

FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS UTILIZANDO OFICINAS FORMATIVAS POR DENTRO DO ESTÁGIO CURRICULAR

Dra. Rosana Cardoso Barreto Almassy ¹

RESUMO

O estágio curricular na formação de professores concede aos estudantes a oportunidade de conhecerem os desafios da prática profissional, as condições de trabalho futuro e as possibilidades de aprender sobre a docência no seu efetivo exercício, sob a mediação e supervisão de formadores (professores universitários), de co-formadores (professores das escolas da Educação Básica) e de instituições responsáveis por prover a formação de professores. Nestas circunstâncias, este estudo teve como objetivo geral avaliar o efeito de ações formativas no campo do estágio, frente aos conhecimentos e competências adquiridas pelos estagiários do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para o ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental. O processo investigativo envolveu a realização inicial de um diagnóstico, por meio de entrevistas semiestruturadas, que balizaram a elaboração de oficinas formativas sobre temas ligados à docência, que sob formatos diversificados e pautadas no compromisso com a formação interpares, visou a diminuição da insegurança dos estagiários e a apropriação de formas inovadoras de ensinar, com o propósito de superar as práticas tradicionalmente conhecidas no ensino de Ciências Naturais. Como resultado do que fora observado e registrado pela investigadora, no período de regência, os estagiários revelaram dificuldades para ensinar Ciências aos alunos do nível fundamental, devido à falta de um arcabouço teórico-prático, que deveria ser construído pelos mesmos desde o início do seu curso de graduação na universidade. Perante esta lacuna formativa, foram levados a reproduzir certas práticas enquadradas como tradicionais no âmbito da docência.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Ensino de Ciências; Formação de Professores; Iniciação à docência; Processo de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A deficitária Educação Científica no Brasil, indica uma crescente necessidade de mudanças, nos processos de ensino e aprendizagem para as Ciências Naturais e Biológicas. Esse cenário fundamenta-se no fato de que o Ensino de Ciências para Educação Básica constitui-se em uma abordagem conceitual e metodológica que requer práticas de ensino conectadas pela interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois os conteúdos que são estudados, por essa área do saber, incluem temas que são fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país (BASTOS, NARDI, DINIZ, CALDEIRA, 2004; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

As explicações que fundamentam as dificuldades encontradas para uma efetiva qualidade na alfabetização científica no Brasil são numerosas e, passam necessariamente pela

¹ Doutora em Ciências da Educação (UMinho/PT); Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, rosana@ufrb.edu.br

formação dos professores, pois na condição de profissionais que ensinam e formam opinião, se sua formação é frágil e abstida de saberes e atitudes que se traduzam em um ensino inovador e contextualizado com o mundo das (cons)ciências, fatalmente os seus alunos não terão a oportunidade de agir fundamentados pelos princípios da Educação Científica de cunho crítico e reflexivo.

Chegando nesse ponto de discussão, as motivações pela presente investigação emergem da nossa preocupação com os sentidos do ensino e da aprendizagem das Ciências Naturais, mas sobretudo pela função social e laborativa, enquanto professora formadora de futuros docentes da Educação Básica para o Ensino de Ciências e Biologia, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É desse lugar que surge o desejo de pesquisar sobre a formação inicial de professores e os processos de ensinar e aprender Ciências Naturais no nível fundamental, na perspectiva do Estágio Curricular, desenvolvido pelos futuros Licenciados em Biologia da universidade onde a investigadora trabalha como docente.

Nessa perspectiva, pretendemos contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas dos futuros professores de Ciências, que atuam ou atuarão nas escolas situadas nos municípios do Recôncavo da Bahia, conferindo a eles estímulos profissionais de modo que possam refletir sobre a prática e se dedicarem à inovação de propostas metodológicas garantidoras de satisfação e aprendizado, tanto para si mesmo e os seus pares, quanto aos seus alunos, uma vez que juntos estão mobilizados por atos de ensinar e aprender Ciências de maneira mais contextualizada, desafiadora, crítica, autônoma e motivadora.

Diante disso, entendemos o estágio como um eixo estruturante da formação para a docência, mediante o qual o futuro professor é capaz de relacionar teoria-prática; aproximar-se do seu futuro lócus de trabalho; analisar as condições de trabalho e recursos didáticos disponíveis para o professor; aprender a trabalhar em parceria com outros profissionais da educação e sujeitos de apoio técnico e administrativo, com vistas a melhores performances na aprendizagem; optar pela desistência caso não se identifique com a profissão, assim como, e não menos importante, refletir sobre os saberes científicos e pedagógicos construídos e as habilidades técnicas requeridas ao trabalho do professor; refletir sobre as atitudes e os valores da sua profissão, e chegar-se por meio da reflexão sobre a prática, desenvolvidas no estágio e assim constituir e consolidar a sua identidade profissional.

METODOLOGIA

Os objetivos propostos neste estudo acenaram para a abordagem qualitativa, do tipo investigação-ação. O percurso metodológico iniciou-se com o diagnóstico dos saberes docentes construídos pelos estagiários, desde o ingresso na universidade até o Estágio Supervisionado II², tomando-os como ponto de partida na preparação para a regência em Ciências Naturais no nível fundamental, para em seguida propormos estratégias metodológicas, por meio de formações que contribuíssem para o melhor aproveitamento da prática de ensino, ocorridas durante a elaboração e apresentação de um ciclo de quatro oficinas formativas, que auxiliaram os estagiários na elaboração do planejamento da ação didática para o seu primeiro estágio de regência.

Ainda foi possível utilizar a observação participante e o Diário de Campo como técnica e instrumento de recolha de dados no âmbito das escolas, onde os estagiários atuaram como docentes em formação, assumindo uma turma para regência. É importante também destacar que a entrevista semiestruturada foi escolhida como método de recolha de dados, para realizar o diagnóstico inicial, acerca das percepções dos estagiários sobre as lacunas formativas que apresentavam, sobre a importância do estágio na formação do professor, bem como, a necessidade do compromisso com a inovação no ensino de Ciências.

Para melhor balizar as percepções da investigadora e registro no Diário de Campo das observações, no contexto da ação didática no campo do estágio, foi elaborado um roteiro de observação para avaliar o impacto das ações formativas ao nível das principais dificuldades evidenciadas no diagnóstico e durante a condução das ações de formação. O Diário de Campo forneceu um aporte não somente descritivo como também reflexivo, pois contemplou tanto as narrações descritivas da pesquisadora como também possibilitou que posteriormente fossem registradas suas reflexões acerca do que foi observado em campo. Zabalza (2007) considera que essas características tornam o referido instrumento dotado de alta potencialidade formativa.

As oficinas formativas elaboradas tiveram o intuito de possibilitar reflexões instrutivas aos estagiários, sobre as principais lacunas que foram detectadas durante a fase de diagnóstico, levando em consideração algumas percepções inerentes a sua formação inicial, bem como, aquelas advindas da ida ao campo do estágio, no semestre anterior à realização deste estudo, enquanto cursavam o componente curricular Estágio Supervisionado I (Estágio de Observação). As oficinas formativas propostas foram elaboradas contendo uma série de atividades que

² Componente curricular do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que os estudantes realizam Estágio de Regência no ensino de Ciências nos anos finais do nível fundamental.

implicaram no uso de metodologias diversificadas sobre temas ligados à docência, com o intuito de promover a reflexão crítica dos estagiários frente a superação das lacunas formativas identificadas no diagnóstico realizado. As ações propostas valorizaram a vivência coletiva com apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Estas oficinas foram pautadas no compromisso com a formação interpares, visando a diminuição da insegurança dos estagiários e a apropriação de formas inovadoras de ensinar, com o propósito de superar as práticas tradicionalmente conhecidas no ensino de Ciências Naturais.

Dentro dessa perspectiva, após análise dos excertos das entrevistas realizadas na fase de diagnóstico, foram planejadas quatro oficinas formativas que possibilitaram aos estagiários reflexões acerca das fragilidades apontadas pelos mesmos, quando questionados a respeito da escassez de leituras e arcabouço teórico sobre o planejamento da ação didática, formação docente, importância do estágio para a formação de professores, finalidades do ensino de Ciências para o nível fundamental, o papel da inovação no ensino, dentre outros.

Desta forma, as ações de formação foram sugeridas de forma que, quando os estagiários fossem iniciar o estágio de regência tivessem tido a oportunidade de experienciar aspectos que poderiam auxiliá-los no campo do estágio, especialmente no planejamento da ação didática, para terem mais assertividade com relação a seleção e uso de recursos didáticos, bem como, estratégias metodológicas pautadas na inovação pedagógica e mais apropriadas aos alunos do nível fundamental.

Diante de tudo que foi dito anteriormente, a Oficina Formativa 2, intitulada “Planejamento da ação didática para o ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental: percepções iniciais” foi realizada contabilizando um total de 10hs e os temas envolvidos foram: a. Planejamento da ação pedagógica; b. Ensino e aprendizagem em Ciências Naturais; c. Seleção e uso de recursos didáticos para o Ensino de Ciências Naturais e d. Seleção de estratégias metodológicas para o Ensino de Ciências Naturais. Para viabilizar a ocorrência da mesma a professora orientadora entregou aos estagiários um roteiro que continha as seguintes informações: 1. Cada dupla teve 20 minutos para apresentar um planejamento de uma aula de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de acordo com a turma onde realizou o Estágio Supervisionado II; 2. A aula foi simulada em tempo real, como se estivessem em sala de aula com o público do Ensino Fundamental, e apresentaram o seu desfecho, indicando inclusive as atividades que seriam realizadas pelos alunos e a estratégia avaliativa; 3. A professora orientadora não poderia interferir em nada, pois a análise dos resultados seria importante para discussões posteriores; 4. Foram selecionados colegas da turma

para avaliar aqueles que estavam apresentando a aula, frente a um barema previamente elaborado; 5. O tempo destinado a apresentação e a sequência de apresentação, indicado para cada dupla, deviam ser obedecidos para dar as mesmas oportunidades para a turma em questão.

Neste interim, a finalidade primordial desta fase da investigação foi orientar os estagiários com relação ao arcabouço teórico/metodológico que precisavam contemplar para terem êxito na sala de aula sob sua responsabilidade, durante o estágio de regência. Assim sendo, essa etapa da investigação foi dividida em quatro momentos formativos, contudo neste artigo vamos apresentar somente um recorte associado apenas a Oficina Formativa 2, cujos dados coletados serão apresentados e discutidos em sessão subsequente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Estágio Supervisionado é um componente fundamental no processo de formação inicial do licenciando, pois o mesmo permite vivências dentro do ambiente escolar e promove a aplicabilidade dos aportes técnicos e pedagógicos estudados no período da graduação, constituindo-se em momento essencial para avaliar, comprovar hipóteses e reformular julgamentos. Sendo assim, o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia do docente em formação (ALMASSY, SILVA, LIMA, 2018; LIMA, 2012; PIMENTA, LIMA, 2012).

Desta forma, os cursos de formação de professores têm por função proporcionar aos acadêmicos o estudo dos conhecimentos técnicos-científicos, pedagógicos, estágios e experiências que possibilitem uma base teórica e prática para atuarem na escola, pois é na formação inicial que o educando se identifica como um professor, passando a perceber-se e construir-se como tal, revelando-se e reconstruindo juízos, valores e identidade da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2012). Assim sendo, é de concordância generalizada entre os pesquisadores da área e os diferentes sujeitos envolvidos no processo, que o estágio pode ser caracterizado como uma experiência estruturada, que deve ser sistematicamente organizada, de relevante importância na formação dos futuros profissionais.

É preciso considerar também os conflitos presentes durante o início da docência, pois constitui-se em um período de tempo que envolve a aquisição de domínios que possam suplantar as dificuldades inerentes à transição da fase de estudante para professor iniciante, o que alguns autores chamam de iniciação à docência. Esse período de transição envolve muitas tensões e está tomado por momentos de insegurança que possuem reflexos no planejamento proposto pelos professores principiantes, posto que “[...] devem adquirir conhecimento

profissional em um curto espaço de tempo, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal na luta pela busca de sua identidade profissional” (ROCHA; SILVA, 2013, p. 138).

Ainda é importante destacar que, a ansiedade do professor iniciante pode aumentar quando este percebe que existe uma distância considerável entre o que aprendeu na Universidade, durante a sua formação inicial, e o que encontra na realidade escolar, vivenciada no início da sua experiência enquanto docente. É então, neste momento, que tende a reproduzir o modelo de ensino que sempre lhe fora experienciado, durante os anos de sua escolarização, desconsiderando o arcabouço teórico sobre o embasamento didático-pedagógico que teria estudado durante o curso de Licenciatura que realizou na Universidade (PEPE, 2014; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; ROCHA, SILVA, 2013; SCHNETZLER, 2002). Nestes termos, todo o processo de refletir sobre o planejamento da ação didática pode estar devidamente comprometido e a tendência é que, desde o início da sua vida profissional, os professores iniciantes assumam o modelo da transmissão-recepção como aquele que lhes será mais familiar e que lhes confere maior confiança para uso no contexto da sala de aula (PEPE, 2014).

A respeito da importância do estágio para o futuro profissional, em qualquer área do saber, Pimentel e Pontuschka (2014) nos esclarecem que é durante a formação inicial que os saberes, habilidades, atitudes e posturas começam a ser elaborados para a formação do futuro profissional e “[...] em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão” (p. 73).

Levando-se esse ponto de discussão para o campo da formação de professores, o estágio assume uma conotação ainda mais complexa e tem merecido dos investigadores desse campo do saber especial atenção, sobretudo, em relação aos saberes da docência, posto que, se acredita que a experiência do estágio é providência para a conquista da aprendizagem profissional, em contato com a docência até que o estagiário seja licenciado para o ofício de professor (ALMASSY, SILVA, LIMA, 2018).

Dentro desta concepção, o estágio termina por centrar o conjunto das atividades formativas nas observações sobre a escola, na sala de aula e algum tipo de coparticipação e regência (BARREIRO, GEBRAN, 2006). As ações de estágio muitas vezes encontram-se ancoradas na reprodução de ideias e na imitação de modelos decorrentes das práticas profissionais de professores universitários e dos professores regentes com quem os estagiários possuem contato.

A ruptura do estágio com os modelos de reprodução considera que a reflexão no processo de formar, e de tornar-se professor é essencial, por isso mesmo faz-se necessário uma

ação pensada que contribua para a mobilização de saberes profissionais e, quando couber, a sua reconstrução. Destarte, “[...] o estágio constitui-se um espaço para se trabalhar com as representações dos formandos acerca do papel do professor e dos alunos, vistos ainda como agentes passivos na relação com o conhecimento” (BARREIRO, GEBRAN, 2006, p. 29).

Uma experiência de Estágio condizente com as situações concretas por que passa a sociedade em geral e, especificamente a escola, carece de ser pensada em consonância com as dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e científicas, contribuindo para que os processos de formação de professores estejam alinhados nas perspectivas reflexiva e crítica, desejáveis a todo e qualquer profissional da educação na contemporaneidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sugestão da proposta inerente a segunda Oficina Formativa no contexto do Estágio Curricular (OF2) teve por objetivo geral averiguar quais foram as concepções dos estagiários acerca do planejamento da ação didática, para o ensino de Ciências Naturais, e discutir novas possibilidades de pensar no planejamento de forma a integrar a seleção dos recursos didáticos com estratégias metodológicas, no contexto de uma proposta inovadora de ensino. Para tanto, os estagiários planejaram uma aula de Ciências Naturais para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de acordo com a turma onde realizaram o “Estágio Supervisionado II”. Em seguida apresentaram o seu desfecho, indicando inclusive as atividades que seriam elaboradas pelos alunos e as estratégias avaliativas a serem aplicadas pelo professor.

É importante destacar que não houve interferência da professora orientadora durante o período de planejamento e elaboração da aula que os estagiários apresentaram, assim como, também não fora indicada nenhuma bibliografia a ser lida e utilizada com a finalidade de auxiliá-los na condução dessa atividade. Tal procedimento fora importante para que a investigadora pudesse realizar um diagnóstico acerca da capacidade de síntese e coerência argumentativa para o planejamento da ação pedagógica, no ensino e aprendizagem em Ciências Naturais, dos estagiários envolvidos na pesquisa. Frente a isso, também fora possível verificar se houve coerência entre a seleção e uso de recursos didáticos e estratégias metodológicas para o Ensino de Ciências Naturais, dentro de uma proposta inovadora de ensino, como também, identificar as percepções dos estagiários, frente as suas concepções de ensino e aprendizagem, para o exercício da docência em Ciências Naturais, ao público alvo em questão.

Desta forma, o resultado exibido na tabela 1 representa as frequências absolutas e relativas de cada item avaliado, levando-se em consideração a percepção da investigadora, de modo a padronizar a forma de avaliação da atuação de cada estagiário. No domínio em questão,

durante as apresentações orais a pesquisadora anotou todas as percepções, que poderiam ser analisadas sobre um prisma formativo, no Diário de Campo para serem discutidas durante os encontros de orientação, para a elaboração do planejamento definitivo das ações didáticas no campo do estágio.

Tabela 1: Avaliação dos planejamentos apresentados oralmente pelos estagiários para a Oficina Formativa 2 (N=15³).

Critérios de avaliação	1		2		3		4	
	Inadequado		Regular		Bom		Ótimo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Formulação dos objetivos de aprendizagem.	5	33,33	5	33,33	5	33,33		
b. Seleção de recursos didáticos apropriados.	6	40	5	33,33	4	26,67		
c. Adequação das atividades e das metodologias aos objetivos propostos.	2	13,33	6	40	7	46,67		
d. Seleção de atividades investigativas entre as atividades propostas.	13	86,67	2	13,33				
e. Adequação das formas de avaliar ao nível de concretização dos objetivos.	2	13,33	9	60	2	13,33	2	13,33
f. Coerência e coesão entre as atividades planejadas.	5	33,33	5	33,33	5	33,33		
g. Domínio do conteúdo abordado.	4	26,67	3	20	5	33,33	3	20
h. Adequação dos conteúdos planejados ao público-alvo.	5	33,33	5	33,33	2	13,33	3	20
i. Pertinência didática do planejamento para o ensino de Ciências Naturais.	4	26,67	6	40	3	20	2	13,33
j. Avaliação global do planejamento.	6	40	5	33,33	2	13,33	2	13,33

Ao observarmos os dados alocados na tabela 1 percebe-se que os estagiários tiveram avaliações elencadas dentro de todos os níveis avaliados, estando grande parte das percepções entre os níveis “regular” e “bom”, não existindo predominância de um deles para nenhum dos critérios avaliados. Desta forma, pode-se considerar que o desempenho geral na apresentação das atividades planejadas pelos mesmos, para a OF2, foi satisfatório.

Neste contexto, com relação ao “domínio do conteúdo abordado”, percebeu-se que algumas duplas demonstraram insegurança e falta de coesão entre as ideias na hora da explanação oral. Nessa mesma direção, as avaliações que dizem respeito ao planejamento da

³ Para a avaliação desta oficina vamos considerar N=15, que corresponde ao arranjo de nove duplas de estagiários mais seis estagiários isolados, posto que, foi desta forma que realizaram o Estágio de Regência nas escolas conveniadas e conseqüentemente elaboraram o planejamento da ação didática.

ação didática (seleção de recursos didáticos, estratégias metodológicas, conteúdos conceituais, atividades avaliativas e formas de avaliar) associados ao ensino de Ciências ficaram a maior parte focadas entre os itens “regular” e “bom”.

É interessante observar que houveram equívocos com relação a seleção dos conteúdos abordados, pois algumas duplas explanaram conceitos que estavam além do nível cognitivo do ano/série do Ensino Fundamental em que se pautaram no planejamento e, para além disso, os recursos e as estratégias metodológicas selecionadas exploravam muito pouco a questão da autonomia e reflexão crítica dos alunos. Vale ressaltar que as atividades avaliativas definidas, assim como a proposta global de avaliação, ficaram a dever nos quesitos: reflexividade, criticidade, autonomia, criatividade e interatividade.

Ao fazer uma análise dentro de um panorama geral foi possível perceber na apresentação dessa atividade que, ao planejarem a sua proposta de aula, os estagiários estavam muito conectados ao modelo “reprodutivista” de ensino, em que o modo de ensinar através da perspectiva da “transmissão-recepção” parece ser algo muito natural, na forma como concebem a relação entre planejamento e o processo de ensino e aprendizagem. Igualmente ao que ocorre na relação professor-aluno, enquanto estudantes que ainda são, a tendência em espelhar-se nos professores que participaram de sua formação, ao longo de todos os anos da sua escolaridade, é algo que lhes parece natural e espontâneo. Como dito por Carvalho e Gil-Pérez (2011) a transformação da concepção didática de um professor não se pauta somente na tomada de consciência sobre o fato em questão e, portanto,

Convém, por isso, mostrar aos professores – durante a sua formação inicial ou permanente – até que ponto e, insistimos, à margem de atitudes de rejeição generalizadas, o que eles denominam pejorativamente “ensino tradicional” neles está profundamente impregnado ao longo dos muitos anos em que, como alunos, acompanharam as atuações de seus professores. Trata-se de uma formação ambiental que teve um grande peso por seu caráter reiterado e por não estar submetida a uma crítica explícita, constituindo-se, por isso, em algo “natural”, sem chegar a ser questionada efetivamente. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 39)

Do ponto de vista de Pérez Gómez (1998), dentro da perspectiva tradicional, o ensino é entendido como uma “atividade artesanal”, pois sua concepção ideológica acumulou-se em ritmo lento ao longo do tempo, e também é caracterizado por “[...] um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor/a experiente (p. 364)”. Ainda de acordo com o pensamento do autor supracitado, o aprendiz adquire um conhecimento profissional, advindo do docente experiente, de forma implícita, pouco verbalizada e organizada, através do convívio social entre ambos, no âmbito das observações vivenciadas na escola.

Esse convívio é então considerado como a forma mais usual de “transmissão cultural” entre o mestre (professor experiente) e o aprendiz (professor novato/estagiário), levando-se em consideração todas as prerrogativas que um bom professor/a precisa possuir. Assim sendo, o futuro professor torna-se nada mais nada menos que um passivo reproduzidor de concepções e formas de atuação que não lhes são próprias (ZEICHNER, 1990, citado por PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Sob esse ponto de vista, Schnetzler (2002) ainda nos coloca que a maior parte dos currículos das Licenciaturas no Brasil, estão imbuídos de conteúdos científicos específicos, em que o modelo da transmissão-recepção é a base epistemológica do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, há um reforço da “[...] concepção ingênua de que ensinar é fácil: basta saber o conteúdo e usar algumas técnicas pedagógicas devidamente treinadas, preferencialmente, na disciplina de Prática de Ensino (SCHNETZLER, 2002, p. 208).”

Arelado a tal limitação ainda é possível observar, na realidade brasileira, que mesmo que o professor em formação tenha tido discussões e estudo acerca dos diferentes métodos e concepções de ensino, atrelados as disciplinas pedagógicas que estudaram no curso de graduação, tendem a não utilizar tais conhecimentos e sim a reproduzir aqueles que foram utilizados por seus professores durante todo o tempo em que estiveram na condição de alunos (PÉREZ, 1988, citado por SCHNETZLER, 2002).

Sendo assim, os excertos abaixo retirados do Diário de Campo da investigadora, exemplificam o que fora apresentado nos parágrafos anteriores, em que os estagiários possuem uma postura didática muito diretiva e pouco instigativa, pois em suas aulas apresentam os conceitos científicos de forma meramente expositiva, corrigem o retorno dos seus alunos sobre o que seja certo ou errado, frente as atividades propostas, e priorizam a leitura acrítica do livro didático.

A dupla de estagiários trouxe uma série de recursos e eu fiquei até empolgada na perspectiva de que fossem ministrar a apresentação da oficina de forma contextualizada, interativa e dinâmica, mas fiquei decepcionada quando vi que na verdade a aula expositiva tomou conta da situação e as atividades continham perguntas com aplicação direta de conceito, algumas até com erros conceituais, outras estavam para além do nível cognitivo daquele ano/nível de ensino. Ao final cheguei a perguntar se a proposta estava realmente adequada para a turma em que realizariam a regência e eles me disseram que achavam que a proposta estava condizente com o esperado. [...](Sobre os Alunos Estagiários 9 e 12 - Diário de Campo da Investigadora; Parte I: Percepções sobre a elaboração e apresentação das ações de formação)

[...] Na aula sobre os recursos naturais, alguns alunos foram sorteados para colocar no quadro o recurso renovável e o não renovável que citamos na aula. Inicialmente alguns colocaram e acertaram. Outros se confundiram e erraram. Após isso, sem dizer quem estava certo ou errado, o conteúdo foi abordado em uma aula, com a leitura do livro didático. A aula foi rápida, pois foi um dia de quinta-feira, na qual acontece somente uma aula. Após a abordagem do conteúdo, os próprios alunos corrigiram o que estava

no quadro a partir do conhecimento que adquiriram em aula [...]. (Aluno Estagiário I - Diário de Campo da Investigadora; Parte I: Percepções sobre a elaboração e apresentação das ações de formação)

Refletindo sobre os excertos acima, podemos inferir que os estagiários pesquisados se comportam como meros expositores de um modelo de ensino pautado pela reprodução de uma concepção na qual sentem-se confortáveis em copiá-la, pois lhes parecem extremamente natural dentro da sua zona de conforto. Acatarem que essa seria a melhor forma de conceber a ação pedagógica de um professor, mesmo que, em diversos momentos dos encontros de orientação inerentes as aulas ocorridas na Universidade e nas demais Oficinas Formativas, foi possível observar que repudiavam a “abordagem tradicional de ensino” e desejavam não serem caracterizados dentro dessa linha de pensamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade da profissão e da diversidade de situações com as quais os futuros professores terão de enfrentar no espaço escolar, o locus do seu exercício profissional, a maneira como o estágio é pensado e realizado tem sido questionado, haja vista o modelo instrumental, baseado na coleta de informações sobre a escola e a sala de aula, na habilidade de memorização, na descrição de dados relativos às práticas pedagógicas, as relações e a infraestrutura da instituição escolar, culminando na descrição e no relato de experiência pouco ou nada refletido.

Contudo, percebeu-se com essa pesquisa, que a exposição dos estagiários, no tocante ao tema planejamento dentro do ensino de Ciências Naturais para o nível de ensino em questão, ficou comprometida, pois houveram incoerências na seleção de recursos didáticos apropriados; na adoção das estratégias metodológicas; no domínio do espaço da sala de aula e da indisciplina da turma; na assertividade da proposta frente ao público do Ensino Fundamental e no envolvimento da turma face ao conteúdo de ensino, que viria a ser trabalhado pelos estagiários na escola, por ocasião do Estágio Supervisionado II.

Neste contexto, a realização dessa pesquisa nos revelou uma significativa fonte de reflexão sobre a nossa prática, apontando novos caminhos de investigação, capazes de instigar a nossa curiosidade sobre o processo formativo de professores de Ciências Naturais, de aproximar os atores dos distintos *lôcus* institucionais que formam professores, para que juntos possamos pensar e promover uma formação em contexto, que faça a diferença para os futuros profissionais da docência e os alunos da Escola Básica, que se beneficiarão com professores capazes de mediar assertivamente a construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMASSY, R. C. B.; SILVA, N.; LIMA, T. P. P. Percepções de estagiários da licenciatura em Biologia sobre os saberes da experiência e sua relação com o tempo de docência. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2018, Salvador- BA. ANAIS do XIX ENDIPE. Salvador: Ed. UFBA, 2018. v. 1. p. 3-14.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS, F.; NARDI, R.; DINIZ, R. E. S.; CALDEIRA, A. M. A. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências: revisitando os debates sobre construtivismo. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R.E.S. (Orgs.) **Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores**. 5ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CARVALHO, A. M. P. DE; GIL- PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10a ed. Coleção Questões da Nossa Época; n. 28. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livros, 2012. (Coleção Formar)

PEPE, C. M. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação – Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (ORGS.). **Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ROCHA, A. L. F.; SILVA, A. F. G. Para que ensinamos zoologia na escola? Construindo uma possibilidade prática. In: DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. (Orgs.). **Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado (re)iniciar**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013. (Coleção Educação em Ciências)

SCHNETZLER, R. P. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.