

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Carlos Filipe Camilo-Cotrim<sup>1\*</sup>; Cibele Pimenta Tiradentes<sup>1</sup>; Vera Lúcia Cardoso de Oliveira<sup>1</sup>

1: Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas - Henrique Santillo, BR 153, n. 3105, Fazenda Barreiro do Meio, Anápolis - GO. 75.132-903. Tel: (62) 3328.1160. Fax (62)3328.1177. \*carlosfcamilo@gmail.com

**Resumo:** O estágio é o momento em que ocorre a transição do aluno para professor, além de ser o momento em que os futuros professores terão contato pela primeira vez com a profissão. Sendo possível avaliar, testar, consolidar e ampliar conceitos e práticas adquiridos na formação acadêmica uma vez que a proximidade com a escola permite unir teoria e prática e também vivenciar de situações concretas da realidade e dificuldades da profissão. O objetivo do presente artigo é descrever a experiência de acontecimentos práticos e momentos problematizadores vivenciadas no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II. Para construir o relato da experiência vivenciada foi utilizado as fases de observação e regência realizadas em três turmas de sextos anos ao longo do semestre letivo de 2016/2 de uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Anápolis, Goiás. Ao longo da fase de observação foi possível notar que o professor regente ministrava as aulas utilizando apenas o método tradicional de ensino e que os alunos muitas vezes se encontravam desmotivados e com dificuldades acerca do conteúdo. Na fase de regência houve uma quebra na rotina de aulas dos alunos, pois as aulas fugiam do método tradicional e eram mais voltadas a prática investigativa. Assim, havia uma maior interação e interesse dos alunos na aula, por outro lado havia a resistência do professor regente em permitir utilizar outros métodos que não fosse o tradicional. Isso fez com que gerasse um conflito que posteriormente foi resolvido com base no diálogo. Os resultados obtidos durante a prática do estágio mostraram que realmente o estágio proporciona vivenciar a responsabilidade de ser professor, bem como fazer uma reflexão sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino, ciências, formação docente, modelo tradicional.

### **INTRODUÇÃO**

O estágio é um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula quando profissionais (FILHO, 2010). Logo é no exercício da profissão que o tornar-se professor irá consolidar, possibilitando o processo aprender a ensinar (GUARNIERI, 2005), ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá, e também que o estágio é uma ponte que interliga a teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

O estágio além de ser o momento de transição do aluno para docente (FRANCISCO; PEREIRA, 2004), valoriza a formação dos estagiários em virtude de ser uma importante parte integradora do currículo, já que o licenciado estará assumindo pela primeira vez a futura profissão de professor, tendo assim responsabilidades que cabe a esse (ANDRADE, 2005). Com isso haverá a vivência de situações concretas da realidade e dificuldades da profissão ocorridas no interior da escola, que vão fortalecer a relação teoria e prática para o

desenvolvimento profissional uma vez que os estagiários enfrentarão os desafios e contradições na condição de professor.

A teoria e a prática devem se relacionar diretamente durante a formação do professor, já que são importantes para a formação docente. A junção de ambas promove o comprometimento do docente com o ensino, em busca de uma melhoria constante no ato de ensinar (LEMES et al., 2011).

Também é no estágio que se torna possível experimentar e colocar em prática aquilo que foi estudado na universidade, visto que só teoria não é suficiente para formação. Contudo a teoria tem grande relevância para o ensino real (LEONHARD, 1985; PIMENTA, 1995). O estágio possibilita ainda avaliar a formação recebida no curso, bem como fazer uma reflexão, análise e críticas sobre o dia-a-dia da escola e também sobre a própria atividade docente (ALMEIDA, 1994).

Alarcão (1996) afirma que o estágio deve ser tratado como algo tão importante como os outros conteúdos curriculares. Infelizmente percebe-se que as Universidades não dão o devido valor no estágio e o trata apenas como algo burocrático, deixando de lado sua real função, logo seus objetivos não são alcançados. Com isso os estagiários adotam o método tradicional de lecionar devido não haver uma exigência maior da unidade escolar ou da sua instituição de ensino superior (TOURINHO, 2014; BORSSOI, 2008).

Segundo Almeida (1995), o estágio deve possuir três etapas: observação, participação do aluno estagiário (semi-regência) e regência. A observação é quando o estagiário observa a aula do professor regente e faz anotações positivas e negativas da forma que o professor leciona com intuito de analisar e registrar a prática do professor, contribuindo assim para sua atuação prática. Já a semi-regência é o ato do estagiário auxiliar em atividades pedagógicas. Por fim, a regência é quando o estagiário assume a sala de aula, elabora um plano de aula e em seguida executa aquilo que foi planejado em sala. As etapas de semi-regência e regência são necessárias, pois de acordo com França (2005), apenas observar outro professor trabalhando não garante a aprendizagem sobre o fazer docente.

O estágio é uma atividade obrigatória em cursos de licenciatura de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Tal atividade visa formar um profissional que se encaixe no mercado de trabalho cada vez mais exigente. A Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002 diz que o estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente com a instituição formadora e a escola campo.

Percebe-se então que o estágio supervisionado é algo essencial na formação docente, já que é nesse momento que se inicia o acúmulo de uma bagagem didática que por sua vez deve ser compartilhada. Sendo assim o presente trabalho objetiva-se em relatar a experiência de acontecimentos práticos e momentos problematizadores vivenciados no Estágio Supervisionado que ocorreu no Ensino Fundamental II, em uma escola da cidade de Anápolis, Goiás.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo é um estudo descritivo qualitativo, tipo relato de experiência vivenciado durante o Estágio Supervisionado II do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas (UEG/CCET). O Estágio Supervisionado II teve como objetivo a realização das fases de observação, semi-regência e regência das aulas de Ciências de três turmas de sextos anos.

A pesquisa qualitativa se ocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Assim esse método trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Logo esses fenômenos humanos são entendidos como parte da realidade social (MINAYO, 2009). Também o método não se preocupa com representatividade numérica, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, consequentemente centra na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para fundamentar as experiências vividas, utilizou-se leituras de autores como: ALMEIDA, 1994, 1995; FREIRE, 1978, 1996; PINHO, 2010; PIMENTA, 1995; PIMENTA; LIMA, 2004; SANTOS, 2014, entre outros.

Para iniciar o estágio foi feito o encaminhamento do acadêmico para a escola e definição das turmas em que o estagiário realizaria seu estágio. Foram realizadas 100 horas de campo de prática durante o semestre letivo de 2016/2. Essas horas foram divididas entre observação de aulas, semi-regência, regência e encontros presenciais em sala de aula na Universidade como a professora responsável pelo estágio para que fosse discutido textos sobre estágio e troca de experiências.

Segundo o Art. 5º e 13º do apêndice 5 do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas, as 400 horas destinadas ao componente curricular Estágio Supervisionado são cumpridas em quatro módulos, desenvolvidas ao longo de quatro semestres, a partir do quinto período com uma carga horária de 100 horas/semestre. Já a

Resolução CsA nº. 058/2009 que aprova a reestruturação e a matriz do curso prevê que o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II se realize no sexto período.

O estágio ocorrem em conformidade com a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que preveem que os cursos de Formação de Professores de Educação Básica devem dispor de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório a partir do início da segunda metade do curso.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o período que estive como professor percebi que os alunos muitas vezes tinham dificuldades nos conteúdos que foram trabalhados pelo professor regente e estavam desmotivados. Isso se deve, pois, o professor não tinha formação na área de Ciências da Natureza. Assim, a falta de habilitação na área em que leciona traz prejuízo ao ensino, pois segundo Santos (2014), este não tem técnicas para ensinar o conteúdo em virtude que não basta apenas saber a matéria, deve-se saber ensiná-la. Ainda Santos (2014) afirma que esse problema é gerado não porque falta professores habilitados, mas sim em decorrência que muitos professores formados não querem ser professores.

O professor regente ainda utiliza nas suas aulas apenas o método tradicional de ensino, quadro, giz e livro. Este, na maior parte das vezes, não conseguia enriquecer suas aulas, assim o conteúdo ficava abstrato e descontextualizado para os alunos. O método tradicional tem uma grande desvantagem que é o fato de tornar difícil mediar o conhecimento apenas com aulas expositivas, mas proporciona ao professor se tornar o centro do aprendizado, detentor de conhecimento e assim tem um controle maior das aulas e os alunos devem apenas memorizar e repetir o que lhes foi ensinado sem questionar (PINHO et al., 2010; MEZZARI, 2011; WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011).

Com isso, o aluno passa a ser apenas um sujeito passivo do processo do ensino aprendizado (FORNAZIERO et al., 2010) e se acostuma a não realizar transformações em decorrência de não aprimorar e desenvolver seu senso crítico (FREIRE, 1978).

Durante a fase de regência busquei utilizar recursos que enriquecessem a aula e realizei aulas expositivas dialogadas, já que essa metodologia é uma boa estratégia de ensino por permitir o professor expor o conteúdo e buscar a participação ativa dos alunos, já que a postura passiva dos alunos é quebrada e assim dinamiza o processo ensino aprendizagem. Assim, o professor torna-se o mediador e incentivador para que os alunos questionem e interpretem o conteúdo abordado.

A aula expositiva dialogada é uma técnica que irá estimular a atividade e a iniciativa dos alunos por meio da participação, assim suas observações serão consideradas, analisadas e respeitadas independentemente de estarem certas ou erradas, assim cria-se um ambiente de cordialidade, parceria, respeito e troca (PINA; SARAIVA; SOUTO, 2004; ANASTASIOU; ALVES, 2009).

Contudo o professor regente sempre interferia nas aulas por mim preparadas, onde não concordava que eu utilizasse recursos que enriquecessem a aula, falando que eu deveria apenas utilizar quadro, giz e livro. Que na sua percepção minhas metodologias causavam muita inquietação nos alunos e indisciplina. Todavia, eu questionava sempre que o fato dos alunos estarem participando da aula não caracterizava como indisciplina.

Com base nisso, a regência foi um momento bastante conflituoso e desafiador, por conta que havia um professor conservador, que não abria mão do método tradicional, e um estagiário que era o oposto, aberto a possibilidades e pronto para ouvir os alunos. Dessa forma, houve uma quebra na rotina de aulas. Penso que o professor deve ministrar a aula não para si, e sim para os alunos. Para isso a melhor forma é ser criativo e pensar como um aluno, fato este que não é difícil, pois todo professor já foi aluno e sabe o quão chato, cansativo e desinteressante é uma aula onde o professor só fala. Assim o professor deve criar um ambiente onde o aluno seja estimulado a pensar, e que não receba o conteúdo mastigado pronto e acabado.

Também acredito que sempre deve haver diálogo entre professor e aluno, pois como Freire (1978) diz, o educador não é apenas o que educa, mas o que educa e ao mesmo tempo é educado pelo aluno, isso em virtude que o aluno traz consigo uma bagagem de saberes adquiridos durante sua vivência e tais saberes não devem ser desprezados pelo professor e também que professores e alunos devem crescer juntos. Ainda de acordo com Freire (1996) o professor deve ouvir o educando para que aconteça uma maior aproximação entre o aluno e o professor.

Assim o ensino afetivo em sala de aula irá depender do elemento facilitador representado pelo professor. Destarte haverá momentos em que o conteúdo poderá ser abordado de forma alternativa, e caso não der certo, o professor deve usar o erro como ponto de partida para auxiliar os alunos a construírem concepções corretas e formularem novas concepções baseadas em modelos de conceitos científicos (MORTIMER, 2000).

Com isso o aluno passa a ser sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, onde o professor será apenas um mediador orientando o aluno a buscar e formular seu conhecimento, verificando para isso, situações reais para que possa relacionar teoria na prática (CHAHUÁN-

JIMÉNEZ, 2009; SANTOS, 2011). Consequentemente o aluno passa a ser mais independente, e quando este se deparar com situações imprevistas ou problemas, será apto para solucioná-los (HADDAD et al., 1993; PINHO et al., 2010).

A discordância do professor pela minha forma de ensinar intensificou quando em um determinado dia um grupo de alunos manifestaram que preferiam que eu ministra-se as aulas de ciências todos os dias, pois gostavam da forma como eu abordava conteúdos e interagia com eles, além que estavam conseguindo assimilar melhor o conteúdo. Quando os alunos falaram isso, eles não haviam percebido que o professor regente estava na porta. Após ouvir os alunos este se retirou.

Para tentar resolver esta situação conversei com o professor para tentar convencê-lo a permitir que as minhas metodologias fossem aplicadas em sala. Após a conversa ele acabou concordando. Percebi assim que o professor tinha um certo receio que após o estágio os alunos quisessem que as aulas continuassem com a metodologia que eu estava trabalhando e por isso ele não queria que eu a utilizasse, visto que os alunos gostavam mais da nova metodologia em relação à antiga.

A partir da conversa com o professor regente procurei enriquecer as aulas por meio de utilização de experimentos realizados antes do conteúdo ser exposto ou após. A fixação da teoria aconteceria de forma natural com base nas observações e hipóteses levantadas pelos próprios alunos. De acordo com Freire (1996) para poder compreender a teoria é preciso experiência lá, e também que segundo Piaget (1972) os estudantes adquirem mais conhecimento através de situações concretas, e as experimentações constituem um grande instrumento de aprendizagem.

Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986) apontam que especialistas em ensino de ciências propõe a substituição do verbalismo das aulas expositivas, e da grande maioria dos livros didáticos por atividades experimentais.

A utilização de experimentos é considerada essencial para o ensino de ciência (ROSITO, 2008). Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais trazem que os experimentos são procedimentos fundamentais para o ensino por instigar à curiosidade, o respeito à diversidade de opiniões, a persistência na busca de informações e de provas obtidas por meio de investigação (BRASIL, 2000). Logo teoria e a prática é uma via de mão dupla, na qual se vai dos experimentos à teoria e das teorias aos experimentos (SILVA; ZANON, 2000).

Também com intuito de tornar o ensino mais dinâmico, construí um modelo didático que simulava o pulmão afim de demonstrar para os alunos como a diferença de pressão dentro

dos pulmões e a da atmosfera faz com que o ar entre no nosso corpo. Os modelos didáticos permitem a experimentação e são um sistema figurativo que esquematizada a realidade, dando oportunidade aos estudantes de correlacionarem a teoria com a prática, proporcionado que o conteúdo ministrado fosse compreensível ao aluno tornando-o mesmo mais assimilável (JUSTINA et al. 2003; CAVALCANTE; SILVA, 2008).

Em questão de indisciplina quase não tive problemas, a exceção do dia que utilizei apenas o livro didático para ministrar a aula a pedido do professor regente. Assim sendo a aula acabou ficando desinteressante para alguns alunos que acabaram ficando dispersos ou conversando outros assuntos. Isso aconteceu nas três turmas, logo tive que chamar a atenção da turma algumas vezes. Neste dia pedi para que fossem lendo e eu explicando e perguntando sobre o conteúdo, tentei desenhar no quadro, mas não foi a mesma coisa que realizar alguma prática ou usar outro recurso didático. Porém houve indisciplina não por culpa do método tradicional e sim porque os alunos esperavam uma prática ou utilização de algum outro recurso. Em virtude quando comecei a aulas e eles observaram que não teriam nada de diferente acabaram perdendo a expectativa. Percebi com isso que sempre deve haver um equilíbrio entre o método tradicional e outras metodologias de ensino.

## **CONCLUSÕES**

O Estágio Supervisionado é extremamente importante para a formação profissional uma vez que contribui para avaliar, testar, consolidar e ampliar conceitos e práticas adquiridos na formação acadêmica. Além de contribuir para a formação dos licenciados já que proporciona proximidade com a escolar, permitindo assim unir e aplicar teorias adquiridas na universidade com a prática na escola. Também é possível nesse momento fazer uma reflexão sobre o ser professor e o seu campo de atuação profissional. Com isso, percebeu-se a importância de vivenciar esse processo enquanto acadêmico, pois é nessa hora que teremos apoio para sanar quaisquer dúvidas. Sendo assim, a experiência vivenciada na escola campo foi bastante relevante, fazendo assim parte do crescimento individual e profissional.

Também foi possível concluir que é durante o estágio que se deve romper com modelos de educação tradicional. Penso que o futuro professor deve ter em mente que esse método de ensino está ultrapassado e dever ser usado em sala de aula apoiado com novas metodologias de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, J. S. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? **Revista ANDE**, ano 13, nº. 20, p. 39-42, 1994.

ALMEIDA, J. S. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, nº. 93, p. 222-223, 1995.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009

ANDRADE, A. M. A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005

BORSSOI, B.L. **O Estágio na Formação Docente: da teoria à prática, ação-reflexão**. Artigo publicado no I simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. Cascavel-PR, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 09, de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, Diário Oficial da União, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

CAVALCANTE, D.; SILVA, A. Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações. In: **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba, UFRP, Julho de 2008. Disponível em: < <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf>>. Acessado em: 31 de julho de 2017.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. **Educación y Educadores**, v. 12, n. 3, p. 179-195, 2009.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**. 2010.

FORNAZIERO, C.C.; GORDAN, P.A.; CARVALHO, M.A.V.; ARAUJO, J.C.; AQUINO, J.C.B. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 290-297, 2010.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. D.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FRANÇA, D. S. **A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras**. 2005. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

FRANCISCO, C. M.; PEREIRA, A. S. Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio. **Revista Digital**, v.10, n.69, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 2005.

HADDAD, M. C. L.; VANNUCHI, M. T. O.; TAKAHASHI, O. C.; HIRAZAWA, S. A.; RODRIGUES, I. G.; CORDEIRO, B. R.; CARMO, H. M. Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993.

JUSTINA, L. A. D.; BARRADAS, C. M.; FERLA, M. R. Modelos didáticos no ensino de genética. In: **Anais do seminário de extensão da Unioeste**. Cascavel, p.135-40, 2003.

LEMES, C. M.; ASSIS, C. C. D.; BRAGA, E. F.; ALMEIDA, G. B. M. **Teoria e a prática na formação de professores**: desafios e dilemas. IV EDIPE (Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino). 2011

LEONHARD, C. "Adress presented to the Symposium on Teacher Education". **Music Educators National Conference (DIME)**, v.9, n-1, p.1-11, 1985.

MEZZARI, A. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro. v. 35, n. 1, p. 114-121, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTIMER, E. F. Pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de química: mudança conceitual e perfil epistemológico. **Química Nova**, v. 15, n. 3, p. 242-249, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIMENTA, S G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINA, M.; SARAIVA, M. S.; SOUTO, N. Aula expositiva dialogada baseada na pedagogia histórico-crítica. 2004. 014 f. **Artigo de Conclusão do Curso de Pós-Graduação: Metodologia do Ensino Superior.** Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO. 2004

PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. Motriz: **Revista de Educação Física.** Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, 2010.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, B.F. **67,5% dos docentes do fundamental não têm habilitação na área em que dão aula.** O Estado de S. Paulo, SP. 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>>. Acesso em 31 de julho de 2017.

SANTOS, W.S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.

SILVA, L. H. A.; ZANON, Lenir Basso. A experimentação no ensino de ciências. **SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens.** Piracicaba: CAPES/UNIMEP, p. 120-153, 2000.

TOURINHO, I. "Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 2, p. 35-52, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas,** 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsA nº 058/2009,** 2009. Disponível em:<[http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=27&id\\_origem=8&tipo=CsA&ano=2009](http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2009)>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. **Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia:** uma nova abordagem acadêmica. *Fisioterapia e Pesquisa*. São Paulo, v.18, n.3, p. 280-286, 2011.