

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EAD NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

João Vicente Alfaya dos Santos<sup>1</sup>, Gabriele Nigra Salgado<sup>2</sup>, Mariana Giralddi<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
jaocolorado@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação,  
gabrielesalgado@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Santa Catarina/Departamento de Metodologia do Ensino,  
mariana.giralddi@ufsc.br

**Resumo** – O presente trabalho se constitui no relato de uma experiência didática vivenciada por professores, tutores e estudantes da segunda edição do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade a distância. Como parte das atividades desenvolvidas nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, oferecidas na sétima e oitava fases, os estudantes foram convidados a elaborar, realizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas em um espaço formal de educação. Além do relato, apresentamos uma análise dos significados atribuídos pelos docentes formadores aos conceitos de problematização e contextualização que pretendiam ser os norteadores nas disciplinas. Esta proposta vem sendo elaborada no formato de oficinas pedagógicas desde a primeira edição do curso e foram realizadas em instituições públicas de ensino localizadas nas quatro cidades sedes do curso: Araranguá, Canoinhas e Tubarão, em Santa Catarina e Pato Branco, no Paraná. Espera-se que este formato de Estágio, ao possibilitar a pesquisa, produção de material e socialização dos conhecimentos construídos acerca dos temas, seja percebido pelos sujeitos envolvidos como de relevante significado para sua formação docente, permitindo a vivência de uma prática pedagógica, além de promover articulação teórico-prática dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas do curso.

**Palavras-chave:** Ciências Biológicas, contextualização, estágio supervisionado, oficinas pedagógicas, problematização.

**Abstract** – This paper is based on the report of a teaching experience accomplished by teachers, tutors and students of the second edition of the distance learning graduation of Biological Sciences at Federal University of Santa Catarina (UFSC). As part of the activities developed in the Supervised Internship I and II disciplines, offered in the seventh and eighth stages, students were required to develop, implement and ponder about their teaching practices in a formal education space. Besides, the report is an analysis of the meanings assigned by teachers to the concepts of problematization and contextualization that intended to be the guiding of subject. This proposal has been elaborated in the form of teaching workshops since the first edition of the course and happened in public schools located in the four seats of course cities: Araranguá, Canoinhas and Tubarão, in Santa Catarina, and Pato Branco, in Paraná. It is hoped that this Internship's format, by enabling the research, material production and socialization of knowledge built on the themes, is perceived by those involved as relevant meaning for teacher training, allowing the experience of a pedagogical practice, and promote articulation of theoretical and practical contents worked in other course subjects.

Keywords: Biological Sciences, contextualization, problematization, Supervised Internship, teaching workshops.

## 1- Introdução

Vivemos em uma sociedade cada vez mais interconectada por redes de tecnologia digital que vem proporcionando um acelerado desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (ALVES; NOVA, 2003). Estas, por sua vez, vêm contribuindo com a expansão de cursos de todo o tipo na modalidade a distância e Belloni (2009) aponta que, no âmbito da educação, essa rápida disseminação das tecnologias de informação e comunicação exige transformações nos métodos de ensino-aprendizagem, o que nos leva a questionar, inclusive, o lugar da escola na sociedade contemporânea: seria a sala de aula o espaço de aprendizagem mais adequado? Seria o tempo escolar o tempo de aprendizagem do estudante?

Por muito tempo os objetivos da educação foram prover os estudantes do saber acumulado pela humanidade, sendo este saber sinônimo de informações fundamentais, acabadas e verdadeiras, em um período em que o acesso ao conhecimento era restrito. A *Revolução Digital*<sup>1</sup> possibilitou não apenas uma acelerada difusão das informações através das TICs, como também sua rápida transformação pela sociedade e, neste cenário atual, o tempo e espaço para o processo de ensino/aprendizagem que antes eram rígidos e centralizados na escola e na figura do professor precisam ser repensados.

Diante deste contexto, partimos do pressuposto de que a escola está passando por um momento de reestruturação onde temos que reinventar os modos pedagógicos e, portanto, consideramos as disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura um momento privilegiado de reflexão e experimentação de novos caminhos. Neste relato, onde compartilhamos com os leitores o processo de construção e acompanhamento das atividades que fizeram parte das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, modalidade a distância, pretendemos analisar as experiências dos estudantes deste curso durante o estágio e confrontá-las com os nossos objetivos de formação de docência.

Para tanto, faz-se necessário discutir, ainda que brevemente, alguns elementos que, futuramente, serão consubstanciados em novos trabalhos. Entre esses elementos figuram a educação a distância (EAD) e a necessidade de formação de professores no Brasil, o entusiasmo causado pelas novas tecnologias da informação e comunicação e, dentre os conceitos utilizados por tutores e professores durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, destacaremos o uso das expressões “problematização” e “contextualização”.

---

<sup>1</sup> De acordo com Alves e Nova 2003, diz respeito à criação de grandes sistemas de rede de comunicação integradas, com suportes de armazenamento e transmissão de dados digitais (códigos binários, traduzíveis sob diversas interfaces).

## **2- EAD e formação de professores: um novo paradigma?**

A carência de formação de professores para atuar na Educação Básica não é assunto novo. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) que, através do Art. 62 institui que *“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”* (BRASIL, 1996) a formação de professores em nível superior é discutida e a necessidade de políticas públicas que efetivamente concretizem o que preconiza a lei é tema de debate. Conforme divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009 (LAPA; PRETTO, 2010), a carência de professores na Educação Básica no Brasil, até então, era de 246 mil nas redes públicas. Essa carência, segundo Lévy (1999), é sentida em todos os países do mundo e, continua o referido autor, *“não será possível aumentar o número de professores proporcionalmente à demanda de formação”* (p. 169), salvo se buscarem soluções que ampliem o esforço pedagógico e, nesse sentido, a EAD tem um papel importante a cumprir, pois pesquisadores reconhecem que *“a distinção entre ensino ‘presencial’ e ensino ‘a distância’ será cada vez menos pertinente”*. (LÉVY, p. 170, 1999)

Para atender a essa demanda de formação de professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a investir nessa área e uma das medidas efetivadas é a criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Um dos eixos fundamentais do Sistema é a expansão da educação pública superior, assim como a democratização do acesso a este nível de ensino. É no Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que se regulamenta o Art. 80 da LDBEN (1996) sobre a educação a distância no Brasil. Para tal, caracteriza-se a EAD como *“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”* (BRASIL, 2005). Nesta modalidade de educação, entre as suas várias especificidades, a *mediatização* ocupa lugar de destaque, porque, necessariamente, será através de alguma tecnologia (e-mail, blogs, ambientes virtuais, chats) que se estabelecerá a comunicação entre professores e alunos. *Mediatizar*, segundo Belloni (2009), *“significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma”* (p.64).

## **3- As novas tecnologias e o novo otimismo pedagógico**

Entre o entusiasmo incondicional com as tecnologias e seu uso na educação (tecnofilia), ao extremo oposto, a sua aversão total (tecnofobia), situamo-nos num posicionamento crítico, pois, tanto o entusiasmo tecnológico quanto a sua aversão carregam uma mesma atitude, a saber, o determinismo tecnológico (RÜDIGER, 2011). Os extremos, com frequência, se tangenciam e neste caso não é diferente. São tão deterministas aqueles que concebem as tecnologias como uma panaceia para os problemas educacionais, quanto aqueles que pensam que tanto a escola quanto professores e o conhecimento da disciplina

em si estarão obsoletos quando todos tiverem incorporado essas tecnologias a seu cotidiano.

E, aqui, tomamos de empréstimo a expressão utilizada por Dermeval Saviani (1987), o “otimismo pedagógico”. Em seu livro, *Escola e Democracia*, Saviani (1987) utilizou essa expressão como uma referência ao movimento escolanovista, que, segundo a análise do referido autor, foi um movimento que refluíu a articulação entre escola e participação política na sociedade para um posicionamento otimista, “em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas” (p. 55). Estaríamos vivendo um novo período de otimismo pedagógico, agora em relação às potencialidades das TICs?

#### **4- Resgatando a problematidade dos problemas e o contexto da contextualização**

Ao chegarem à disciplina de Estágio Supervisionado, os alunos da licenciatura parecem ter apreendido que existem conceitos importantes que deverão nortear suas práticas pedagógicas. Entre esses conceitos, figuram os de problematização e contextualização. Aliás, são conceitos que também pretenderam ser os norteadores dos docentes formadores. O que nos cabe, neste momento, é fazer uma análise dos significados atribuídos pelos docentes formadores e pelos futuros professores.

Por constituírem temas amplos, com abundante literatura (RICARDO, 2003; GIASI; MORAES, 2007; RICARDO, 2005), nosso objetivo, nesta seção, é fazer uma reflexão sobre alguns dos trabalhos de autores que já tiveram uma incursão nessa temática, para, então, ver as aproximações e afastamentos com relação ao modelo de estágio que propusemos. Por termos clareza de que um aprofundamento tanto na questão de problematização quanto de contextualização exigiriam esforços para além deste artigo, as considerações aqui feitas não terão a densidade que essas questões merecem. No entanto, esperamos que elas auxiliem professores formadores e futuros professores a repensarem suas práticas.

Começemos pela noção de problema e problematização. Problemas assumem posição especial, tanto para a elaboração de investigação científica quanto para a construção de conhecimentos escolares. É um conceito que, por estar em locais diferentes, assume papéis diferentes, mas que, apesar disso, apresenta algumas interseções. Para a investigação científica, os problemas são a origem do conhecimento, como afirmam pensadores tais como Bachelard (1996) e Popper (1999). E, de certa maneira, ao fazer uma analogia entre a produção de conhecimento pelos cientistas e a construção de conhecimentos escolares, pode-se afirmar, igualmente, que a segunda também tem seu início com problemas. A questão é: o que é, realmente, um problema no âmbito escolar? Quais problemas trabalhar? Como definir os critérios para que uma situação seja considerada um problema pelos alunos? O que nós, professores, pensamos ser um problema, é de fato problema para nossos alunos?

Em um texto clássico, Dermeval Saviani (1996) já aponta a necessidade de resgatarmos a problematidade da noção de problema. Não raro, desde então e até os dias de hoje, problema tem sido encarado como sinônimo de

pergunta. Se tomarmos isto como verdade, qualquer pergunta feita pelo professor em sala de aula constitui um problema, e logo uma possibilidade de construção de conhecimento pelo aluno. Sabemos que não é assim tão simples. Torna-se necessário, pois, problematizar o que se entende por problema e uma prática pedagógica problematizadora e problematização.

Trabalhos como o de Delizoicov (1982), influenciados pela concepção pedagógica de Paulo Freire, trazem que a educação problematizadora é aquela feita **com o** aluno, opondo-se à educação feita **sobre o** aluno. Na primeira, o aluno é considerado sujeito ativo na ação educativa, enquanto que na segunda, é um elemento passivo, depositário dos conhecimentos vindos do professor. A problematização, nesta visão, consiste em não dissertar sobre conteúdos específicos nas salas de aula da escola como se fossem conhecimentos prontos, mas, antes, em estabelecer um diálogo com os alunos sobre a realidade em que eles estão inseridos. Mas não qualquer diálogo, e sim aquele em que os alunos percebam que, da posse dos conhecimentos que eles trazem consigo para a escola, os seus conhecimentos empíricos, estes não se fazem suficientes para compreender a realidade problematizada.

Desta forma, conforme Delizoicov e Angotti (1994), a problematização, isto é, o ato de propor uma prática pedagógica que efetivamente problematize a realidade dos alunos, pode ocorrer em dois sentidos. O primeiro seria o de levantar as concepções alternativas ou conceitos intuitivos dos alunos. O segundo permite que o aluno sinta necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não detém. Cumpre ressaltar que, na visão de Freire (2011), o que é problematizado não são os conteúdos em si, mas a realidade vivenciada pelos alunos, em outras palavras, a prática social. Para Freire, as relações homem-mundo não são definitivas, acabadas. Elas estão se dando na história e aos homens, sendo agentes da história, lhes cabe a transformação dessa realidade. A problematização da realidade, nesse aspecto, visa, sobretudo, desocultar relações de poder, políticas, econômicas e sociais que as pessoas vivenciam.

Esse conceito de problematização está em íntima associação com o de contextualização. Segundo Mello (s/d)

Contextuar significa enraizar uma referência em um texto, de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial do seu significado. Contextuar, portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Se pensarmos a informação ou referência como parte de um texto maior, podemos entender o sentido da contextualização: (re)enraizar o conhecimento ao texto original do qual fora extraído ou a qualquer outro contexto que lhe empreste significado. (s/d, p. 8)

Ricardo (2005) afirma que o significado de contextualização é nebuloso e que devido à falta de bibliografia especializada e crítica sobre o tema, frequentemente a compreensão do conceito se resume àquilo que é cotidiano, que está circunscrito às proximidades físicas do aluno. Em virtude disso, mas não somente por isso, a contextualização tem sido tratada como uma forma de aproximar os conteúdos escolares com a vivência imediata (isto é, sem as mediações) dos alunos, tornando a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2006). Essa seria uma dimensão que Ricardo chamou de sócio-histórica. No

entanto, contextualização pode ser entendida ainda sobre dois outros sentidos. Um deles seria o epistemológico, a saber, que a escola não tem o papel unicamente de preservador dos conhecimentos historicamente produzidos e legitimados, mas, sobretudo, o “papel de oferecer aos alunos a capacidade de abstração e de entender a relação entre a teoria e a realidade” (RICARDO, p. 214). A teoria que, em nosso caso, são os conhecimentos de Ciências e de Biologia que instrumentalizam nossos alunos para que compreendam melhor a realidade em que estão inseridos.

A mediação proporcionada pela escola, para se tornar efetiva e não simplesmente a memorização de conceitos e fórmulas, deve fazer o movimento entre o particular, ir para o universal e voltar ao particular. Em outras palavras, partir do contexto dos alunos, daquilo que lhes é comum ou próximo às explicações científicas; passar pelo processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se apropriar do conhecimento universalmente válido, para, então, retornar ao seu contexto específico, mas agora com novo olhar, capaz de novas interpretações e ações. Saviani (1987) sistematizou essas etapas e chamou de ponto de partida a prática social, ou seja, aquilo que é comum para alunos e professores. O quinto e último passo de sua pedagogia é o retorno à prática social, porém, agora não mais de forma sincrética, mas elaborada através das sínteses que a escola e os conhecimentos científicos possibilitam.

Há uma terceira possibilidade de compreender a contextualização. Ela diz respeito às modificações que os saberes (ou conhecimentos) escolares sofrem em virtude do processo de transposição didática. A teoria da Transposição Didática, elaborada por Yves Chevallard (2009) e trabalhada por Astolfi e Develay (1990) e Astolfi e colaboradores (1997), diz respeito à criação de saberes escolares, próprios para o seu ambiente e propósitos políticos e epistemológicos da escola. Neste processo de produção, o conhecimento científico, referência para a teoria de Chevallard, sofre transformações necessárias para que o seu ensino se torne possível. Uma das consequências inevitáveis do processo de transposição didática é a descontextualização do saber, em outras palavras, a retirada da rede de problemas que possibilitou a investigação desse conhecimento. O que tem implicações diretas para o ensino, pois aquilo que foi considerado problema, em uma determinada época, por uma pessoa, em certo contexto, pode não ser problema para os alunos concretos que temos na escola. Dessa forma, a contextualização do saber, seja pela história da Ciência ou de outras abordagens didáticas, se faz necessária. Partindo destas considerações passamos ao relato e análise das experiências dos acadêmicos de um curso de licenciatura durante o estágio para confrontá-las com os nossos objetivos de formação de docência.

## **5- Relato do estágio**

A experiência no Estágio Supervisionado se deu no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (modalidade EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina durante dois semestres: 2012.2 e 2013.1. Nesse momento o curso se encontrava em sua segunda edição e foi ofertado a estudantes de 4 polos, sendo eles: Araranguá, Tubarão e Canoinhas em Santa Catarina, e Pato Branco no estado do Paraná.

A estrutura do Estágio Supervisionado foi organizada em duas disciplinas: Estágio Supervisionado I (ofertada no semestre 2012.2 para a 7ª fase) e Estágio Supervisionado II (ofertada no semestre 2013.1 para a 8ª fase). Ao todo, participaram do Estágio Supervisionado 64 estudantes, sendo 11 de Araranguá, 18 de Tubarão, 19 de Canoinhas e 16 de Pato Branco. As escolas onde foram desenvolvidos os estágio foram escolas públicas, tanto da rede estadual quanto da rede municipal, e o público com o qual os estagiários atuaram foram turmas do Ensino Fundamental.

A equipe docente que planejou as disciplinas de estágio e acompanhou os estagiários foi composta por: duas professoras, 5 tutores UFSC e 7 tutores polo. Dentre as metodologias usadas na *mediatização* do conhecimento nesta modalidade de ensino destacamos: aulas presenciais na UFSC e nos polos, videoconferências com a turma e com grupos de estudantes, uso de skype, mensagens pelo Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e e-mails para manter a comunicação com os acadêmicos, atividades de envio de arquivos, fóruns e videoaulas. A seguir segue uma descrição do que foi proposto e realizado em cada disciplina do estágio (ver sistematização na Tabela1).

### **5.1- O Estágio Supervisionado I**

Ao longo desta disciplina os conteúdos foram desenvolvidos a partir de uma abordagem metodológica que contemplou um movimento contínuo através de quatro distintos momentos: inicialização - reflexão dos alunos sobre o assunto em questão e exposição de seus saberes prévios; problematização do conhecimento cotidiano vinculado aos conteúdos; organização do conhecimento - aproximação e reflexão de subsídios teóricos/aprofundamento e sistematização dos conteúdos; e aplicação do conhecimento - releitura do objeto estudado e estabelecimento de novas relações, assim como a realização de produções pelas/os alunas/os, que evidenciem um novo olhar sobre os diferentes aspectos da ação pedagógica.

Neste sentido, propusemos aos estudantes um exercício para lembrar as memórias escolares de cada um. Entendemos que a problematização e a contextualização deste momento tão importante na trajetória de futuros professores, que é o estágio supervisionado, deve considerar as histórias de vida de cada acadêmico, pois a relação que cada um desenvolveu com a escola ao longo de sua vida irá influenciar seu posicionamento em sala de aula e o modo como entende que um professor deve ser. Essa atividade foi complementada, logo em seguida, por uma atividade semelhante, contudo, relacionada às memórias escolares esquecidas, pois essas memórias que, numa primeira instância, são "deixadas de lado", são tão importantes quanto. Paralelamente a essas atividades os estagiários tiveram um primeiro contato com as escolas para fazer observações deste espaço.

Durante o Estágio Supervisionado I, os acadêmicos puderam optar por escolas municipais para fazer as observações, já que muitos deles eram residentes em municípios distantes do polo e também pelo fato de que nesse primeiro momento a equipe docente não faria um acompanhamento presencial dos estagiários nas instituições de ensino. As observações, as reflexões e as emoções dos estagiários foram registradas num diário de bordo. Nesse diário

os acadêmicos faziam registros, por exemplo, do dia e horário da observação, do tema de Ciências abordado pelo(a) professor(a) e quantos estudantes estavam presentes; também faziam reflexões, por exemplo, sobre o comportamento dos estudantes, sobre a atuação do(a) professor(a), sobre o conteúdo abordado e as metodologias utilizadas.

A partir dessas atividades e experiências foram contempladas, em grupos de 3 a 4 estudantes, as duas primeiras etapas do planejamento de ensino. A construção gradual do planejamento de ensino e a sua efetivação foram, a todo o momento, o pano de fundo das disciplinas de estágio. Ao todo o planejamento de ensino compreendeu as seguintes etapas:

1. Diagnóstico da realidade (contextualização e problematização);
2. Definição do tema a ser trabalhado com as turmas escolhidas;
3. Investigação de como o tema é abordado na escola;
4. Investigação do tema em livros didáticos e artefatos culturais;
5. Elaboração de um plano de aula com duração de dois períodos;
6. Realização de oficinas pedagógicas totalizando 10h/aula.

Cada grupo realizou algumas atividades no AVEA para dar continuidade à construção gradual do planejamento de ensino. Após os estagiários observarem a escola, os alunos e o contexto e, posteriormente, definirem um tema, eles foram incentivados a investigar tais temas. Por um lado a investigação se deu na escola onde seriam feitas as oficinas pedagógicas, sendo realizadas entrevistas com os professores de Ciências a fim de saber que referências estes adotavam, bem como sendo feitas visitas na biblioteca para analisar os livros didáticos disponíveis. Por outro lado, houve investigação em outros materiais didáticos não adotados pela escola e, seguindo a lógica dos Estudos Culturais, propusemos aos estudantes que eles investigassem o tema nesses artefatos, como cartilhas, revistas, blogs, histórias em quadrinhos, propagandas televisivas, dentre outros. A partir deste exercício os estudantes puderam ampliar o campo de visão com relação às fontes que o professor pode utilizar para abordar um determinado assunto.

Por fim, ainda no Estágio Supervisionado I, os acadêmicos fizeram um esboço do plano de aula a ser executado durante a oficina pedagógica.

## **5.2-O Estágio Supervisionado II**

Um ponto interessante para reflexão e discussão neste formato de estágio foi uma certa "dissonância" entre os Estágios I e II com relação às escolas parceiras. No Estágio I os estagiários tiveram um primeiro contato com as escolas para iniciar o planejamento de ensino. Esse primeiro contato foi feito em escolas públicas, algumas municipais e outras estaduais. Sempre que possível, no grupo de estagiários, pelo menos um acadêmico fazia as observações na escola estadual do respectivo polo. Os demais integrantes do grupo, muitas vezes devido à distância entre suas residências e o polo, como já comentado, faziam observações numa escola municipal de sua localidade. Como resultado disso, no Estágio Supervisionado II para muitos acadêmicos a realidade escolar mudou: novos alunos, novos professores, nova direção. Foi

preciso que esses estagiários fizessem algumas observações complementares para que entrassem em contato com a escola que, até então, nunca tinha sido visitada. No nosso entendimento essa "solução" que foi encontrada para uma questão logística, de deslocamento dos estudantes, teve influência no estabelecimento de relações entre a problematização, a contextualização e a efetivação das oficinas pedagógicas.

Para que os estagiários pudessem se apropriar dos conteúdos e atividades que estavam propondo nos planos de ensino, foi destinado um momento presencial em cada polo para que cada grupo pudesse socializar sua proposta com os demais colegas e com os tutores polo. Nessa socialização cada grupo escolheu um momento da oficina pedagógica para fazer um teste-piloto. Após o encontro presencial os tutores polo encaminharam para a equipe docente da UFSC um parecer sobre o andamento de cada grupo, apontando as dificuldades e fragilidades identificadas - o trabalho em equipe entre professores, tutores UFSC e tutores polo foi fundamental para o bom andamento das disciplinas. Com o parecer em mãos, a equipe docente da UFSC realizou videoconferências com cada grupo para um acompanhamento final antes das oficinas pedagógicas, proposta essa que teve uma repercussão bastante positiva na turma e a partir da qual foram feitos mais alguns ajustes.

As oficinas pedagógicas foram realizadas em 4 escolas estaduais, uma para cada polo, em momentos diferentes para que pudesse haver o devido acompanhamento da equipe docente. A professora, juntamente com o(a) tutor(a) UFSC e tutor(es) presencial(is) do respectivo polo, fez um rodízio para acompanhar cada grupo. Os temas abordados foram pensados de modo que a oficina pedagógica fugisse do formato de aula expositiva, trazendo muitos momentos lúdicos e de interação com a turma. Foram destinados dois dias consecutivos para a realização das oficinas, sendo duas manhãs ou duas tardes, dependendo do acerto feito com a direção da escola.

Tabela 1. Atividades realizadas durante os Estágios Supervisionados I e II por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (modalidade EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina.

<b>Disciplina</b>	<b>Atividade realizada</b>
<b>Estágio Supervisionado I</b>	Resgate das memórias escolares
	Resgate das memórias escolares "esquecidas"
	Registros e reflexões sobre a escola em um diário de bordo
	Escolha do tema para o planejamento de ensino
	Abordagem do tema na escola observada
	Aprofundamento do tema em materiais didáticos
	Aprofundamento do tema em artefatos culturais
	Esboço do plano de ensino para a oficina pedagógica
<b>Estágio Supervisionado II</b>	Presencial no polo para socialização e teste do plano de ensino
	Videoconferência com a equipe da UFSC para ajustes
	Listagem dos materiais e espaços previstos no plano de ensino
	Realização das oficinas pedagógicas
	Registros da vivência na oficina pedagógica
	Reflexões da vivência na oficina pedagógica
	Relatório final do estágio

Questionário final para avaliação do estágio

## 6- Conclusões

De um modo geral, houve uma boa receptividade e participação dos estudantes durante as oficinas pedagógicas e o Estágio Supervisionado, como um todo, possibilitou aos estagiários o contato com diferentes olhares e diferentes propostas. Mas também houve desafios.

A comunicação, em si, é um desafio na EaD. Nem todos os estudantes mantêm uma comunicação frequente com os tutores através do AVEA e isso acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, bem como o rendimento do acadêmico na disciplina. A interlocução com as escolas é outro ponto a ser melhorado. Em algumas ocasiões as escolas tiveram restrições em receber os estagiários. A interlocução entre estagiários, equipe docente e escola deve estar muito bem afinada. Nesse sentido vemos como essencial que ocorra um encontro presencial com a direção da escola para explicar, em detalhes, o formato do estágio.

O novo formato de estágio em si é um grande desafio, tanto para os estagiários quanto para a escola e para a própria equipe docente que está formando professores por meio da educação a distância. Para os estagiários porque a compreensão da docência no formato de aulas tradicionais está muito enraizada, e para as escolas pelo mesmo motivo e com a particularidade, também, de que deve ser estabelecido um cronograma com certa antecedência para a organização das oficinas. Quanto à equipe docente responsável por esta disciplina, pudemos observar, após uma reflexão crítica, que o objetivo de contextualizar e problematizar os temas de Ciências abordados durante os estágios não foi verificado na prática dos estudantes durante o período de regência, o que nos leva a reconhecer que a problematização foi encarada, muitas vezes, como sinônimo de pergunta, o que acabou por refletir na prática dos estudantes que se restringiram aos questionamentos **sobre** o aluno em vez de questionar a realidade vivenciada **pelos** alunos, em outras palavras, a prática social como já destacado anteriormente. O mesmo também ocorreu com a contextualização, que, em muitas oficinas, se resumiu a abordar os conteúdos e conceitos com aspectos da proximidade cotidiana dos alunos. Talvez, por inexperiência, tenha faltado aos estudantes de licenciatura a chamada reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992), uma atitude reflexiva e crítica face à escola, aos alunos, aos saberes escolares e, evidente, sobre a própria prática como professores.

Percebemos, por fim, que requereria uma intimidade maior dos estagiários com seus estudantes e com a realidade da escola em que atuaram, sendo esta adquirida por períodos maiores de imersão neste contexto escolar, para que uma verdadeira problematização acontecesse em suas regências. À equipe docente caberia uma investigação problematizadora destes termos, como nos propusemos a iniciar neste relato, para uma apropriação crítica destes conceitos que direcionasse melhor os estagiários a uma problematização do conhecimento cotidiano vinculado aos conteúdos ensinados.

A EAD no Brasil sofre críticas, sobretudo para a formação de professores. Muitas dessas críticas são pertinentes (GIOLO, 2008) e elas apontam que a EAD tem caminhado para se tornar uma competição desenfreada de mercados, afastando alunos da licenciatura da modalidade presencial, onde poderiam estabelecer maiores contatos com os ambientes de produção de conhecimento e ensino, em especial a escola.

Não ignoramos o teor dessas e outras críticas, elas nos apontam problemas e, como já salientado, problemas genuinamente reconhecidos estão na origem do conhecimento, na origem de uma possível mudança. Mas também vemos que, apesar das limitações, os alunos da EAD tiveram uma experiência rica, vivenciaram a escola e isso certamente foi essencial para sua formação. Para alguns, foi a primeira oportunidade de atuarem como docentes, de se verem como professores (PIMENTA, 2012). Puderam, enfim, dar os primeiros passos de uma caminhada que não se esgota ao término desta disciplina e tampouco ao término do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O debate sobre a formação de professores na EAD está em aberto. Esperamos que este nosso relato contribua para a divulgação de experiências e enriqueça a produção científica no campo do estágio supervisionado a distância, ainda escasso em nosso país.

## Referências

- ALVES, L. R. G. ; NOVA, C. C. . Educação à distância: limites e possibilidades. In: Lynn Rosalina Gama Alves. (Org.). *Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. 1ed. São Paulo: Futura, 2003, p. 05-27.
- ASTOLFI, Jean-Pierre; DAROT, Éliane; GINSBURGER-VOGEL, Yvette; TOUSSAINT, Jacques. *As palavras-chave da didática das ciências*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- DELIZOICOV, Demétrio. *Concepção problematizadora para o ensino de Ciências na educação formal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1982.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1994.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIASSI, Maristela Gonçalves; MORAES, Edmundo Carlos. A contextualização no ensino de biologia: abordagens preliminares. In: *VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em ciências*, 2007, Florianópolis. Atas do VI ENPEC, 2007.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.
- LAPA, André; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Transposição Didática, Interdisciplinaridade e Contextualização*. Disponível em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>. Acesso em 04 de abr de 2014.
- MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica a visão crítica. *V Encontro Nacional sobre aprendizagem Significativa*. Madrid. Espanha. Setembro de 2006. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>. Acesso em 04 de abr de 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- POPPER, Karl. *Conhecimento Objetivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1999.
- RICARDO, Elio Carlos. A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: acerca das idéias de Paulo Freire e Gérard Fourez. In: *IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2003, Bauru. IV ENPEC, 2003.
- RICARDO, Elio Carlos. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- RÜDIGER, Francisco. *As teorias da Cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1987.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.