

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE O ITINERÁRIO FORMATIVO

Supervised internship: reflections on the training itinerary

Luciene Mendes da Silva¹
Valéria Risuenho Marques²

Resumo: Este texto pretende discutir a elaboração de uma sequência de atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio de Docência I, do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. Tivemos estudos sobre estágio e interdisciplinaridade. A seguir, iniciamos a observação em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental para observar, pesquisar, planejar uma sequência de atividade interdisciplinar e encaminhar regência. Teoricamente, fundamentamos a pesquisa em saberes docentes (Pimenta, 2002) e interdisciplinaridade (Fazenda, 1998; Pombo, 2005). Metodologicamente, adotamos abordagem qualitativa, tomando como dados empíricos os registros sistemáticos feitos em diário de bordo e em fotografias. Da experiência, é possível afirmar que o estágio foi fundamental para a elaboração de uma sequência de atividades interdisciplinares. Ademais, as orientações, tanto da professora da Educação Básica, quanto da professora da universidade, evidenciaram a potência dessa parceria para a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Estágio; Interdisciplinaridade; Supervisão; Sequência de atividades.

Abstract: This text intends to discuss the elaboration of a sequence of activities developed in the Teaching Internship I discipline, of the Integrated Degree in Sciences, Mathematics and Languages course at the Federal University of Pará. We had studies on internship and interdisciplinarity. Next, we began observation in a 3rd year elementary school class to observe, research, plan a sequence of interdisciplinary activities and direct conducting. Theoretically, we base the research on teaching knowledge (Pimenta, 2002) and interdisciplinarity (Fazenda, 1998; Pombo, 2005). Methodologically, we adopted a qualitative approach, taking as empirical data the systematic records made in logbooks and photographs. From experience, it is possible to affirm that the internship was fundamental for the development of a sequence of interdisciplinary activities. Furthermore, the guidance from both the Basic Education teacher and the university teacher highlighted the importance of this partnership for initial teacher training.

¹ Discente do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA. E-mail: lunim1606@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas. E-mail: vrisuenho@ufpa.br

Keywords: *Internship; Interdisciplinarity; Supervision; Sequence of activities.*

1. Introdução

Este estudo pretende discutir a elaboração de uma sequência de atividades desenvolvidas na disciplina Estágio de Docência I, que é componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estágio ocorreu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual da cidade de Belém-PA. As atividades na escola foram desenvolvidas duas vezes por semana, totalizando 21 dias, realizados nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2022. Nessas atividades tivemos momentos de observação, pesquisa, planejamento e regência.

Os estágios curriculares supervisionados são fundamentais para a formação inicial de professores por propiciarem a aproximação e a vivência de atividades próprias das escolas, campo em que os licenciandos desenvolvem as atividades profissionais. Nesse aspecto, Wieleiwicki (2010) assevera acerca da relevância dos estágios, como espaços de aprendizagem, nos quais os professores em formação poderão, para além do aspecto teórico, experienciar teoria e prática como aspectos de um mesmo processo. Em consonância com o autor:

É preciso salientar que a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, tanto quanto qualquer outro componente curricular, uma atividade de aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja mais preciso situá-la não como um espaço de mera aplicação de conhecimentos previamente aprendidos, mas sobretudo como um espaço essencialmente de aprendizagem (Wieleiwicki, 2010, p. 33).

Participar e interagir com as atividades do cotidiano da escola e da prática dos professores permite observar como são conduzidos e tratados, metodologicamente, os objetos de conhecimentos (Brasil, 2018), como os docentes gerenciam conflitos, como são conduzidas iniciativas que visem minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como são encaminhadas as atividades com os alunos com deficiência, dentre outros aspectos. A condição de estagiário envolve o licenciando em possibilidades de aprendizagens que se tornam relevantes no que se refere ao desenvolvimento dos saberes da docência preconizados por Pimenta (2002).

Nesse sentido, ressaltamos a proposição de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989). Isso para reforçar o quanto a vivência e a experiência têm permitido a construção de conhecimentos. Assim, a experiência no ambiente escolar proporciona alicerces para o futuro docente que está em constante aprendizado.

Nosso envolvimento com as atividades de estágios possuía uma característica importante. Por estarmos em um curso de licenciatura integrada, cabia a proposição de

uma sequência de atividades envolvendo mais de uma disciplina, isto é, precisávamos elaborar essa sequência de atividades de forma interdisciplinar. Um desafio para qualquer licenciando, pois, nas observações das aulas, notamos que nas práticas dos professores há prevalência de atividades na perspectiva disciplinar, sendo cada área do conhecimento trabalhada em horário e dia específico durante a semana e em conformidade com o quadro de atividades previamente estabelecido.

Em função de nossas percepções iniciais no campo do estágio, este estudo traz como questão: em que termos a participação na disciplina estágio supervisionado permite o amadurecimento de uma proposta de sequência de atividades interdisciplinares para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Diante dessa questão objetivamos discutir a elaboração de uma sequência de atividades desenvolvidas no componente curricular Estágio de Docência I, que integra a matriz curricular do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Para tanto, adotamos para o estudo, uma abordagem qualitativa (Minayo, 2014), na perspectiva descritiva, que se apoia, enquanto instrumentos de constituição de informações, nos registros sistemáticos feitos em diário de bordo, em fotografias produzidas durante o encaminhamento da sequência de atividades interdisciplinar e em atividades elaboradas pelos alunos.

2. Estágio e formação inicial docente

No que se refere à formação inicial de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, figura como um marco quanto à exigência da formação em nível superior aos professores da Educação Básica. Ademais, propôs carga horária de 300 horas para as atividades práticas, sendo esta iniciativa uma divisa relacionada ao ensino.

Outros dispositivos legais que discorrem sobre os cursos de graduação, são o Parecer CNE/CP 28/2001 (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2019) que definiram a duração e a carga horária mínimas para os cursos de graduação. De acordo com esses dispositivos, houve a ampliação do tempo destinado às atividades práticas para quatrocentas horas à “prática como componente curricular” (ao longo do curso), quatrocentas horas para o “estágio supervisionado” (a partir da segunda metade do curso). Além disso, duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Ainda com relação à formação inicial, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015). Essa resolução descreve princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos norteadores das e para as formas de organização do processo de formação acadêmica e da regulação das instituições de educação que as ofertam. Dentre os princípios salientados por essa lei, destacamos a articulação entre a teoria e a prática no/para o processo de formação docente. Esta prerrogativa advoga o domínio dos

conhecimentos científicos e pedagógicos, em articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, como atividades inseparáveis.

Neste cenário, as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório colocam-se como atividades relevantes à formação inicial de professores, por possibilitarem o contato dos professores em formação, com o futuro campo de atuação, bem como por permitirem o envolvimento com vivências e experiências provenientes das interações ocorridas nas escolas. Esse contato se dá através da observação, participação e da regência que permitirão futuras ações pedagógicas (Linhares, 2014). Dessa forma, a prática desenvolvida por meio dessas ações, irão favorecer o amadurecimento sobre aspectos relacionados ao fazer docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 17), afirmam que "é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Disso decorre atribuímos importância ao estágio no processo de formação do professor".

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, Pimenta e Lima (2004) ressaltam a indissociabilidade entre teoria e prática, o que é possível de ser percebido nas atividades de estágios, quando os professores em formação envolvem-se em atividades de observação, pesquisa, planejamento e regência. Outrossim, nas vivências do estágio docente contatam com os saberes docentes propostos por Pimenta (2002), como caros ao processo formativo, quais sejam: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

A respeito dos saberes da experiência, a discussão pauta-se na compreensão de que os professores em formação inicial já possuem informações relacionados ao que é ser professor, pois, ao longo da vida escolar, observaram o desempenho de diferentes professores. Nesse sentido, é preciso transcender essa compreensão para passarem a ser verem como professores em formação. Quanto ao conhecimento, Pimenta (2002) ressalta a diferenciação entre informação e conhecimento, em razão de que as informações carecem ser tratadas e organizadas, construindo relações com outras informações, para que ascendam ao "status" de conhecimento.

Associados aos saberes pedagógicos estão as habilidades necessárias para ensinar, apreender um rol de estratégias e metodologias que propiciem o domínio do conteúdo, com o objetivo de ensiná-lo. Na literatura, esse saber é visto e estudado como didática e metodologias do/para o ensino.

Na observação, por exemplo, fazem um diagnóstico sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, identificando dificuldades e potencialidades. Esta percepção é relevante para que façam pesquisas sobre possibilidades de/para o planejamento de ações que efetivamente cuidem das melhorias das aprendizagens. Nesse processo de pesquisa, acessam teóricos para compreenderem como os alunos aprendem, além de buscarem, pautados em resultados de estudos, possibilidades didáticas que respaldam a proposição de novas estratégias didáticas e a elaboração de materiais didáticos apropriados às necessidades diagnosticadas.

Da pesquisa, passam a estruturar uma proposta de sequência de atividades, sob a orientação dos docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) e do docente da Educação Básica. Esse diálogo é frutífero e relevante, por haver troca de experiências e por contemplar aspectos de um trabalho realizado em colaboração.

Quando da regência, o professor em formação se coloca na função de docente regente e passa a experimentar o ser e o fazer do professor. Vivência o que Schön (1992) denomina reflexão na ação, pois, diante do encaminhamento da atividade, muitas vezes, precisa refletir e propor ajustes, diante de situações não previstas. Além disso, ao final das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, é comum que, aos professores em formação, seja solicitada a elaboração de relatórios ou relatos de experiência reflexivos, sobre seus envolvimento com as atividades do estágio. Das vivência no estágio os licenciandos contam com os saberes docentes (Pimenta, 2002) que, de forma concomitante, e ao longo da carreira vão se consolidando para o exercício da profissão.

Além disso, quando se trata da formação de professores para atuarem nos Anos Iniciais, a experiência do/no estágio também permite o envolvimento com a elaboração de planejamentos interdisciplinares, com a articulação entre áreas do conhecimento, tais como a destacada por Júnior e Shaw (2011). Nesse viés,

- tanto os conteúdos matemáticos quanto os de ciências admitem o uso da observação de eventos do mundo como meio de aquisição de saberes (o que nos permite pensar na utilização de objetos e observação de fenômenos no planejamento das ações);
- a construção dos saberes de ciências e matemática opera a partir do uso do pensamento (o que nos leva à necessidade de trabalhar o desenvolvimento do raciocínio lógico) (Júnior; Shaw, 2011, p. 213).

O destaque feito a este estudo, pauta-se em nosso envolvimento no processo formativo para professores para os anos iniciais, com a indicação de que é necessário pensar e propor sequências de atividades interdisciplinares. Nessa perspectiva, pode-se construir saberes por meio do pensamento lógico de forma a unir matérias distintas como a matemática e a ciência, entre outras, na geração de conhecimento a partir do ensino-aprendizagem.

3. Interdisciplinaridade: desafios na/para a formação docente

A participação nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório demandou de nós, licenciandos, a compreensão do conceito de interdisciplinaridade, bem como, apropriamo-nos do modo de pensar e de propor uma sequência de atividades interdisciplinares. Sobre sequência de atividades, também denominada sequência didática (Zabala, 1998), compreendemos que se trata de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (Zabala, 1998, p. 18). Objetivos esses que visam à aprendizagem dos

estudantes de maneira organizada e intencional. Para a elaboração de uma sequência de atividades interdisciplinar precisamos compreender que

A construção interdisciplinar reclama o envolvimento de educadores na busca de soluções para os problemas relacionados ao ensino e à pesquisa. O objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão parcelar de mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade e, desse modo, resgatar a centralidade do homem, compreendendo-o como ser determinante e determinado (Gattás; Furegato, 2006, p. 325).

Na perspectiva das autoras, é pensar a complexidade e a relação entre as diferentes áreas do conhecimento. É propor aproximações e diálogos que são dificultados em vista da organização do currículo em disciplinas. No qual cada disciplina trata o conhecimento de modo parcelar, sem o estabelecimento de relações com as outras áreas do conhecimento.

Em conformidade com Fazenda (1998, p. 14), "a característica profissional que define o ser como professor alicerça-se preponderantemente em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como exerce sua profissão". Nesse sentido, o exercício educacional é direcionado a um ensino interdisciplinar por meio de competência que esse professor precisa alcançar, considerando a exigência de uma educação abrangente que alcance várias áreas, surgindo até a policompetência para esse fim.

Nesse viés, Pombo (2005), destaca o surgimento de novas disciplinas denominadas ciências de fronteiras, como a bioquímica, a biofísica, dentre outras. Além disso, tem ocorrido a proliferação de novas práticas de investigação interdisciplinar para resoluções de problemas complexos, como a juventude urbana, o envelhecimento, o clima ou a manipulação genética.

Esse conceito vem se expandindo e, nesse sentido, de acordo com Pombo (2005), a interdisciplinaridade vem sendo considerada como uma abordagem metodológica para buscar soluções para esses anseios. Nesse aspecto, as universidades carecem estar preparadas para qualificar seus alunos, mesmo que ainda haja resistência nessa nova forma de ensino. Para Pombo (2005, p. 12), "de qualquer modo, o que está a acontecer em todas as universidades - mais na vossa e menos na minha - é que, mais cedo ou mais tarde, todas elas têm que acompanhar a inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea".

Nessa perspectiva, para Piaget (1981, p. 52), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como o "intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências". Nesse sentido, Piaget (1981) e Pombo (2005) aproximam-se ao considerarem a interdisciplinaridade como a integração entre várias ciências.

Fazenda (2008), assevera que a interdisciplinaridade incomoda o padrão estabelecido tradicionalmente na educação, em razão da ruptura que ela ocasiona no

comodismo da educação. Desse modo, Moraes (2007) corrobora com esse pensamento, ressaltando que não estamos acostumados a pensar de maneira sistêmica-ecológica, a partir de vários aspectos. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade propõem uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica para se evitar a fragmentação do conhecimento e da realidade educacional.

Assim, a interdisciplinaridade é uma metodologia que deve ser explorada para se trabalhar com as várias áreas do conhecimento conectadas. De acordo com o pensamento de Oliveira (2013), pode-se dizer que a conexão entre as disciplinas proporciona melhor atuação para aquisição do conhecimento, pois, "[...] compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem" (Oliveira, 2013, p. 39).

Além disso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) "são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola" (Brasil, 1997, p. 29).

Essa flexibilidade, assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite ao educador propor práticas educacionais trabalhando várias áreas do conhecimento, adaptando-as à realidade existente no âmbito escolar e social. Dessa forma, a BNCC refere-se às várias ações entre elas:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p. 16).

O documento da BNCC (Brasil, 2018), nesse sentido, preconiza o incentivo às práticas contextualizadas que busquem tornar os conteúdos significativos, atribuindo autonomia às redes de ensino para proporem formas de organização interdisciplinar que optem por estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas. Nesse aspecto, Soares afirma,

de fato, a escola por vezes carece de conteúdos e ferramentas mais próximos à realidade do aluno, e assim, acaba tornando o ensino frustrante, principalmente no momento em que insiste na transmissão de conhecimentos descontextualizados, em que os alunos não compreendem o significado e a importância dos mesmos (Soares, 2010, p. 14).

Diante das colocações de Soares (2010), consideramos que carecemos do que Morin (1998) denomina religação de saberes, na qual sejam estabelecidos diálogos e relações entre as diferentes áreas. Nesse aspecto, Morin e Le Moigne (2000, p. 207) propõem o pensamento complexo como "capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. Nesse modo de olhar, de compreender os diferentes saberes, "uma disciplina não é suficiente para dar conta de todos os problemas tocantes a ela, pois há noções que 'circulam e, com frequência, atravessam clandestinamente as fronteiras, sem serem detectadas pelos alfandagueiros (Morin; Pena-Veja; Paillard, 2004, p. 24).

Diante do exposto, a proposição de uma sequência de atividade interdisciplinar, permite o tratamento do conhecimento sob diferentes pontos de vista, nos quais sejam estabelecidos diálogos para o tratamento e o entendimento de saberes, em que as ações educativas possam contemplar sentido e significado aos diferentes conhecimentos considerados.

Diante dessa perspectiva, consideramos as disciplinas de estágio supervisionado, espaços que podem possibilitar o contato de professores em formação inicial com o desafio de pensar e propor essas sequências de atividades interdisciplinares, pois se encontram em um processo de formação profissional, no qual podem experimentar, implementar, refletir e avaliar as estratégias metodológicas, sob a supervisão e orientação de um professor da IES.

4. Metodologia

Este estudo apresenta abordagem qualitativa, por considerarmos, como Minayo (2014, p. 195), que "a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos". Para esse propósito, os dados empíricos foram constituídos por meio de registros feitos em diário de bordo e em fotografias retiradas de atividades desenvolvidas na turma em que desenvolvemos o estágio.

Foram etapas deste estudo a participação em aulas de orientação e de estudo, sob a condução de nossa supervisora de estágio. Na sequência, passamos a frequentar uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, durante 21 dias, no período da tarde. Após alguns dias de observação, interação e diagnóstico das dificuldades e potencialidades dos alunos, dialogamos com a professora regente para decidirmos sobre o tema da regência. O planejamento foi discutido tanto com a professora regente, quanto com nossa professora supervisora do estágio, Após construções, desconstruções e reconstruções, colocamos em prática a sequência de atividades planejada.

A sequência elaborada teve as atividades: contação de história, trabalho com a pirâmide alimentar, ficha de atividades sobre a pirâmide alimentar, ficha de atividades para pesquisarem o nome de três frutas, as vitaminas que contém, a forma como são comercializadas e o valor de venda, também precisaram pesquisar o nome e valor de

três alimentos industrializados e, por fim, entregamos outra ficha com atividades para trabalharem, a partir das informações trazidas pela pesquisa, fruta mais cara, fruta mais barata, quanto gastariam se comprasse todas as frutas, etc. Na sequência, serão relatadas e discutidas as atividades contidas na sequência planejada.

5. Estágio: reflexões sobre a experiência

Os estudos e discussões ocorridos na disciplina de estágio supervisionado foram relevantes para compreendermos aspectos envolvidos em uma proposição de atividade interdisciplinar. Na sequência, passamos a frequentar a escola campo do estágio, uma escola pública estadual da cidade de Belém-PA que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ficamos lotados em uma turma do 3º ano, com 25 alunos. Inicialmente, interagimos com a professora regente e com os alunos. Essa professora foi solícita e permitiu nossa aproximação aos alunos, com o intuito de orientá-los nas atividades escolares.

Durante este processo percebemos que dois alunos da turma não sabiam ler, eram apenas copistas. Alguns fatores como a pandemia da covid-19, a ausência de apoio da família ou um possível caso de deficiência (em investigação), poderiam estar contribuindo para a persistência desse quadro. Apesar disso, eles compreendiam e verbalizam tudo que lhes era proposto. Os demais alunos sabiam ler, escrever e interagiram bastante durante as aulas.

Depois de alguns dias de interação, passamos a conversar sobre a necessidade de elaborarmos uma sequência de atividades interdisciplinares. Em diálogos com a professora regente, decidimos que abordaríamos o tema "Alimentação saudável" e iniciamos um processo de estudos e seleção de atividades que comporiam essa sequência.

Ressaltamos que fomos acompanhados e orientados, tanto pela professora regente, quanto pela nossa professora supervisora do estágio. Isso foi relevante para o amadurecimento da proposição. Buscamos subsídios na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para identificarmos os objetos de conhecimento e habilidades que poderíamos contemplar, não apenas na temática alimentação, mas as possibilidades de diálogo com as outras áreas do conhecimento.

Feito isso, estabelecemos a sequência de atividades com os seguintes objetivos: conhecer os benefícios do consumo das frutas e os malefícios de produtos industrializados se consumidos em grande quantidade; envolver os alunos em atividade de pesquisa sobre os alimentos que costumavam ingerir, bem como os preços desses alimentos; comparar os dados coletados na pesquisa usando cálculos matemáticos de adição e subtração, e sensibilizar para a reflexão sobre a relação entre os alimentos que ingerimos e a nossa saúde.

Para o alcance desses objetivos organizamos uma sequência de atividades que passaremos a descrever. Ressaltamos que essa sequência foi organizada para ser desenvolvida em dois dias de atividades. Primeiro apresentamos o tema “Alimentação saudável” e para dinamizar e envolver os alunos com a temática escolhemos a contação da história *A menina que não gostava de frutas*, de Cidália Fernandes (2012).

Antes disso, elaboramos material para usar durante a contação da história. Trata-se de duas caixas de papelão: uma revestida de TNT vermelho, para tornar a didática lúdica, e outra revestida de papel “craft” e ilustrada com uma carinha e com imagens de alimentos saudáveis. Na parte de dentro colocamos imagens de alimentos industrializados, como pode ser visto na Figura 1.



Figura 1 - Caixas de papelão. Fonte: Registros do estágio (2022).

Para a contação, fizemos um painel com impressão colorida da história, conforme ilustrado na Figura 2. O intuito foi de estimular o conhecimento dos alunos, pois segundo Souza e Bernardino (2011 p. 237), “contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a auto expressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo”.



Figura 2 – Painel da história “A menina que não goste de frutas”. Fonte: Registros do estágio (2022).

Também, para Vestena, Scrimin e Bastos (2018), há relevância no uso de histórias como recurso educativo. Desse modo, por meio da contação realizamos a reflexão sobre a importância do consumo das frutas, das vitaminas presentes nesses alimentos, além de termos conseguido estabelecer diálogo com os alunos, que participaram ativamente fazendo perguntas e evidenciando conhecimentos prévios relacionados ao assunto. Após a leitura do texto, fizemos a interpretação com os alunos. Nessa interpretação fizemos os seguintes questionamentos: Vocês gostam de frutas? Que frutas vocês gostam? Vocês sabem por que é importante ingerirmos frutas? Os alunos participaram e foram contando um pouco sobre seus hábitos alimentares. De imediato, percebemos que a maioria não manifestou que costumava ter as frutas em suas dietas diárias.

Na sequência, passamos a trabalhar com a Pirâmide Alimentar. Para isso, afixamos na lousa uma imagem com a pirâmide (Figura 3) e fomos explicando sobre cada uma das classes contidas nos níveis e sua importância para a nossa alimentação. Usamos a classificação em níveis e em grupos, quais sejam: energéticos (grupo 1), regulares (grupo 2 e 3), construtores (grupo 4, 5 e 6) e energéticos extras (grupo 7 e 8). Durante a apresentação e a explicação sobre a pirâmide alimentar, fomos refletindo e mostrando que o consumo excessivo de alimentos contidos no grupo 7 e 8, como chocolate, sorvete, bolo, refrigerante, etc., pode acarretar o desenvolvimento de problemas de saúde como a diabetes, por exemplo.

Em contrapartida, fomos orientando sobre a necessidade de ingerirmos frutas, para que nosso organismo seja beneficiado com a ingestão de vitaminas. Nesse momento, usamos a caixa de papelão (Figura 1) para tornar a atividade dialogada e com o apoio de ilustrações. Desse modo, os alunos foram levados a refletirem sobre os seus hábitos alimentares.



Figura 3 - Pirâmide Alimentar afixada na lousa. Fonte: Registros do estágio (2022).

Após conversa sobre a pirâmide alimentar, entregamos uma ficha de atividades aos alunos. A primeira questão solicitava a elaboração de um pequeno texto para falarem sobre sua fruta preferida. Orientamos que poderiam falar sobre as vitaminas contidas nelas, além de outras informações que considerassem importantes.

Assim, a segunda questão, pedia aos alunos para desenharem sua própria pirâmide alimentar, tomando como referência sua alimentação diária. Em conformidade com Salviato; Wosiachi; Rezleo (2009, p. 308) “um desenho pode, portanto, mostrar o interior do indivíduo: seus pensamentos, suas prioridades, suas habilidades, seus sentimentos”.

Nesse sentido, utilizamos esse recurso para envolver os estudantes nos assuntos de ciência humana (EF03GE050) e de linguagem (EF03LP25), contemplando as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), por meio da identificação de alimentos do seu cotidiano e da produção textual, de forma mista, contendo texto e imagens, através produção escrita e de desenhos produzidos pelos alunos que descreviam seus hábitos alimentares, exemplificado na Figura 4.

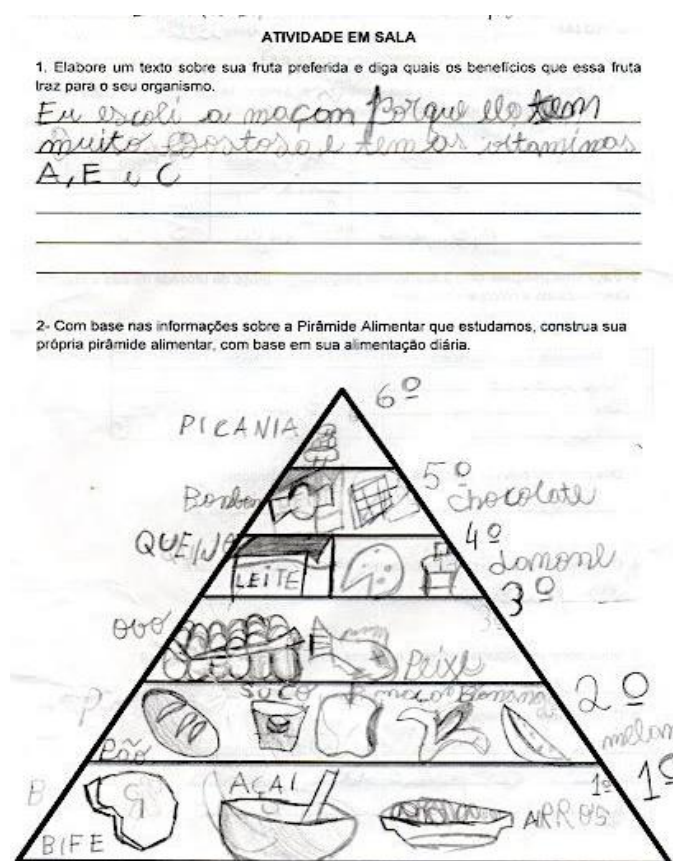


Figura 4 - Elaboração textual e os desenhos da Pirâmide Alimentar. Fonte: Produção dos estudantes/Registros do estágio (2022).

Nessa atividade, rememoramos Freire (1989) ao enfatizar que o conhecimento de mundo precede o da palavra. Isso ficou evidente na medida em que os alunos participavam, seja fazendo questionamentos, seja contando seus conhecimentos prévios a respeito dos hábitos alimentares. Nesse aspecto, Soares (2010, p. 14) ressalta a

importância da contextualização dos conhecimentos, para que haja a compreensão por parte dos alunos.

Finalizada esta atividade, entregamos outra ficha de atividades especificada na Figura 5, contendo uma pesquisa para que os alunos verificassem, com a orientação de algum membro da família, três frutas, as vitaminas contidas nelas, como elas eram comercializadas e seus preços. E também que pesquisassem três produtos industrializados e os seus respectivos preços, colocando tudo na tabela, além da resolução de algumas perguntas.

Nesse sentido, essa atividade foi pensada de maneira organizada, de forma intencional, visando à aprendizagem dos alunos, como propõe Zabala (1998). Assim envolvemos os alunos na atividade de pesquisa, para que eles adquirissem conhecimentos na área da matemática (EF03MA20, EF03MA05), linguagem (EF03LP25) e de ciências humanas (EF03GE050), conforme as habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e de maneira interdisciplinar.

Na condução dessa atividade, observamos que os alunos conseguiram organizar as informações em tabelas, além de diferenciarem as grandezas e as unidades de medida, associado ao modo como são comercializadas. Para isso, fizemos o questionamento: "Por que algumas são vendidas por dúzia e outras por quilo?". Como resposta, um aluno manifestou o seguinte: "porque uma é (vendida) em litro, a outra em unidade e a outra em dúzia".

As demais questões incluídas na ficha de atividades foram inseridas para notarmos o nível de compreensão dos alunos. Assim, na Figura 5 é possível notar que o aluno indicou a banana como a fruta que mais consome e na justificativa, indicou que "é porque é saudável para nós".

Além disso, solicitamos que analisassem as informações da tabela para identificarem a diferença na forma de comercialização das frutas. Pautado em sua pesquisa, na Figura 5, o aluno escreveu "porque algumas são vendidas por dúzia e outras por quilo".

ATIVIDADE PARA CASA

1- Faça uma pesquisa com a sua família sobre o preço de três frutas e coloque no quadro identificando a vitamina presente em cada fruta.

Frutas	Vitamina	Como é vendida	Preço
Banana	A, B, C	Dozina	6,00
Mamão	A, C, E	Quilo	8,00
Laranja	A, C	Dozina	4,00

2- Faça uma pesquisa com a sua família perguntando preço da unidade de três alimentos industrializados e coloque no quadro.

Alimentos industrializados	Preço
Biscoito	3,00
Batata frita	14,00
Salsicha	12,00

3. Dos produtos pesquisados qual é o que você mais consome?
Banana

4. O que você escolheu na questão anterior é bom para sua saúde?
Sim, porque é saudável para todos nós.

5. Você observou alguma diferença na forma como as frutas são vendidas?
Sim.

6. Qual foi essa diferença?
Porque algumas são vendidas por doze e outras por quilo.

Figura 5 – Atividade de pesquisa. Fonte: Própria, produção dos estudantes (2022).

No segundo momento, tomando como referência a pesquisa realizada, entregamos outra ficha de atividades (Figura 6). Nessa ficha inserimos as questões: “Qual a fruta mais cara?”, “Qual a fruta mais barata?”, “Qual produto industrializado mais caro?” e “Qual produto industrializado mais barato?”, para que os estudantes pudessem identificar nas tabelas essas informações.

Além disso, inserimos no trabalho as operações de adição e subtração. Para isso, perguntamos: “Quanto você iria pagar se comprasse todas as frutas que pesquisou? Calcule como você pensou”, “Quanto você iria pagar se comprasse todos os produtos industrializados que pesquisou? Calcule como você pensou”, “Quanto você iria gastar se comprasse todas as frutas e todos os produtos industrializados de seu quadro? Calcule como você pensou”, “Daria para pagar por todos os produtos se você tivesse R\$30,00?”, “Sobraria troco? Quanto? Calcule como você pensou” e “Quais são as vitaminas presentes nas frutas indicadas no quadro”.

ATIVIDADE EM SALA

A partir do quadro contido na lousa, responda:

- Qual a fruta mais cara? Abacate
- Qual a fruta mais barata? maçã
- Qual o produto industrializado mais caro?
caça-cala
- Qual o produto industrializado mais barato?
macarãone instantâneo
- Quanto você iria pagar se comprasse todas as frutas que pesquisou? Calcule como você pensou.
$$\begin{array}{r} 12 \\ +10 \\ +7 \\ \hline 29 \end{array}$$
- Quanto você iria pagar se comprasse todos os produtos industrializados que pesquisou? Calcule como você pensou.
$$\begin{array}{r} 5,00 \\ +2,50 \\ +1,60 \\ \hline 9,10 \end{array}$$
- Quanto você iria gastar se comprasse todas as frutas e todos os produtos industrializados de seu quadro? Calcule como você pensou.
$$\begin{array}{r} 12 \\ +10 \\ +7 \\ \hline 29 \end{array}$$
- Daria para pagar por todos os produtos se você tivesse R\$ 30,00?
sim
- Sobraria troco? Quanto? Calcule como você pensou.
$$\begin{array}{r} 29 \\ -30 \\ \hline -1 \end{array}$$
- Quais são as vitaminas presentes nas frutas indicados no quadro.
vitamina B, vitamina A, vitamina C
- Marque com um x o que é mais saudável para saúde humana.
 Frutas () Produtos Industrializados

Figura 6 – Atividade com base na pesquisa. Fonte: Registros da atividade de estágio (2022).

Dessa atividade, é relevante destacar que cada aluno desenvolveu seu trabalho de maneira individualizada, a partir da sua própria pesquisa. Para finalizar inserimos na ficha a questão "Marque com um x o que é mais saudável para a saúde humana", como opções de respostas incluímos "frutas" e "produtos industrializados". Com essa ficha concluímos a sequência de didática, com uma avaliação positiva relacionada à participação e ao envolvimento de todos os alunos sobre a compreensão do assunto.

6. Refletindo sobre o itinerário formativo

Ao analisar a experiência, verificamos a relevância do estágio supervisionado na/para a carreira do futuro profissional da educação. Nesse aspecto, segundo a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na

modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 1).

Desse modo, o envolvimento com as atividades de observação, pesquisa, planejamento e regência, assim como, com as interações ocorridas entre professor em formação, professor supervisor do estágio e professora regentes da Educação Básica, possibilitaram o contato com os saberes docentes (Pimenta, 2002) relevantes na e para a constituição das competências e habilidades que a carreira docente carece.

Nesse processo, precisamos nos aproximar das indicações contidas na BNCC (Brasil, 2018), do plano de atividades da docente regente, para compreendermos quais as necessidades que se colocavam para o trabalho com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, envolvemo-nos com o desafio de elaborar uma sequência de atividade interdisciplinar. Sobre isto, as trocas foram edificantes.

A construção do plano de aula e das atividades desenvolvidas nesse período de estágio supervisionado, foram estabelecidas por contribuições consideráveis da universidade e do supervisor. Compreendemos com isso que “a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria” (Pimenta; Lima, 2004, p. 17).

Um dos maiores desafios vivenciados, foi no desenvolvimento da atividade de pesquisa sobre as frutas, o modo de comercialização, o preço e demais atividades contidas nas fichas de atividades que trabalharam objetos de conhecimento da matemática, pois demandou um trabalho individualizado, dado que, as respostas foram personalizadas. Ao mesmo tempo, notamos que o trabalho teve significado e foi contextualizado para cada aluno.

A experiência propiciou a experimentação da teoria e da prática como aspectos indissociáveis (Pimenta, 2002), na/da atividade do professor. Pudemos propor uma sequência de atividades interdisciplinares, pensar, repensar, ajustar, acrescentar e retirar, com a orientação e supervisão de ambas as docentes, regente da Educação Básica e docente do ensino superior, evidenciando a potência desta parceria para a formação inicial docente.

Notamos que, com as atividades propostas para os alunos, tive um retorno satisfatório, pois todos os alunos fizeram a tarefa e o diálogo ocorreu de maneira recíproca. Inclusive em relação ao dever de casa, praticamente todos trouxeram o que foi solicitado, com exceção de dois alunos, pois esqueceram a pesquisa em casa. Nesses casos, montamos planilhas com dados fictícios para eles resolverem a última atividade que envolvia os dados da pesquisa. O retorno da atividade de pesquisa permitiu observar o envolvimento dos familiares da turma, possibilitando assim bons resultados.

7. Considerações finais

Considerando a importância do itinerário formativo no processo de construção das atividades interdisciplinares desenvolvidas no estágio supervisionado e da

contribuição dele para a formação educacional, observa-se a importância que essa atividade tem na/para o processo de constituição do ser professor.

Para isso, ressaltamos, que teoria e prática estão intrinsecamente ligadas, pois o estágio supervisionado é essencial, por promover experienciarmos a inter-relação necessária na/para a prática educativa. A experiência adquirida na universidade permitiu a elaboração de plano de aula e de atividades interdisciplinares que foram trabalhadas com a turma. A elaboração da sequência de atividades interdisciplinar foi um desafio, superado a cada diálogo ocorrido com o professor regente da Educação Básica e com a docente da universidade.

Assim, o apoio do supervisor de estágio permitiu o desenvolvimento de autonomia necessária para aquisição desse conhecimento e para a elaboração e implementação de uma sequência de atividades interdisciplinares, sendo a vivência no estágio significativa e relevante na e para a nossa carreira profissional. Nesse sentido, destacamos o papel do mediador para o processo formativo de professores, tanto no que tange às orientações que auxiliaram no amadurecimento e proposição das atividades, quanto no momento da efetiva ministração de aula, ao termos o acompanhamento e a avaliação da/na condução da atividade.

8. Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 28/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERNANDES, Cidália. **A menina que não gostava de frutas.** [S.l.]: Chiado Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira.

Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 323-327, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/appe/a/zcxLWkprCCXBFcghb5qfYcp/#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

JUNIOR, Geraldo Soares da Silva; SHAW, Gisele. **Trabalhando ciências e matemática de maneira interdisciplinar: reflexões sobre o processo.** In: Congresso Brasileiro de Ciências da Natureza, 2011. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/286404003_TRABALHANDO_CIENCIAS_E_MATEMATICA_DE_MANEIRA_INTERDISCIPLINAR_REFLEXOES SOBRE_O_PROCESSO.

Acesso em: 10 out. 2023.

LINHARES, Paulo Cássio Alves *et al.* A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. In: **Terceiro Incluído.** NUPEAT-IESA-UFG, v.4, n.2, Jul./Dez., 2014, p. 115-127.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, Maria Cândida A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional.** Universidade Católica do Paraná. Vol. 7. Nº 22, p. 13-38, 2007. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805002.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2aed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** Trad. Nurimar Maia Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar; PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento.** Tradução de Maria Alice Araripe Doria; revisão técnica de Cleide R.S. de Almeida, Izabel Petraglia – São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Saberes da docência).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PIAGET, Jena. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SALVIATO, Giselle M. S.; WOSIACKI, Sheila R.; REZLER, Meiri A. Quando a imagem se torna linguagem de comunicação de estudantes da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental em Educação Ambiental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol.8, n.1, 2009.

SCHÖN, Donald. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SOARES, Max Castelhana. **Uma proposta de trabalho interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. Contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. **Revista Educere Et Educare** (Unioeste), Vol. 6, nº 12, p. 235-249, 2011.

VESTENA, Rosemar de Fátima, SCREMIN, Greice; BASTOS, Giséli Duarte. Alimentação saudável: contribuições de uma sequência didática interativa para o ensino de ciências nos anos iniciais. **Revista Contexto & Educação**, 33(104), 365–394, 2018.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de Ensino e Formação de Professores: Um Estudo de caso sobre a relação Universidade-Escola em cursos de licenciatura**. Tese. UFRGS. Porto Alegre, RS, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.