

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS:
EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA ESCOLA DE SUPERAÇÃO**

**SUPERVISED TRAINEESHIP IN THE SUBJECT SCIENCES:
EXPERIENCE IN A SCHOOL OF OVERCOMING**

Sueme Ueno (sueme.u@gmail.com)
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Patrícia de Oliveira Rosa-Silva (porsilva@uel.br)
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Silmara Sartoreto de Oliveira (silmara.sartoreto@uel.br)
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Resumo: Este trabalho, de caráter descritivo, tem o objetivo de relatar uma experiência vivenciada em uma escola de superação localizada no município de Londrina/PR. A primeira autora estagiou sob a responsabilidade da segunda que, além de lecionar no ensino superior, foi professora de Ciências da 5ª e 8ª séries na referida escola. O estágio foi realizado em parceria entre elas e as intervenções necessárias foram feitas através de reflexões e sugestões que possibilitassem a intencionalidade na prática. As reflexões e experiências mais marcantes foram registradas em arquivo eletrônico e posteriormente analisadas, a fim de consolidar o relato na perspectiva reflexiva. Dentre as lições aprendidas, é de fundamental importância a adoção de estratégias educacionais plurais, para se trabalhar em uma escola onde o nível de carência dos alunos é alto e explícito em todos os sentidos.

Palavras-chave: Ensino de ciências, estágio supervisionado, escola de superação, reflexão sobre a prática.

Abstract: This study, of descriptive nature, has the objective of describing an experienced of the authors at an overcoming school located in the Londrina/PR county. The first author was trained under the responsibility of the second, who besides teaching at college was a Science teacher in the 5th and 8th grades in that school. The training was conducted by both and the necessary interventions were made through reflections and suggestions which allowed the trainee to take practical actions. The most striking reflections and experiences were registered in electronic archive and afterwards analyzed in order to consolidate the report in a reflexive perspective. Among the lessons learned, is it of fundamental importance the adoption of plural educational strategies plural, to work in a school where the need level of the students is high and explicit in all senses.

Keywords: science teaching, supervised training, overcoming school, reflection on the practice.

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (ERE BIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

1 Introdução

Lecionar em um local onde a realidade pudesse ser tão contrastante com a nossa experiência de vida, até então, típica da classe média brasileira: estudos em escolas particulares, acesso ao lazer, à cultura, a bons atendimentos médicos e com boas perspectivas de vida, quase que impostas, no momento do nascimento, foi um desafio a ser colocado como um problema a ser respondido teoricamente: Como foi a experiência de estagiar em uma escola considerada de superação? A partir daí, este trabalho, cuja abordagem é qualitativa, tem o objetivo de apresentar as reflexões sobre determinados episódios de ensino ocorridos no estágio supervisionado.

Entre os meses de abril e agosto de 2009, atuamos em uma escola pública estadual localizada na periferia de Londrina, na disciplina de Ciências, para a 5ª série do Ensino Fundamental, em decorrência do estágio supervisionado obrigatório no curso de Ciências Biológicas. A parceria estabelecida entre a supervisora de estágio e a estagiária, centrada no diálogo aberto e no companheirismo, teve como função mediar a prática vivenciada (ROSA-SILVA; LORENCINI JÚNIOR, 2007), favorecendo a tomada de estratégias de formação inicial, entre elas, a caracterização da escola, a observação, o planejamento, a participação (auxílio) em sala e a direção de classe (regência). Neste escrito, apresentamos, predominantemente, as experiências que foram marcantes na vivência da fase de regência, tratando-se, portanto, de um trabalho transversal. A classe escolhida foi a 5ª D, devido à compatibilidade de horário entre os compromissos acadêmicos do bacharel e as horas livres que tínhamos para fazer o estágio.

Construímos o cenário educacional, a seguir, relatando sobre a prática vivenciada tendo por base um processo que compreendeu quatro fases interdependentes, de acordo com Kolb (apud ALARCÃO, 2003). Primeiramente partimos da escola, sobre a qual o saber pedagógico foi moldando-se à realidade concreta. Depois, contemplamos a observação reflexiva que, uma vez descrita e discutida com referenciais pertinentes da área de ensino de Ciências para a vivência, resultou na terceira fase: conceituação do senso prático de realizar o estágio. Por último, as reflexões resultantes serviram de considerações para nova aprendizagem.

2 Os primeiros contatos com a escola

Na primeira fase do estágio, que correspondeu à observação da realidade educacional, fizemos uma visita à escola onde foram-nos apresentados a diretora e a equipe de gestão, alguns professores e as dependências da instituição. Foi possível caracterizar qualitativamente a estrutura física, os recursos pedagógicos disponíveis, além de conhecer superficialmente a situação socioeconômica do bairro.

Entrevistamos a diretora, alguns professores, as duas pedagogas e alguns alunos, a fim de conhecer melhor a dinâmica das relações entre os protagonistas que fazem a educação escolar. Essa etapa foi muito importante, pois pudemos familiarizar-nos com o ambiente, com as pessoas e com as diferentes formas de elas se relacionarem com os outros e com as situações.

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)

IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE)

A unidade escolar participa do Programa de Superação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), sendo também chamada de *Escola de SuperAção*, uma vez que o planejamento de ações pedagógicas visa o comprometimento mais efetivo de todos, em prol do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na busca da superação dos problemas que vulnerabilizam a escola e auxiliam no seu fracasso. (Paraná, [200_]). Segundo os princípios do Programa, em 2009, faziam parte dessa política educacional as escolas que se encaixassem em um dos seguintes critérios: aprovação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio menor que 70%; reprovação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio maior que 25%; abandono no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio maior que 25%; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2007) menor que 3,0; resultado da Prova Brasil - 2007 da 8ª série em Matemática menor que 252,18 e resultado da Prova Brasil - 2007 da 8ª série em Língua Portuguesa menor que 235,71. (Paraná, [200_]). A avaliação na escola é classificatória, seguindo os critérios da SEED/PR, que definiu para a aprovação o mínimo de 6, 0 (seis inteiros).

A escola está localizada em um bairro conhecido pela violência e pela pobreza disseminadas, principalmente, pela mídia local. Muitos alunos são de famílias desestruturadas, filhos de presidiários, dependentes químicos e/ou alcoólicos. Outros estão marcados pelo abandono, pois seus pais os delegaram a parentes próximos ou a instituições de abrigo. Além da pobreza material, há aqueles que chegam marcados pela violência que recebem de seus responsáveis.

Adentramos na 5ª série D para observar o contexto das aulas de Ciências. Deparamo-nos com alunos extremamente agitados, agressivos um com o outro e com muita dificuldade de leitura, escrita e oralidade. A princípio, ficamos muito apreensivas, pois não sabíamos como eles se portariam quando lecionássemos para a classe. Eles nos olhavam muito curiosos e, após algumas seções de observações, sentimo-nos menos estranhas. Sabemos que uma das grandes preocupações no processo de ensino e aprendizagem, atualmente, é conseguir um mínimo de ordem em sala e na escola como um todo. Tal ordem, herança da escola tradicional que considera a aprendizagem homogênea por atender uma clientela supostamente interessada pelo avanço nos estudos, está fragilizada (GOMES; PEREIRA, 2009), pois estamos diante de uma clientela considerada heterogênea, incerta e conflituosa (SCHÖN, 2000). Gomes (apud GOMES; PEREIRA, 2009) recomenda à comunidade educativa que compartilhe acordos comuns decorrentes das situações conflituosas, pactuando de um sistema mínimo de normas de convivência social, o que é uma missão difícil.

3 A fase de regência

Por desconhecermos a realidade dos estudantes com os quais trabalharíamos, sentimos a necessidade de, antes de preparar o planejamento das aulas, conhecer um pouco sobre as preferências deles. Pensamos, então, em uma atividade na qual eles deveriam escrever-nos uma carta contando tanto sobre as atividades escolares e culturais que mais gostavam (disciplinas, músicas, programas e livros) quanto os seus interesses cotidianos (comidas, brincadeiras e jogos). De modo geral, os estudantes responderam bem à atividade. Alguns enfeitaram as

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

cartas com adesivos e desenhos, outros chegaram a acrescentar outros assuntos, como a relação entre pessoas que se gostam. Vejamos alguns exemplos de cartas:

“Professoura, costei muito de você iagora vou farar das coisas que eu mais gosto. Eu gosto de assistir desenhos de Tom e Jare e DVD da barbs. E de musicas é a do Edisão e Edição...” (Trecho da carta da estudante B).

“Presada [...], Desenho do Naruto, Nx zero, Goran, Livro de ciências, Bola queimada, Ciências e matemática, da Casa da minha avó.” (Carta da estudante C).

“Eu gosto de vários programas mas a nova novela que estreiou na rede globo caras e bocas e a que eu gostei muito. Os gibis que eu mais gosto e da turma da mônica. Sabia que eu gosto da nova musica de vitor e leo Borboletas.” (Trecho da carta da estudante K).

“Eu gosto de musica Rép, Eu gosto de cisclir jornal do Camargo. Eu gosto de beterraba, cenoura e macarrão. Eu gosto de jogar fultebol e basquete (...).” (Trecho da carta do estudante W).

Essa atividade foi enriquecedora em vários sentidos porque, além de ter incentivado a escrita, a maioria dos alunos não estava satisfatoriamente alfabetizada para a 5ª série, isto é, não se apresentava alfabético-ortográficas. Por outro lado, percebemos que a escrita deles não era apenas um objeto de estudo naquela situação, pois também vimo-nos em situação de estudo expressada pelos olhares que eles nos lançavam, havendo, assim, uma aproximação respeitosa e sutil. Com as cartas em mãos, passamos a analisá-las em seu vocabulário, na forma como foram construídas (se foram escritas objetiva ou subjetivamente), e também nos conteúdos a respeito das preferências dos alunos. Identificamos grande interesse por gibis, desenhos, músicas de *rap*, pagode, sertaneja, algumas novelas específicas, brincadeiras de rua, etc. Passamos a assistir a alguns capítulos das novelas e a ouvir músicas citadas por eles, no intuito de perceber o olhar que eles lançavam ao seu redor.

Ao planejar as aulas, levamos em consideração tanto as observações sobre a sala quanto às observações da professora/orientadora de estágio, que havia detectado pouco interesse dos alunos pelos estudos. Estávamos diante de um grupo de alunos que não trazia os livros didáticos que o governo repassou à escola, e muitos não tinham material escolar básico, como caderno, lápis e borracha. Além disso, a maioria dizia não gostar de Ciências, porque a considerava uma disciplina “*chata*”, cheia de nomes complicados para memorizar. Segundo Krasilchik (2004), as aulas de Ciências/Biologia contemplam a média de *seis* termos novos definidos por aula. Se considerarmos que a disciplina oferece três aulas semanais, o número de termos novos em um mês é de 70, aproximadamente. A reflexão sobre essa constatação fez-nos pensar em uma prática educativa com a quantidade de conteúdos/termos necessária para uma aprendizagem satisfatória.

Optamos por um planejamento no qual houvesse diversidade de formas de abordagens, mas que apresentasse, dentro dos limites da burocracia necessária para produzir um planejamento, lacunas nas quais outras formas educativas pudessem ser recriadas com espontaneidade. Reflexões acerca do que percebíamos, como o fato de atuarmos em uma classe heterogênea, apresentando grande quantidade de alunos com distorção idade/série (entre 13 e 16 anos), com perfis muito diferentes de motivação, de conduta estudantil, com dificuldades de

**V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)**

concentração e de expressão oral e escrita, e do que ainda precisávamos conhecer sobre eles, levaram-nos a elaborar, para o episódio de ensino sobre vulcanismo, o seguinte plano de aula:

Quadro 1 – Plano de aula sobre vulcanismo

<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o vulcanismo como processo geológico do planeta Terra; - Reproduzir um vulcão em três dimensões na cancha de areia da escola, em grupo de quatro alunos; - Produzir, individualmente, um texto sobre erupção vulcânica e suas consequências para a vida das pessoas e de outros seres vivos; desenhar o cenário imaginado na mesma folha; - Identificar as partes do vulcão reproduzido na areia, complementando com os nomes do esquema padrão do vulcão, no caderno. 	<i>Vulcanismo</i>	<p>Voltadas à contextualização e exemplificação do conteúdo, à interpretação e descrição de representações, à demonstração de fenômenos naturais, ao manuseio e observação dos objetos de estudo em três dimensões. Atenção às interações discursivas dos alunos, para a argumentação em aula.</p>	<p>Lousa, giz; roteiro de aula prática; roteiro de atividade teórica; areia, copo plástico (água), bicarbonato de sódio, pó corante e vinagre.</p>
<p><i>Avaliação:</i> Intervenção pedagógica para auxiliar os alunos na escrita; Avaliação qualitativa acerca dos conhecimentos registrados.</p>			

Com esse plano de aula, tínhamos como resultados esperados uma maior concentração dos alunos em sala de aula, além da compreensão dos conceitos.

3.1 As práticas vivenciadas: o vulcão de areia, a redação, a conversa amistosa, os exemplos e a argumentação

Percebemos que a classe, de modo geral, respondia bem às aulas quando trabalhávamos com materiais concretos que ilustrassem o assunto e servissem de apoio para a sua aprendizagem. Conscientes das dificuldades de concentração e cognição, nós propusemos recursos didáticos que eles pudessem tatear, diferenciar tons de cores, sentir odores, texturas, concatenando o aspecto material e visível com aspectos mais abstratos da disciplina de Ciências, uma vez que os objetivos cognitivos eram também observar objetos ou fenômenos, descrevê-los e compreendê-los.

Quando os estudantes nos viam com materiais diferentes, logo vinham nos perguntar sobre eles. Ao observar essas questões, a aula se abria a novas formas e novos porquês, pois, apesar de chegarmos à sala de aula com uma ideia geral de como iríamos abordar o assunto, a aula corria de maneira mais flexível, adaptando-se, dentro do possível, ao ritmo e à curiosidade deles. De acordo com Krasilchik

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

(2004), uma parcela significativa dos conceitos a serem aprendidos em Ciências é enriquecida por meio de procedimentos que envolvem a construção de modelos e a observação de fenômenos. A aprendizagem é facilitada quando os estudantes manipulam objetos, vendo-os atentamente; observando alguém fazer algo ou seguindo seu raciocínio, discutindo, questionando, resolvendo problemas (SAINT-ONGE, 2001).

Propusemos a realização de uma atividade prática fora da sala, com a construção de vulcões na cancha de areia da escola, seguindo e discutindo um roteiro de aula prática. De acordo com o critério de afinidade, cada quatro alunos constituíram um grupo, totalizando oito grupos. Essa atividade propiciou uma maior interação dos estudantes com o conteúdo vulcanismo e também permitiu que manipulassem objetos trazidos também por eles: o copinho, a mistura do vinagre com o bicarbonato de sódio e o corante vermelho, a fim de observar a reação química ocorrida na solução para estabelecer relações com o derramamento de lavas pelos vulcões modelados com a areia. Alguns dos alunos, que apresentavam muita dificuldade de concentração dentro do ambiente de sala, tiveram maior atenção ao conteúdo, que foi explicado e avaliado oralmente, de forma qualitativa. Manter a atenção dos alunos levou-os a escutar e executar procedimentos essenciais na aprendizagem de conceitos científicos e “isso exige que se levem em conta as condições impostas pela natureza dos próprios conhecimentos” (SAINT-ONGE, 2001, p. 21) como, por exemplo, o preenchimento e entendimento do roteiro de aula prática.

Após essa prática, foi pedida uma redação na qual, além de utilizar informações sobre vulcões, os estudantes tivessem que trabalhar com a sua criatividade escrevendo e desenhando sobre o tema. A proposta da redação foi a de ampliar a visão dos estudantes nas dimensões científica e humana; concomitantemente essa prática trabalhou a dificuldade mais basal dos alunos: a escrita. Oliveira e Carvalho (2005) enfatizam que a discussão de ideias e a escrita de textos nas aulas de Ciências têm se fortalecido como importantes instrumentos para a elaboração de conceitos mais coerentes. Assim sendo, ‘falar, ouvir e procurar uma explicação sobre os fenômenos, depois escrever e desenhar, isto é, se expressar em diversas linguagens, solidifica e sistematiza os conceitos aprendidos.’ (CARVALHO apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2005). Os alunos escreveram de forma bem particular, relacionando os fatos científicos com as tragédias humanas. Vejamos alguns fragmentos:

“Kinico e sua mãe saíram gritando para todos sair. Em alguns minutos todos começaram a sair sem levar nada.” (Redação produzida pela estudante G).

“A população estava em choque, pois suas casas estavam queimadas. As pessoas tentavam recolher seus pertences que não eram muitos. [...] As autoridades tentaram parar com o fogo e a lava que já se alastrava por todo o lado. [...]” (Redação produzida pela estudante A).

“No último dia que eu ia embora eu vi um monte de pessoas estava jogando água nas lavas que não tinham saído ainda e depois quando eu estava vindo de carro para Londrina eu vi algumas cidades vizinhas estava com um monte de lavas. [...]” (Redação produzida pelo estudante L).

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

Os erros ortográficos ou de concordância foram corrigidos particularmente, anexando-se, por sugestão da professora/orientadora, uma folha de caligrafia em cada redação com os termos a serem grafados corretamente, já que muitas palavras mostravam-se ilegíveis. Um dos estudantes apresentou muita dificuldade de pontuação, ortografia e concordância verbo-nominal ao produzir o texto, como podemos mostrar no trecho, a seguir:

“[...] uma pessoa perguntou para outra pessoa nossa que milagre não ter mais terremoto daí pasou um dia um casador valou voceis tem vulcão pur aqué da as pessoas falaram tem sim la ensima [...]” (Trecho da carta apresentada pelo estudante antes da correção).

Conversamos amistosamente com ele, explicando a importância de uma boa pontuação para a compreensão do texto. Ele começou a chorar por se sentir mal por não conseguir escrever corretamente. Explicamos então que, ao ler a redação dele, percebemos que era um garoto muito criativo, lembrando-o de outras situações em que participou de forma ativa das aulas e esclarecemos que a sua criatividade era algo muito especial e rara, e que pontuação e ortografia eram algo que podemos aprender, e isso depende de exercício. Por decisão própria, ele ficou quase todo o intervalo da aula para, junto conosco, pontuar corretamente sua redação.

Levando em consideração a qualidade das produções realizadas e a diferença de velocidade da turma quanto ao tempo de realização das atividades, passamos a levar gibis da Turma da Mônica para os que terminavam as suas atividades mais rapidamente. Essa prática incentivou uma leitura mais prazerosa e mais sintonizada com os interesses dos estudantes, que muitas vezes não são contemplados devido à falta de condições financeiras para a compra desse tipo de material.

Passamos a desenvolver formas de tornar as aulas expositivas mais próximas dos alunos. O uso de exemplos cotidianos mais íntimos, que relacionassem os conteúdos programáticos com situações ligadas a nós ou a eles, permitiu-nos um enfoque mais prático. Usamos essa estratégia para manter a disciplina da classe, citando, como exemplos nas situações, os estudantes mais agitados, inserindo-os no contexto da aula, valorizando-os naquele momento. Mencionar o nome do aluno ou a experiência dele para a aprendizagem ganhar sentido real (SAINT-ONGE, 2001). Ao desenhar um estudante na lousa, representando um personagem, ou citá-lo durante a explicação, favorecia tanto a concentração do estudante em questão, quanto dos demais, que achavam a situação divertida. Para exemplificar a estratégia, citaremos duas situações. Na primeira, fizemos um desenho do estudante X, que gostava de chamar atenção dos colegas fazendo “graças”, referenciando-o aos demais, assim: “olha o X na crosta terrestre! (risos da classe e dele também)”. Em outro momento, reportamo-nos ao estudante Y com extrema dificuldade de concentração, dizendo que se todos os Ys fossem uma única espécie e desaparecessem da Terra, eles estariam extintos (mais risos).

É válido esclarecer que apesar de a estratégia usada manter a atenção dos alunos para um conteúdo pré-determinado, nem a abordagem anterior nem qualquer abordagem a que venhamos citar teve como alvo uma sala estática e quieta. O real propósito era despertar e manter a atenção dos estudantes (SAINT-ONGE, 2001), de modo com que pudéssemos percebê-los nas suas dúvidas e interesses de

V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)

expressão e, em contrapartida, eles pudessem dar-se a oportunidade de serem afetados positivamente por nós.

Outra estratégia de ensino, algumas vezes utilizada e adotada por iniciativa própria, foi a de incitar debates independentemente do tema. Um estudante era colocado como advogado de defesa e outro de acusação a respeito de um tema ou questão-problema. Nessa prática, procurávamos resgatar a argumentação na aula, que anda fragilizada na educação formal. “Os estudos têm demonstrado que, tradicionalmente, o ensino de ciências tem dado pouca atenção para a argumentação e que poucos professores dão a oportunidade para os seus alunos argumentarem em sala de aula.” (NEWTON; DRIVER; OSBORNE apud SANTOS; MORTIMER; SCOTT, 2001, p. 150).

Ajudar o aluno a melhorar a sua argumentação possibilita desenvolver o espírito de análise na escolha com mais confiança entre as diferentes alternativas, a partir das várias fontes de informações e dos vários modelos explicativos para o processo envolvido. (SANTOS; MORTIMER; SCOTT, 2001, p. 141).

Consideramos a importância da argumentação não só no âmbito científico e escolar, mas também como um recurso de ordem social, que permeia as relações humanas. Ao argumentar, estamos num constante exercício reflexivo de contra-argumentação, estabelecendo um contato maior com nós mesmos e com o mundo.

Quanto aos últimos dias de regência, fomos tomadas por certo grau de ansiedade, afinal, seria como voltar de um mergulho profundo, transformador. O que dizer àqueles jovens, cujas faces e gestos nos acompanharam durante cinco meses? Como agradecer-los por dividir aquele espaço escolar tão cheio de limites, mas encoberto por frestas que o torna possível? Apesar dos longos discursos produzidos e reproduzidos mentalmente, concluímos que bastava um singelo “muito obrigada pelos momentos vividos” e algumas guloseimas a oferecer.

4 Algumas considerações sobre a experiência de estágio

Uma das principais lições aprendidas foi o exercício de relatar vivências bem sucedidas quando conseguíamos finalizar a tarefa didática do dia com sucesso. Nesse processo de formação inicial, a nossa visão, prática e discurso mudaram diversas vezes, mas também se delineararam e se afirmaram. Acreditamos hoje, com aquela convicção profunda, mas passível de metamorfose, que a forma de nos relacionar no contexto educacional se dá muito de forma subjetiva do que teórica, principalmente diante de relações interpessoais conflituosas. Logo, o senso prático do estágio está mais para uma prática docente experiencial.

Queremos destacar que dentre outras lições aprendidas, consideramos ser de fundamental importância a adoção de estratégias plurais de ensino, enquanto estagiários que olham os “corações” dos alunos para se trabalhar em uma escola onde o nível de carência é alto e explícito em todos os sentidos. A partir deste relato, suponhamos que para atingir os jovens, seja necessário um professor aberto e disposto a ouvi-los através de histórias contadas (viagens imaginárias), as quais retratem situações bem conhecidas deles, para compreendê-los e conquistá-los, com a finalidade de trazê-los aos conteúdos escolares.

**V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREPIO-SUL)
IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do
International Council of Associations for Science Education (ICASE)**

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr. 2009.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 55-76.
- OLIVEIRA, C. M. A.; CARVALHO, A. M. P. Escrevendo em aulas de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, vol. 11, n. 3, p. 347-366, dez. 2005.
- PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de superação**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. [200_]. p. 1-10. Minuta.
- ROSA-SILVA, P. O.; LORENCINI JÚNIOR, Á. Superando conflitos na construção de uma parceria colaborativa na escola. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 220-236, dez. 2007.
- SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2001. 252p.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. A argumentação em discussões sócio-científicas: reflexões a partir de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 140-152, jan./abr. 2001.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.