensino superior e básico.

Para superar tais barreiras, considera-se necessário elaborar projetos de estágio sustentados pelo ensino pesquisa e extensão; que formem professores/as comprometidos com o estágio curricular; que articule efetivamente universidade e escola; e que considere a relevância da teoria e da prática no processo de execução do estágio e formação docente (IZA; SOUZA-NETO, 2015).

1.2 Competências para a Formação Docente

Saberes científicos e competências profissionais são elementos essenciais para o saber-fazer docente. Perrenoud (2000) foi enfático ao dizer que as competências não estão reduzidas a conhecer o conteúdo, tanto que elencou várias delas para o fortalecimento da profissão docente. Algumas serão discutidas a seguir.

A organização e direção de situações de aprendizagem é a primeira competência mencionada pelo autor. Ela envolve o conhecimento de conteúdos a serem ensinados e sua transformação em objetivos que partam das representações dos/as alunos/as e que leve em consideração os erros e obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. A segunda competência diz respeito, a saber, administrar a progressão dessas aprendizagens, ajustando as situações ao nível de conhecimento dos estudantes, além de adotar uma avaliação de caráter formativo (PERRENOUD, 2000).

O trabalho em equipe é um dos requisitos que foram mencionados pelo autor, destacando a importância do/a professor/a dirigir e elaborar projetos que envolvam grupos de trabalhos, como também de discutir e analisar problemas profissionais que influenciem a prática docente. A participação do/a docente nas atividades desenvolvidas pela gestão escolar é uma das competências descritas, pois irá estimular o exercício de ciclos de aprendizagem que possa ser levados em consideração por toda a escola (Ibid).

Perrenoud (2000) mostra duas competências que estão imersas no processo de formação de professores/as e a construção de sua identidade profissional: o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão docente e a administração da própria formação continuada.

Nesse viés, observa-se que as competências não estão relacionadas apenas a questões técnicas. Zarifian (1999; 2012) foi muito feliz quando atestou que embora as competências técnicas sejam relevantes para a produção do conhecimento científico, as competências sociais abrangem atitudes que desenvolvem a autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação; as quais se atrelam com a capacidade do/a professor/a manter relações com todo o seu entorno, a fim de acarretar aprendizagens

simultâneas.

Na visão de autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o/a professor/a deve desenvolver competências que incluam o ato da docência em si, como por exemplo, o ato de lecionar, domínio dos conteúdos, trabalhar aspectos multiculturais, acompanhar os/as alunos/as e despertar o desenvolvimento da construção dos saberes, além de atuar na gestão escolar através da participação nas reuniões de conselhos e eventos que promovam a cooperação e solidariedade mútua.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, no município de Aracaju/SE, durante o período do Estágio Supervisionado III: no ensino de Ciências, entre os meses de setembro e outubro de 2016. Foram analisadas duas turmas, uma do sexto e a outra do oitavo ano, com respectivamente, nove e vinte alunos.

As informações foram obtidas por meio do registro de vivências em diários de campo e observações assistemáticas realizadas durante o estágio. Marconi e Lakatos (2010) afirmaram que este tipo de observação permite maior flexibilidade para observar comportamentos e falas espontâneos. A partir das anotações, foram traçados alguns critérios de avaliação e discussão sobre os relatos escritos: 1) observação das aulas da professora supervisora e planejamento do estágio; 2) regência pelas estagiárias nas aulas de ciências; 3) avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências; 4) o papel das docentes da universidade e da escola e 5) desafios encontrados durante o período do estágio.

3 | DIÁRIO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3.1 Observações das aulas da professora supervisora e planejamento do estágio

Na turma do sexto ano havia apenas nove alunos/as matriculados/as. Destes, apenas cinco frequentavam as aulas e metade era repetente. Ao considerar o perfil da turma, optou-se por enriquecer o planejamento das aulas de ciências com imagens dos conteúdos científicos, de modo a facilitar a compreensão de processos e fenômenos biológicos. Dessa forma, as aulas expositivas dialogadas foram planejadas para projetar imagens, através do datashow, além de utilizar recursos audiovisuais e interativos.

No oitavo ano tinham vinte e um alunos. Do total, apenas metade assistia às aulas e os/as demais ficavam nos corredores fazendo outras atividades adversas ao que acontecia dentro da sala de aula. Nesta turma só havia dois alunos/as repetentes. Com isso, o planejamento das aulas foi realizado no anseio de fazer

com que mais estudantes voltassem a frequentá-las. Nesse caso, as aulas foram planejadas para a utilização de recursos didáticos interativos, como modelos, jogos, materiais audiovisuais, datashow, debates entre outros.

Ramos (2011) relatou em seu trabalho que o uso das tecnologias como datashow, recursos audiovisuais, celulares, computadores e outros permitem trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica e atrativa, assim como outros recursos didáticos *offline*.

Durante o planejamento e execução das aulas foi possível identificar fatores que influenciam de forma positiva na prática pedagógica de professores/as, visto que é o momento em que os/as futuros/as profissionais têm a oportunidade de viver na prática, o dia a dia de uma escola, com todos os fatores intrínsecos que irão refletir dentro das salas de aulas. Ou seja, é o momento que desenvolveram suas habilidades e competências adquiridas dentro da universidade.

Ao longo da fase de planejamento, a supervisora concedeu autonomia às estagiárias para elaboração e execução dos planos de curso e de aula. Contudo, vale destacar que a professora da universidade responsável pelo estágio e a supervisora fizeram orientações em todo o processo, o que foi fundamental para fazer os ajustes necessários ao longo do período de regência.

3.2 Regência pelas Estagiárias nas Aulas de Ciências

Após o período de observação das aulas da professora supervisora da turma e elaboração do planejamento, foi iniciado o período de regência de classe nas turmas de 6º e 8º anos. Durante as aulas, houve a necessidade de adaptação de alguns planos de aula e/ou exclusão de algumas atividades, em decorrência da recepção dos alunos às metodologias programadas.

De modo geral, as aulas nas duas turmas eram iniciadas com indagações acerca dos conceitos que os/as alunos/as traziam consigo sobre determinado conteúdo, de forma a valorizar o conhecimento cotidiano. Freire (1996) destacou a importância de resgatar nos saberes cotidianos, ainda que ingênuos, a capacidade de criação dos/as educandos/as, cabendo ao/a professor/a, o papel de superação dessa ingenuidade. É responsabilidade do ensino de ciências dar sentido ao mundo para compreender os significados do conhecimento científico e a evolução do conhecimento cotidiano para aquele (POZO; CRESPO, 2009).

Dentre as aulas desenvolvidas na turma do sexto ano, destacam-se os conteúdos científicos relativos ao tema água. Foram trabalhados o manejo de água potável, coleta e tratamento do esgoto. Para tanto, foram apresentados aspectos para um saneamento básico considerado de qualidade, segundo o livro didático, bem como exposição de imagens de como deveria ser realizado o saneamento. Posteriormente, foi questionado aos/as alunos/as se as diretrizes expostas no livro correspondiam ao que ocorria nos bairros onde moravam. Os/as discentes participaram da aula com entusiasmo e relatos dos problemas de saneamento básico nos locais em que

residiam. Ações como as desenvolvidas nesta aula mostram como o conhecimento científico relaciona-se com a produção cultural e histórica da sociedade e é capaz de problematizar problemas enfrentados pelos/as alunos/as, que antes não eram enxergados.

Na turma do oitavo ano, a problematização dos conteúdos sobre o sistema excretor também resultou na participação ativa dos/as discentes. Mediante estudos de casos sobre doenças que acometem o sistema, a aula foi conduzida de forma dialogada com os/as alunos/as. A cada caso relatado o conhecimento científico ganhava significação.

Pozo e Crespo (2009) salientaram a importância de dar crédito ao conhecimento cotidiano e superá-lo a partir de uma mudança conceitual. A ideia, segundo os autores, é ressignificar o conhecimento cotidiano mediante o aprofundamento do conhecimento científico e assim promover a transformação de conceitos.

Durante algumas aulas também foram utilizadas dinâmicas, jogos e modelos didáticos, com o objetivo de introduzir e revisar conteúdos. Foi verificada a assimilação do assunto pelos/as alunos/as, pois estes aprendem de forma criativa e dinâmica, além de promover uma aprendizagem de forma autônoma, tornando-os autores da construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com Grando (2001), a inclusão de jogos no processo de ensino e aprendizagem implica em algumas vantagens, como assimilação de conceitos de uma forma dinâmica para o aluno, desenvolvimento de temas de difícil compreensão, aperfeiçoamento de estratégias na resolução de problemáticas entre outros.

No decorrer do estágio também foi desenvolvida na escola uma gincana interclasse que integrou todas as turmas, inclusive as que não estavam sendo regidas por estagiárias. A gincana contou com atividades educativas que deveriam ser realizadas em equipes, de modo a despertar a habilidade do trabalho em grupo e a cooperação entre os sujeitos.

Anastasiou e Alves (2004) reforçaram em sua pesquisa como é fundamental desenvolver os trabalhos em equipe, pois promove entre os/as alunos/as a interação, o respeito e o compartilhamento de informações, despertando maturidade um com o outro, em meio às conversas e discussões durante a realização das atividades. Ademais, desenvolve o sentido da colaboração e da troca de experiências.

Além da modalidade educativa formal, foram realizadas aulas em ambientes não-formais. Dentre elas, destacou-se a visita técnica realizada com os/as alunos/as do sexto e oitavo ano ao museu de Anatomia Humana e ao Laboratório de Paleontologia e Cordados da Universidade Federal de Sergipe. As aulas foram programadas com base nos critérios essenciais da modalidade não-formal: planejamento prévio; visitas preliminares aos espaços de aprendizagem; execução da aula de campo e avaliação dos/as educandos/as após o campo. Como resultado, os/as estudantes mostraram-se bastante motivados e curiosos no decorrer da visita. Foi possível identificar também que esses espaços provocaram nos/as discentes curiosidades

sobre ciências, que nem sempre são despertadas na sala de aula; promoveram uma interação dos conteúdos teóricos com os práticos; e geraram exemplificações de assuntos de Ciências, com base no cotidiano dos/as alunos/as. Tais resultados permitem ao/a professor/a observar como os/as alunos/as estão aprendendo e avaliar a relevância da sua prática docente em distintos espaços.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) apontaram que as mídias em geral, as Organizações Não Governamentais, os museus de Ciências, entre os quais incluem os zoológicos, os jardins botânicos, os hortos, os sítios arqueológicos, os parques entre outros ambientes que podem ser conhecidos por meio da escola, da comunidade e da família, representam espaços-tempos em que os conhecimentos biológicos circulam.

No contexto da educação não-formal, o aprendizado é construído coletivamente e há intencionalidade na ação e na participação dos sujeitos. Os objetivos compreendem em capacitar os/as educandos/as a serem cidadãos críticos e participativos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Desse modo, a regência das estagiárias foi um processo com diversas estratégias didáticas, adaptadas as necessidades da turma e ao conteúdo programado. Foram utilizadas desde aulas expositiva dialogadas, com auxílio de recursos, até aulas realizadas em ambiente não-formal, a fim de buscar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.3 Avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências

No decorrer das aulas os/as alunos/as eram avaliados sob caráter formativo e somativo. Foram aplicadas provas ao final da unidade de assuntos, com atribuição de peso seis. Todavia, durante as aulas, os/as alunos/as também foram avaliados através de participação nas atividades executadas, como também mediante a realização de trabalhos de pesquisas e resolução de atividades no ambiente extraclasse, que tiveram peso quatro. Ambas as turmas seguiram esse critério de avaliação.

A participação dos/as alunos/as ocorreu por meio da execução de debates, questionamentos que surgiam durante a explanação dos conteúdos e de contribuições destes durante a aplicação das tarefas, como por exemplo, durante a execução de jogos didáticos. Nas aulas que foram utilizados datashow ou algum outro recurso didático, como os audiovisuais, modelos didáticos e dinâmicas, houve uma intensa ação por parte dos/as estudantes. Era notório que eles sentiam-se motivados para perguntar e/ou até mesmo exemplificar situações que ocorreram no seu cotidiano.

A avaliação das aprendizagens é um importante mecanismo para gerar evidências, que possam interferir precocemente nas condições que desfavorecem ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais traçados. Com isso, avaliar o estudante e o quanto aprenderam é papel do professor, pois faz parte da cultura

escolar já assimilada pelos/as alunos/as e famílias (SORDI; LUDKE, 2009).

Entretanto, Sordi e Ludke (2009) apontaram que os/as docentes precisam reconhecer e tornar acessível seus saberes de modo a produzir novos modelos de avaliação, que se adequem a realidade dos alunos e da escola. Ao reconhecer a potencialidades dos seus saberes pedagógicos irá contribuir de forma significativa para a produção do conhecimento (SORDI; LUDKE, 2009).

O papel das docentes da Universidade e da Escola

É importante evidenciar a relevância de profissionais competentes que ajudam os/as estagiários/as nessa busca pela prática pedagógica. A recepção da equipe gestora e demais funcionários/as da escola em questão, refletiu no desenvolvimento do estágio e nos resultados alcançados. Tanto a diretora da escola, como a professora regente da turma, sempre estiveram dispostas a contribuir com todas as atividades planejadas, para que tudo ocorresse de forma satisfatória para todos os/as envolvidos/as. A supervisora sempre acompanhou as aulas, ajudou no controle da turma, e orientou as estagiárias sobre possíveis metodologias a serem realizadas.

Cabe ressaltar a importância da orientação da docente da instituição de ensino superior, responsável pela inserção dos conhecimentos teóricos requeridos na disciplina de estágio supervisionado e por orientar e avaliar as discentes/estagiárias durante a execução das atividades. Papel de extrema relevância deve ser atribuído a esta, que sempre se dispôs a auxiliar no planejamento das aulas, buscando melhorias para o desenvolvimento profissional das discentes, através de visitas à escola para observar como as aulas eram executadas. O estabelecimento do diálogo com a docente da UFS foi fundamental para o exercício da formação inicial.

Segundo Borssoi (2008), o estágio supervisionado precisa caminhar no sentido dialético em que professores/as, orientadores/as, alunos/as e acadêmicos/as possam debater as práticas vivenciadas na escola e estabelecer estratégias de aperfeiçoamento da formação docente de forma continuada. Dessa forma é necessário um papel de ação-reflexão pelos/as envolvidos/as nesse processo (BORSSOI, 2008).

3.4 Desafios Encontrados no Período do Estágio

O desenvolvimento do estágio teve algumas adversidades nas duas turmas. Apesar da frequente utilização de metodologias didáticas, os/as alunos/as demonstravam interesse limitado ao que era ensinado nas aulas. Tal fato despertou nas estagiárias a necessidade de conhecer mais da realidade dos/as alunos/as para identificar possíveis estratégias de promoção de aprendizagem.

Diante disso, durante as aulas, o conhecimento cotidiano ganhou lugar a partir de histórias de vida contadas pelos/as educandos/as. Eles/as narravam de forma sutil seus modos de vida e como suas famílias estruturam-se em meio às desigualdades sociais e dificuldades enfrentadas para sobreviver.

Polonia e Dessen (2005) debateram em seu estudo a importância da participação dos pais no ensino, a relação de escola, família e comunidade, uma vez que, em classes menos favorecidas, o afastamento das famílias pode desencadear inúmeros problemas como reprovação e/ou afastamento dos/as discentes. É essencial que o ambiente externo a escola transmita seus valores sociais e que isso se reflita dentro da escola.

Moreira e Candau (2003) apontaram que diversos trabalhos com professores/as da rede básica de ensino, mostram a dificuldade encontrada pelos/as docentes em tornar a cultura um fator no processo curricular, como conceber uma atuação multicultural à sua prática pedagógica e, principalmente, como levar em consideração requisitos sociais de uma infinidade de alunos/as oriundos de espaços tão diferenciados.

Essa realidade despertou um olhar crítico nas estagiárias ao perceber que é preciso conhecer para “saber como fazer”. Logo, para o conhecimento científico ganhar importância para aqueles alunos/as, foi necessário que a ciência tivesse significado para o universo cotidiano deles/as, de modo a promover uma mudança conceitual. Por essa razão, é fundamental que o/a professor/a saiba conduzir determinadas situações que envolvam questões culturais e sociais, a fim de procurar alternativas que possam problematizar essa situação e não, simplesmente excluir ou fingir que nada está acontecendo.

Como enfatizou Freire (1996), deve-se respeitar o conhecimento que o/a aluno/a traz para a escola, uma vez que ele é sujeito social e histórico; deve-se compreender que a formação está além de treinar os sujeitos; é indispensável que o professor leve em consideração a curiosidade do aluno, o seu gosto e, a sua linguagem; e é necessário respeitar a autonomia do/a educando/a (FREIRE, 1996).

Com isso, pode-se mencionar que as experiências adquiridas pela regência do estágio supervisionado contribuem de forma direta para o desenvolvimento desses fatores, uma vez que se pode conviver mais de perto com a realidade vivenciada pelos/a alunos/a e identificar quais causas interferem no seu processo de aprendizagem, como também favorece o desenvolvimento dos saberes e competências dos/a estagiários/as.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências vivenciadas, constatou-se que a prática do Estágio Supervisionado, como disciplina curricular obrigatória, deve ser considerada como meio principal para o fortalecimento da *práxis* da formação do futuro profissional de ensino. É nesse período que o acadêmico utiliza todos os seus conhecimentos teóricos e põe em prática o que aprendeu durante a graduação. É a etapa da vivência da realidade do ambiente escolar, dos problemas enfrentados pela educação básica e da aprendizagem da dinâmica do trabalho na escola, em conjunto com todos/as

que formam a instituição de ensino.

Ao indagar sobre *de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes*, este artigo revela o quanto o estágio promove reflexões sobre cada aula ministrada na regência; aponta necessárias melhorias na didática da sala de aula durante o seu desenvolvimento, que são aperfeiçoadas com a orientação e supervisão de docentes comprometidos/as; mostra a necessidade de adequar-se a cada situação de ensino, pois cada turma apresentará seu perfil e exigirá posicionamentos pedagógicos distintos; desvela como saber-fazer, numa conexão direta entre ultrapassar conhecimentos cotidianos e promover mudanças conceituais; e indica o quanto é fundamental considerar fatores sociais e culturais nos processos pedagógicos.

Para que isso seja possível, universidade, escola e licenciandos/as devem caminhar juntos de forma ética, comprometida e harmoniosa. Somente desta maneira é possível garantir que o estágio seja uma das etapas decisivas da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.
- ANDRADE, Arnon de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, p.21-26, 2005.
- BRASIL, Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**, p. 2.164-41, 2008.
- _____. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 009/2001). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan, 2001. Seção 1, p.31.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. I **Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. **São Paulo: Paz e Terra**, p. 90, 1996.
- GRANDO, Regina Célia. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. **Campinas: Unicamp**, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA-NETO, Samuel de Souza. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3ªe., Ed.Harbra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:**

políticas, estrutura e organização, v. 10, p. 39-57, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, 2008.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.

_____; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, 74, 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia**, n. 14, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. 2005.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. **Porto Alegre: Artmed**, v. 5, 2009.

RAMOS, Daniela Karine. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação?. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 13, n. 1, p. 44-62, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org). **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, 96p., 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes de et al. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2009.

ZARIFIAN, Philippe. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. **Montevideo: Cinterfor. Consultado el**, v. 14, 1999.

_____. Objetivo competência: por uma nova lógica. In: **Objetivo competência: por uma nova lógica**. 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

G

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

I

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

L

Ler 58, 65, 273

M

Magistério 39, 119, 141, 148

P

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

Q

Qualidade 173, 217, 218, 269

R

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

S

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-569-3

