



Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: por uma aprendizagem criativa

BENTES, Marilda Vinhote^a, AGUIAR, Luciana Monteiro^b, ALVES, José Moysés^c

^aMarilda Vinhote Bentes; docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima; E-mail marilda.bentes@ifrr.edu.br

^bLuciana Monteiro Aguiar, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima; E-mail luciana.aguiar@ifrr.edu.br

^cJosé Moysés Alves, docente da Universidade Federal do Pará; E-mail jmalves@ufpa.br

ARTICLE INFO

Recebido: 8 de septiembre de 2023

Aceito: 31 de octubre de 2023

Disponível on-line: 30 de noviembre de 2023

Palavras chave: Estágio, Ciências Biológicas, Subjetividade

E-mail: marilda.bentes@ifrr.edu.br; luciana.aguiar@ifrr.edu.br

ISSN 2007-9842

© Instituto de Educación en Ciencias A.C.

ABSTRACT

This article describes a teaching internship experience in the components of Pedagogical Practice V and Supervised Internship in Biology II, part of the Biological Sciences Teaching program at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Roraima. The aim is to reflect on spaces for student motivation and protagonism. The teaching internship is a prerequisite for obtaining a doctorate in education through the Science and Mathematics Postgraduate Program. It was conducted using a pedagogical approach inspired by González Rey Subjectivity Theory. Activities were carried out, encouraging a group of 10 students to express themselves, share experiences, provide suggestions, and present reflections. We interpreted the information obtained during these activities, constructing an understanding of the motivation of the teaching interns through a qualitative epistemological approach. The Subjectivity Theory significantly contributed to the educational process, fostering interactions where interns reflected on their own learning, producing subjective meanings that led to a redefinition of crucial aspects of educational practice, as well as suggesting creative solutions to challenges faced.

Este artigo descreve uma experiência de estágio de docência nos componentes de Prática Pedagógica V e Estágio Supervisionado em Biologia II, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e tem como objetivo refletir sobre espaços para motivação e protagonismo dos estudantes. O estágio de docência é um pré-requisito para obtenção do título de doutora em educação, pelo Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática e foi conduzido por meio de uma abordagem pedagógica inspirada na Teoria da Subjetividade de González Rey. Foram realizadas atividades nas quais uma turma de 10 acadêmicos eram encorajados a se expressar, compartilhar suas experiências, oferecer sugestões e apresentar suas reflexões. Interpretamos as informações obtidas durante essas atividades e construímos uma compreensão sobre a motivação dos licenciandos, adotando uma abordagem epistemológica qualitativa. Foi possível constatar a contribuição significativa da Teoria da Subjetividade para o processo educacional, pois vivenciou-se interações em que os licenciandos puderam realizar reflexões sobre sua própria aprendizagem, produzindo sentidos subjetivos que direcionaram a uma ressignificação de aspectos cruciais da prática educacional, bem como à sugestão de soluções criativas para os desafios enfrentados.

I. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática (PPGECM) em uma de suas linhas de pesquisa busca formar professores para a educação de ciências e matemática. Nessa linha, inserem-se temáticas atinentes à formação inicial e continuada de profissionais da Educação em Ciências e das Matemáticas, sendo um dos seus objetivos

capacitar profissionais para refletirem e redimensionarem sua prática pedagógica e produzirem conhecimentos que possam ser difundidos no ensino de ciências e matemáticas (PARÁ, 2011).

Nesse sentido, o doutorado em Educação do PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) possui em sua matriz curricular o Estágio de Docência na Graduação, componente que proporciona momentos de planejamento e desenvolvimento do fazer pedagógico de acordo com a linha de pesquisa e a teoria base de sua futura tese.

Com objetivo de refletir sobre espaços para motivação e protagonismo dos estudantes, este artigo relata uma experiência vivenciada durante o estágio de docência realizado em 2023, em uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista. As atividades realizadas com os licenciandos foram inspiradas na Teoria da Subjetividade, de González Rey, privilegiando o diálogo e a relação dos conteúdos específicos com aspectos simbólico-emocionais de suas experiências de vida. Como em toda prática profissional inspirada nesta teoria, a intenção era contribuir para o desenvolvimento subjetivo dos licenciandos, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais que contribuíssem com sua preparação para a futura atuação profissional.

Foi realizado um trabalho integrado entre os componentes curriculares de Prática Pedagógica V e de Estágio Supervisionado em Biologia II, com uma turma de dez acadêmicos, que estavam em seu processo de estágio, em turmas de 6º ao 9º ano de Biologia. Nas aulas de Prática Pedagógica foram discutidos textos sobre aprendizagem e estratégias pedagógicas, a partir do referencial da teoria da subjetividade, bem como os registros e reflexões dos licenciandos sobre suas atividades de estágio na escola. No Estágio Supervisionado, eles estudaram conteúdos específicos, planejaram e realizaram atividades com adolescentes na escola.

II. FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da Teoria da Subjetividade (TS), os tipos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento subjetivo, são aqueles em que o aprendiz, comprometido com seu processo de aprendizagem, produz uma via própria de subjetivação, diferenciada e singular. A preparação para a futura atuação profissional depende de momentos em que o licenciando possa evidenciar e vivenciar a articulação entre teoria e prática, “[...] exigindo-se dos futuros docentes a fundamentação de suas práticas como um dos exercícios reflexivos favorecedores de uma prática mais eficiente” (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2019, p. 27). A teoria torna-se um recurso da própria prática, pois no trabalho docente a prática se articula com os saberes específicos que o próprio docente vai construindo nela, conseqüentemente, resultando em uma prática pedagógica coerente e eficiente.

Nesse contexto, há que se considerar elementos facilitadores para o desenvolvimento subjetivo:

- a. gerar espaços sociorrelacionais que favoreçam a emergência de sentidos subjetivos. Os processos dialógicos ocupam um lugar essencial dentre os diferentes tipos de comunicação;
- b. gerar espaços sociorrelacionais nos quais os professores ou futuros professores sejam estimulados a gerar projetos próprios em que possam se engajar de forma autêntica por meio de suas próprias ideias, o que de fato tornaria esse processo num novo espaço de subjetivação;
- c. contribuir para que o professor, ou futuro professor, assuma um lugar próprio nos espaços nos quais sua ação acontece, estimulando que assuma responsabilidade e posições próprias, assim como que seja capaz de fundamentar suas ideias e ações. Estimular um lugar próprio e ativo pode contribuir à emergência do professor como sujeito da sua ação pedagógica (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2019, p. 31)

Os cursos de formação precisam dar atenção à necessidade de conhecer os acadêmicos, uma vez que a aprendizagem dos professores, enquanto processo subjetivo, está atrelado às suas produções simbólico-emocionais e as configurações subjetivas de sua personalidade, constituídos historicamente, a partir de suas experiências anteriores e contemporâneas ao curso de formação. O diálogo é o espaço social privilegiado para a produção de sentidos subjetivos.

Sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais da subjetividade, que se organizam em configurações que constituem a história de vida dos indivíduos (subjetividade individual) e dos espaços sociais dos quais eles participam (subjetividade social). A subjetividade individual desenvolve-se simultânea e recursivamente com a subjetividade social. Assim, por exemplo, a subjetividade social produzida por uma turma de licenciandos em um período de tempo, é tanto constituída pelas subjetividades individuais dos licenciandos, quanto passa a constituir a subjetividade individual dos mesmos.

III. CONTEXTO DAS AULAS

Este artigo apresenta parte da vivência do estágio em docência da REAMEC, desenvolvido no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, na unidade Campus Boa Vista, requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora no PPGECEM.

A docência ocorreu em uma turma, que atendia, no período da experiência, dez licenciandos, conduzida em 2023.1, a partir dos componentes curriculares Prática Pedagógica V e Estágio Supervisionado em Biologia II, os quais, respectivamente, ocorriam no turno noturno e no matutino e/ou vespertino. O primeiro componente com carga horária de 60 horas e, de acordo com o Plano Pedagógico do Curso-PPC (2015, p. 69), deve abordar:

- ✓ Elaboração de uma unidade didática relacionada aos temas selecionados para o módulo V;
- ✓ A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor;
- ✓ A prática de Ensino no momento atual;
- ✓ O contato com o Trabalho Pedagógico na escola de Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ Análise do planejamento na escola de Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ Relação professor e aluno na produção de conhecimentos;
- ✓ O uso do livro didático nas escolas;
- ✓ Estratégias metodológicas no campo de estágio;
- ✓ Construção de materiais didáticos;
- ✓ Elaboração e organização de plano de aula dentro das temáticas em estudo;
- ✓ Elaboração de instrumentos de avaliação;
- ✓ Organização de tempo/espaço em aula;
- ✓ Organização e Feiras de Ciências e montagem e manutenção de laboratórios de Ciências;
- ✓ Planejamento de estratégias de educação inclusiva.

Para essa ementa disposta no PPC, foi necessário estabelecer a interação entre teoria e prática no que se refere ao ensino, aprendizagem e inclusão, relacionada tanto às aulas no IFRR, quanto ao planejamento e à docência durante o estágio do licenciando na escola campo de estágio, pois para que haja aprendizagem eficaz é imprescindível que cada tema seja desenvolvido de forma não fragmentada e, ainda, compreender que a teoria não é algo acabado, mas um recurso da própria prática (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2019).

Nesse contexto, vêm à tona os conteúdos específicos dos demais componentes curriculares do curso em questão, uma vez que devem ser considerados pelo acadêmico, que se instrumentaliza de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada, na qual se compreenda os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e de si próprio, já que nessa relação teoria-prática há contribuição para reflexão acerca de sua atuação pedagógica e, com isso, melhorar a qualidade de suas atuações, pois, segundo Freire (1996, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para Freire (1996, p. 21), no processo de ensino a importância dada não é o conteúdo específico, mas a produção do conhecimento. Por isso, ressalta que o “[...] discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria”. Assim, as estratégias pedagógicas ganham destaque por orientar o indivíduo que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido (TACCA, 2016).

No que corresponde ao Estágio Supervisionado em Biologia II, o PPC (2015, p. 70) apresenta em sua ementa:

- ✓ Estágio Supervisionado de observação e docência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano;
- ✓ Planejamento, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem de Ciências;
- ✓ Utilização de recursos didáticos diversificados. Problematização das práticas pedagógicas vivenciadas;
- ✓ Participação em atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da escola campo;
- ✓ Produção e socialização de relatório.

Assim, tem como foco a observação, o planejamento e a docência em turmas do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, no qual o licenciando deve, obrigatoriamente, cumprir 100h de prática docente. Nesse cenário, estão envolvidos o professor do componente, os orientadores e os supervisores de estágio. Respectivamente, o primeiro, é responsável por direcionar os estagiários para a escola campo de estágio, organizar os fluxos e cronogramas, contribuir no planejamento, bem como nos registros acadêmicos dos estudantes; o orientador, por orientar e acompanhar os estagiários em todo processo do fazer pedagógico; e o supervisor por acompanhar, contribuir com o planejamento do estagiário, auxiliando o processo como um co-formador.

Portanto, as aulas no IFRR eram guiadas pelo processo indissociável da teoria-prática, em que o diálogo trouxe particularidades de cada licenciando e, nessa atenção ao contexto da sala de aula, as fragilidades apareceram servindo

de recurso para a dinamicidade nas interações. Fato esse, que contribuiu para os momentos das indagações e das respostas, suscitando motivações e mudanças.

III. 1 Atividades realizadas

As aulas ocorreram por meio de diálogos constantes e, com isso, mobilizou-se contextos e estratégias sociorrelacionais distintas para provocar os licenciandos a fim de contribuir para produção de conhecimentos. Dessa forma, as aulas foram organizadas de maneira em que os licenciandos pudessem ler o material de estudo com antecedência e se preparassem para as discussões no Instituto Federal de Roraima e para o desenvolvimento do estágio, na escola campo de estágio.

Durante as aulas e acompanhamentos foram realizadas:

- 1) Atividades para construção de informações sobre a história de vida dos licenciandos (produção de memorial e complemento de frases);
- 2) Atividades de discussão de textos teóricos e reflexão sobre a prática pedagógica no estágio (aulas dialogadas e planejamento); e
- 3) Atividades de trocas de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica (acompanhamento de estagiário e socialização de estágio).

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os licenciandos enfrentaram desafios consideráveis, pois ficou evidente que muitos se sentiam desmotivados e relutantes em participar ativamente das aulas. Queixavam-se das dificuldades enfrentadas durante as aulas *online*, ocasionadas pelo período pandêmico COVID 19, justificando suas frustrações e inseguranças.

A turma estava desmotivada e precisava estudar, a partir de leituras e discussões, para compreender seu papel enquanto licenciando-estagiário e, ainda, enquanto futuro docente. A professora era uma doutoranda-estagiária, cheia de ideias e que lhes traria muito trabalho.

Diante desse cenário, primeiramente, foi realizada a etapa de **planejamento**, no qual foram delineadas as ações para exercitar o fazer pedagógico. A prática pedagógica foi pensada a partir do referencial da teoria da Subjetividade, que compreende a subjetividade como:

[...] a capacidade humana de as emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais [...] (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 15).

A subjetividade é um sistema simbólico-emocional em desenvolvimento, em que subjetividade social e individual configuram-se reciprocamente, pois:

Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.20).

A subjetividade social de um dado ambiente não é constituída apenas pelo o que acontece no seu interior mas envolve sentidos subjetivos produzidos em outros contextos. Assim, o processo de planejamento envolveu a escolha de atividades que fossem dinamizadas, estrategicamente, pelo viés da dialogicidade. A aprendizagem deveria resultar na compreensão e desenvolvimento de outros recursos subjetivos, relacionais e operacionais favorecedores do processo de preparação para a futura profissão.

Durante todo o processo de planejamento, a **docência** foi pensada a partir da dinâmica de *aulas dialogadas* e focou em ensinar como uma teoria se converte em instrumento de práticas, pois, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2019, p. 26), permite “[...] acrescentar novas visões e representações da própria prática pedagógica”. Com isso, os licenciandos experimentavam, na condição de estudantes, o que se espera deles quando forem atuar na profissão.

Isso supõe colocar em primeiro plano a necessidade de que os programas de formação contribuam para promover o desenvolvimento de recursos subjetivos que permitam aos professores um trabalho pedagógico favorecedor da aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de seus alunos. Assim, os

programas de formação devem focar as mudanças e o desenvolvimento subjetivo do professor, processo que se deve favorecer com o uso de saberes para solucionar e exemplificar desafios da prática profissional (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2019, p. 26).

Assim, as discussões provocavam, continuamente, os licenciandos a se perceberem no processo e planejassem um fazer pedagógico, respeitando a história e a cultura dos seus futuros estudantes.

Para essa mobilização, outras estratégias foram significativas, a primeira corresponde à produção de um *memorial*, no qual os licenciandos expuseram detalhes de suas histórias de vida, carregados de sentimentos como: dores, mágoas, perdas, vitórias. As informações obtidas permitiram conhecer um pouco de cada acadêmico, o que traziam de seus distintos contextos, dentre outros conhecimentos que contribuíram significativamente para o andamento das aulas. Tais informações geraram questionamentos, sugestões, dúvidas e direcionamentos para o processo de estágio na escola campo de estágio, por parte dos acadêmicos.

Cabe salientar que para a produção do memorial, desenvolvido no início do semestre, os acadêmicos se expressaram acerca de vivências com a família e na escola (da educação infantil à universidade). Também refletiram sobre ser acadêmico(a) de licenciatura, em Ciências Biológicas e o que acreditavam que tinham feito para chegar até o momento atual. Além disso, responderam e depois dialogaram sobre o(a) professor(a) que gostariam de ser, e os caminhos que acreditavam que ainda seriam necessários percorrer para poder alcançar esse ideal, pois, para Tacca (2016), essa dinamicidade que envolve a comunicação, traz a compreensão acerca do processo de significação que foi percorrido e esclarecendo qualquer equívoco. Assim, o acadêmico tem meios para retomar e reelaborar sua aprendizagem.

Outra atividade que foi utilizada antes e depois do estágio foi o *complemento de frases*, com sessenta e seis indutores curtos para serem completados, tais como:

*João*¹: Gosto: de olhar para o céu.
*Bya*²: O tempo mais feliz: dormir.
*Fabia*³: Nas aulas: quero apenas dormir.
Bya: Realizo-me quando: desenho.
*Pedro*⁴: Prefiro: riscar.
João: Gostaria de saber: porque não sou rico.
*Nilce*⁵: Felicidade: comer doce.
*Paula*⁶: Aprendo quando: assisto filme.
Nilce: Sofro: quando estou sem grana.
Nilce: Aprendo para: sei lá, ter certificado.

No primeiro direcionamento dessa atividade, tudo soava como uma brincadeira. Já no segundo, as expressões utilizadas eram coerentes e relacionadas com suas vivências e com a futura profissão.

João: Gosto: de aulas com experimento.
Bya: O tempo mais feliz: atualmente realizar meu estágio.
Fabia: Nas aulas: aprender e ser excelente profissional.
Lorena: Realizo-me quando: meu aluno participa da minha aula.
Pedro: Prefiro: ser docente a ir para meu atual trabalho.
João: Gostaria de saber: mais sobre a aprendizagem dos meus estudantes.
Nilce: Felicidade: terminar a faculdade.
Paula: Aprendo quando: eu estudo e depois ensino.
Nilce: Sofro: quando planejo e não sai como o esperado, porque surge preconceito em sala. Aí preciso pensar muito e articular o que estou trabalhando com o novo tema.
Nilce: Aprendo para: ser uma boa profissional.

O interessante foi que as informações de cada complemento serviram de suporte para instigar os acadêmicos, que, sem perceber, foram envolvidos na triade: temas voltados para a formação docente, realidades vivenciada na escola campo de estágio e as próprias produções a partir das estratégias sociorrelacionais. A exemplo, Paula ao trazer

¹ João – nome fictício.

² Bya – nome fictício.

³ Fabia – nome fictício.

⁴ Pedro – nome fictício.

⁵ Nilce – nome fictício.

⁶ Paula – nome fictício.

uma situação ocorrida em seu estágio, sobre o tema diversidade sexual, Nilce fala sobre seu papel, enquanto futura docente, se remetendo à sua atuação em uma associação que lida com a comunidade de lésbica, gay, bissexual, transgênero e mais (LGBT+). Nesse momento, várias sugestões de estratégias surgiram como forma de trabalhar o tema, sem deixar de lado o conteúdo específico da biologia.

Contexto esse que se repetiu em vários momentos no decorrer das aulas, inclusive, os licenciandos, no período da observação interpretavam as situações vivenciadas no estágio, de forma criativa, percebendo detalhes acerca da aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, na docência, personalizou o conteúdo com estratégias, via experimentos, para que houvesse participações ativas nas aulas.

Cabe salientar que tanto o memorial, quanto o complemento de frases foram instrumentos que contribuíram para o diálogo e para conquistar a confiança dos discentes, uma vez que foi dada atenção à singularidade de cada licenciando, nos momentos das discussões e das conversas informais.

No que diz respeito ao processo de *planejamento*, por parte dos licenciandos estagiários, a partir da observação na escola campo de estágio, apresentaram-se diferenciadas. Os estagiários procuravam dinâmicas de aula para motivar seus futuros alunos. Assim, em geral, buscavam conciliar a realidade política, econômica ou social em meio aos conteúdos específicos da área de Biologia, para que os questionamentos fossem significativos e houvesse participação do alunado.

As aulas de planejamento ocorreram antes e durante o período da docência e envolveram o docente do componente Estágio Supervisionado II, orientadores e supervisores de estágio em um planejar colaborativo, suscitando discussões acerca dos conteúdos específicos, da realidade da escola onde o estágio ocorreria, definindo as melhores estratégias, de acordo com a demanda e que atendesse as particularidades e desenvolvimento dos estudantes envolvidos.

Durante a prática pedagógica propriamente dita, era nítida a busca, por parte do licenciando estagiário, em favorecer a participação ativa dos estudantes. Fato constatado durante os *acompanhamentos dos estagiários*, uma vez que a docente do componente e a professora orientadora desenvolveram visitas nas escolas campo de estágio, depois de assistirem uma ou duas aulas dos licenciandos nas unidades de ensino de estágio, fortaleciam e valorizavam seu fazer pedagógico em reunião para o *feedback* acerca dos pontos positivos e das fragilidades observadas. A partir dos apontamentos e reflexões do próprio licenciando, sugeriam novas metodologias ou alterações no dinamismo das aulas.

Dessa forma, durante as orientações houve contribuições valiosíssimas dos profissionais envolvidos, que ofereceram comentários e sugestões essenciais para o planejamento das aulas e o aprimoramento das discussões Acadêmicas do IFRR e estagiários na escola campo de estágio puderam externar suas vivências, aflições, inseguranças, fragilidades e suas superações.

As supervisões e diálogos foram fundamentais para as reorganizações das aulas no IFRR, com uso de textos e falas mais coerentes com as situações vivenciadas. Dessa forma, eles puderam socializar as experiências e interagir de maneira que todos opinaram com sugestões e reflexões para melhoria das ações pedagógicas.

Para fechar os componentes de Prática Pedagógica e Estágio, foram realizadas socializações das experiências do estágio com a presença dos orientadores e alguns supervisores das escolas campo de estágio. Nesse momento, em que os licenciandos expuseram suas trajetórias durante o estágio auxiliados pela professora do componente, eles foram avaliados, de maneira formativa, pelos orientadores, supervisores e colegas da faculdade.

Nas socializações, apresentaram segurança ao falar e as dificuldades enfrentadas em cada etapa, pois tinham que ler e estudar para discutir, planejar e ministrar suas aulas. Eram conteúdos e realidades distintas, além disso, os níveis e complexidade das turmas eram diferenciados. Entretanto, os licenciandos avaliaram os momentos como positivos, elogiando o seu próprio processo de aprendizagem, como uma superação em sua atuação, tanto na faculdade quanto na escola campo de estágio em meio a uma dinamicidade e articulação entre teoria e prática.

Nessa atividade de socialização?, tiveram a oportunidade de expressar acerca das aulas de Prática Pedagógica, momento esse que citaram falas de colegas que superaram as expectativas. Por exemplo, foi unânime citar Paula e Nilce, que surpreenderam a todos com mudança de posturas. Inclusive, expressaram em suas próprias falas:

Nilce: Nunca quis ser professora, porém já me vejo sendo. É trabalhoso, mas gostei, me achei!

Paula: No meu planejamento tento adaptar à turma, mas procuro, sempre que possível, atender cada aluno.

Paula: Procuro saber tudo sobre os alunos, principalmente aqueles que parecem não querer estudar, foco neles.

Paula: Não tem como, quando eu tiver meus filhos, eu não dar a devida atenção a ele, pois não quero que ele passe pelas situações que presenciei na escola. Ouvi e vi coisas horríveis [...].

As colocações das acadêmicas nos complementos de frases e nas discussões, coincidem com seu planejamento

e com as aulas da faculdade, pois se expressavam sobre os textos trabalhados, referindo-se ao processo de estágio. Relatavam as dificuldades dos discentes, suas fragilidades e como faziam para contornar cada situação vivenciada, considerando, em alguns casos, os debates ocorridos nas próprias aulas. Demonstraram um planejar coerente com o contexto real dos estudantes, mas, sempre frisando sua preocupação, pois identificavam uma barreira enorme para alcançar uma prática eficaz para os aprendizes.

Assim, foi dada importância à realidade e aos conhecimentos produzidos pelos acadêmicos, por meio da personalização do fazer pedagógico dos docentes envolvidos. Eles valorizaram a singularidade de todos à medida que as interpretações ocorriam e as provocações traziam à tona mudanças de posturas e do fazer docente, produzindo novos direcionamentos para sua própria aprendizagem, enquanto futuro docente.

Portanto, as reflexões oriundas das aulas no IFRR e do estágio nas escolas campo foram significativas para várias tomadas de decisões, por parte dos licenciandos. Inclui-se aqui novos meios de planejar e ensinar, novas posturas pedagógicas, envolvimento em outros projetos e, ainda, mudança nas relações interpessoais da turma. Isso porque, para os licenciandos, a boa relação, salientando a presença e a disponibilidade para tirar as dúvidas e estar sempre aberto aos diálogos, favoreceram maior confiança e a não se sentirem sozinhos no processo.

Entretanto, nesse contexto, dos dez licenciandos, três não se identificaram com a futura profissão, ao final do estágio. Nas aulas dialogadas, pouco falavam, não se posicionavam e nem pensavam em soluções, independentemente do problema apresentado, apenas reproduziam os discursos dos autores. Durante os encontros de planejamento, após discussões, até conseguiam reorganizar seus planos de aula e deixá-los mais coerentes em todos os elementos, porém, no desenvolvimento das aulas na escola campo de estágio, não conseguiam interagir adequadamente com os alunos. A docente titular sempre precisava intervir.

Em geral, aquelas três licenciandas objetivavam uma aula com aprendizagem reprodutiva sem impacto para as reflexões dos estudantes, mesmo reconhecendo que as aulas deveriam desenvolver o pensamento crítico, que os estudantes deveriam se posicionar e que a realidade deles precisaria aparecer em sala de aula para que o ensino tivesse sentido na vida cotidiana deles. Mas elas não se julgavam criativas para desenvolver aulas diversificadas. Cada uma fez seu estágio, venceram as dificuldades de estudar, se posicionar frente às turmas, porém não apresentaram mudanças significativas em sua prática pedagógica.

Os outros sete estagiários sempre se posicionavam, apresentavam soluções e tomavam suas próprias decisões. Consequiam, em suas aulas, propor ações pedagógicas em que os discentes eram instigados ao diálogo, a partir da realidade ou dos conteúdos trabalhados alcançando um envolvimento coletivo.

IV. CONCLUSÕES

No decorrer do estágio de docência, a sala de aula foi palco de uma experiência extremamente valiosa, pois desempenhou um papel fundamental para produção de conhecimento. Os diálogos estabelecidos nos encontros, a partir das atividades propostas geraram nos acadêmicos confiança e, com isso, motivação e melhor desenvoltura para opinar, tomar decisões e sugerir soluções diante das fragilidades percebidas pelos pares.

Nesse contexto, o processo que envolveu o estágio supervisionado trouxe produções subjetivas relacionadas à vida dos licenciandos, implicações pessoais e profissionais que ratificaram o engajamento para finalização do curso e seguir com a profissão. Todo o trabalho desenvolvido suscitou amadurecimento no curso e produção de sentidos subjetivos, ampliando e construindo novos conhecimentos. Entretanto, dos envolvidos, três mesmo desenvolvendo as dinâmicas propostas, parecem não ter criado vias próprias de subjetivação relacionadas à docência.

A articulação entre o IFRR e a escola campo de estágio e, ainda, entre teoria-prática, proporcionou o contato direto com a futura profissão e, a princípio, vieram à tona os receios, que envolviam uma mistura de vergonha, medo de errar e insegurança, pois era o momento de ir a campo, atuar como estagiário no ambiente de sua futura profissão. Posteriormente, ocorreram mudanças, novas posturas pedagógicas, inclusive na forma pessoal de agir em contextos distintos. Os licenciandos utilizavam-se dos recursos de sua história de vida e de seu cotidiano para melhorar suas aulas, tendo um perfil reflexivo e mais questionador diante dos momentos vivenciados, inclusive, nas discussões, falavam das mudanças em outros cenários que não correspondiam à sala de aula.

Cabe salientar que essa tarefa não foi simples, uma vez que era preciso considerar a singularidade de cada licenciando e estes deveriam vivenciar aquilo que se esperava deles enquanto futuros docentes. Por isso, foram criadas aulas com estratégias sociorrelacionais, instigando a motivação por parte dos acadêmicos, para participarem ativamente. Logo, as provocações precisavam estimular o processo de interação social, levando em consideração o que cada licenciando deveria ler e, de forma criativa, propiciar aulas dinâmicas, reflexivas e eficazes durante o estágio.

No que corresponde à docente que conduziu as aulas de prática pedagógica e estágio, foi uma experiência que a preparou de forma excepcional para lidar com a complexidade do processo de aprendizado. Ao fundamentar-se na Teoria da Subjetividade passou a refletir, profundamente, sobre sua atuação em sala de aula, buscando favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos, relacionais e operacionais que beneficiassem a aprendizagem dos acadêmicos. Como resultado, passou a investigar constantemente os discentes, levando em consideração suas histórias de vida ao planejar, tornando as aulas mais alinhadas com suas experiências individuais, contribuindo para o aprimoramento de seu processo de ensino e, ainda, com o fazer pedagógico de cada licenciando-estagiário, durante o estágio.

É coerente afirmar que no âmbito pessoal, a docente desenvolveu habilidade aprimorada para vivenciar diferentes contextos e tomar decisões que permitissem alcançar objetivos focados em seus acadêmicos. Passou a valorizar mais a opinião e os objetivos pessoais deles, demonstrando um maior interesse pela singularidade de cada um.

Portanto, com base no exposto, o estágio de docência, baseado na teoria da subjetividade, colocou os envolvidos diante da responsabilidade de integrar a imaginação e a criatividade em processos intelectuais, nos quais a reflexão sobre a aprendizagem e o ensino direcionou a repensar aspectos cruciais da prática pedagógica e a sugerir soluções inovadoras para os desafios enfrentados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, ao Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática – PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, pelo direcionamento dessa etapa tão importante na carreira do profissional da educação, bem como o suporte com base na linha da formação docente para uma atuação coerente com a atuação profissional. E ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista, pela oportunidade de desenvolver o Estágio de Docência, proporcionando um ensinar em que teoria se converteu em instrumento da prática.

REFERENCIAS

- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2005). *A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia*. In F. González Rey, *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson Learnig.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. (2019). *A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade*. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1 ed. Curitiba: Appris.
- PARÁ. (2011). Regimento do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Resolução nº 4.124, de 27 de abril de 2011. Belém-Pará.
- RORAIMA. (2015). Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR. Boa Vista.
- TACCA, M. C. V. R. (2006). *Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In: TACCA, M. C. V. R. (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. – Campinas: Ed. Alinea. Disponível em Acesso em Junho de 2013.