



A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM ALUNO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Heitor Perrud Tardin ¹
Luiz Rogério Romero ²

INTRODUÇÃO

A formação básica perpassou por longas mudanças ao longo dos anos. Podemos citar algumas leis que regem a educação no Brasil, como por exemplo a LDBEN (1996) até chegar na BNCC (2018). Essas mudanças podem ser positivas ou negativas, apresentando avanços e retrocessos e gerando, por conseguinte, uma ambiguidade no processo educativo dos novos cidadãos (IMBERNÓN, 2011).

Neste sentido, como aponta Silva (2019) o currículo vigente influencia diretamente na qualidade do ensino nas escolas e na formação do aluno, seja no sentido cognitivo, afetivo, social e até mesmo físico.

O período escolar representa para o aluno um momento crucial em sua vida, onde decisões são tomadas, amizades são feitas, personalidades acentuadas e seu futuro começa a ganhar delineamento e para todo esse processo o professor é figura chave, e a sua intervenção é essencial (DURKHEIM, 2014).

Como defende Freire (2021) a escola é vital para a formação de profissionais e acima de tudo, de pessoas conscientes e críticas sobre a sociedade e seus entornos, e assim, a educação se torna indispensável para um futuro melhor tanto individualmente quanto socialmente.

Neste cenário, como aponta Neira (2018), a BNCC se apresenta como currículo vigente na atualidade, e apesar de tentar estabelecer alguns pontos positivos em sua construção, se demonstra como um guia raso e tecnicista, visando promover aos alunos o mínimo possível para que possam sobreviver num mundo neocapitalista. Neste sentido, o autor complementa defendendo que a forma de trabalho abordada neste programa apresenta um foco excessivo em competências e habilidades ligadas ao conteúdo e deixa de lado outros aspectos fundamentais para a educação atual.

1 Mestrando do Curso de Ciências do Movimento da Universidade Estadual Paulista - UNESP, heitor.perrud@unesp.br;

2 Prof. Dr. no Curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, luiz.romero@unesp.br;



Portanto, a BNCC está longe de ser unanimidade dentro das escolas e oferece pouco subsídios para uma educação global e principalmente para uma educação voltada à visão científica relacionada a graduação de diversos cursos.

Com isso, a educação científica voltada a pesquisa e escrita acadêmica é colocada como periférica e em muitos casos não se estabelece como um conteúdo escolar. E a partir disto, uma grande lacuna se estabelece entre a educação básica e o ensino superior. Este processo pode gerar limitações futuras para os alunos que ingressam em uma universidade, pois o choque de realidade e a perspectiva do ambiente científico que compõem um curso de ensino superior tende a ser muito diferente do vivido pelo aluno em fases anteriores de formação básica.

Isto posto, a iniciação científica durante os anos finais do ensino médio se torna importante, pois, além de auxiliar na quebra deste paradigma ainda promove interações entre o estudante, a escola e a IES.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a experiência de um aluno de pós-graduação como coorientador de 3 alunos de iniciação científica do Ensino Médio (ICEM), elencando uma reunião virtual com os alunos e utilizando o Plano de Aula de Smyth (1989) e suas quatro etapas que serão detalhadas no tópico de Metodologia.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo apresenta natureza qualitativa, que segundo Poupart et al (2014) se caracteriza por certa flexibilidade tanto na coleta como na análise dos dados, e por isso, a interpretação do(s) autor(es) tem extrema importância para a relevância e fidedignidade da pesquisa.

A autoetnografia segundo Bossle e Molina Neto (2009) se caracteriza por um estudo onde o próprio pesquisador se torna o objeto de sua análise, seja esta por meio de relatos ou em forma de documentos. Tardin e Souza Neto (2021) mostram que análise de práticas pode ser de extrema importância para a quebra de percepções errôneas sobre a própria prática, e assim poder corrigi-las e evoluir como docente.

Como técnica de coleta de dados e análise optou-se pelo Plano de Aula de Smyth (1989), onde se estabelecem quatro etapas: descrever; informar; confrontar; reconstruir. Na primeira etapa, deve-se descrever detalhadamente a experiência em questão, abordando os tópicos de como foi planejado e como foi a aula em si. Na próxima fase, o pesquisador deve se questionar o motivo de ele ter planejado aquela aula e de como o mesmo se comportou



durante ela. Na terceira etapa, o autor deve buscar os motivos que fizeram ser quem ele é hoje, perpassando por todo seu histórico de vida. Na última parte, o objetivo é estabelecer como pode-se melhorar sua prática, buscando novas referências ou suprimir algum momento em suas próximas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como falado no tópico anterior, aqui será apresentado uma análise de um plano de aula ministrada pelo Pós-Graduando para 6 alunos do Ensino Médio da Rede Pública, dentre eles, 5 eram de uma escola e apenas um de outra.

Etapa 1 Descrever:

Título da aula: Características de pesquisa: Qualitativa, quantitativa e métodos mistos.

Tempo estimado: 90 minutos.

Público-alvo: Alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Contexto: Devido ao período de pandemia, os encontros foram on-line utilizando a ferramenta “Google Meet”, e por meio dela ocorreu a comunicação e explanação da aula.

Desenvolvimento: Primeiramente foi realizada uma conversa com os alunos para entender suas expectativas sobre a aula e seus conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado. Após este processo, passou-se para uma aula mais expositiva através de slides e explicações sobre as características da pesquisa qualitativa, quantitativa e métodos mistos de forma respectiva. Ao final disto, foi selecionado alguns artigos científicos de forma aleatória e os alunos deveriam entrar em consenso sobre a natureza da pesquisa. Como finalização da aula, foi incentivada uma discussão entre os alunos sobre qual tipo de pesquisa era mais fácil, mais viável, que mais se identificava etc.

Etapa 2 Informar:

A aula foi desenvolvida desta forma pela forte influência que aulas expositivas tiveram na formação do pesquisador tanto na inicial quanto na pré-profissional, onde o professor aprende sua profissão antes mesmo de optar por segui-la (TARDIF, 2014). No entanto, os aspectos ligados a colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem foram oriundos de experiências práticas provindas de projetos de inserção na realidade escolar e estágios supervisionados.

Etapa 3 Confrontar:

A influência de uma educação tradicionalista durante a socialização pré-profissional e até mesmo em alguns momentos durante sua formação profissional, se demonstra na



organização da aula. Apesar de alguns traços buscando colocar o aluno como protagonista, o tradicionalismo e a visão de professor como detentor do conhecimento ainda se apresenta em certos momentos. No entanto, as novas experiências como professor e as aulas durante a graduação e a pós-graduação se mostram como efetivas na quebra destes paradigmas e representam uma boa parte da prática docente deste pós-graduando.

Etapa 4 Reconstruir

Refletir sobre a prática se apresenta como uma boa opção para evoluir como docente, este processo pode ser dificultoso, mas quando os resultados são alcançados se torna gratificante. Além disto, para os próximos encontros, o pesquisador em questão deve pensar formas de valorizar os conhecimentos dos alunos e transformá-los em protagonistas, diminuindo assim a parte expositiva da aula e incluir mais dinâmicas e meios de os alunos entenderem o conteúdo e contextualizar para seu cotidiano.

Neste sentido, fica evidente a influência exercida por fatores pré-formação inicial deixando claro o conceito que Tardif (2014) chama de socialização pré-profissional, isso se deve ao fato de o futuro professor já estar inserido em seu contexto de trabalho muito antes de decidir se tornar um docente e essas vivências são dificilmente alteradas durante a formação inicial.

No entanto, a partir de experiências práticas e análise destas, o professor pode rever seus passos, comportamentos, metodologias e ações durante a aula e por meio assim ressignificar sua prática (WITTORSKI, 2014; ALTET, 2001; TARDIN E SOUZA NETO, 2021).

Neste sentido, a ICEM pode representar uma experiência formativa tanto para os alunos quanto para o pós-graduando, onde a troca de conhecimentos e pontos de vista auxiliam na construção de saberes que serão utilizados por ambos em diferentes momentos de suas vidas.

Para os alunos do ICEM este contato direto com a pesquisa representa um diferencial em relação aos demais alunos quando forem admitidos em algum curso de graduação, pois já participaram de contato com pesquisa e o cenário de universidade no geral. Indica-se a expansão deste programa e ações similares para oportunizar o acesso a um número maior de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Entende-se então a importância da ICEM para os alunos e para o pós-graduando, elevando os conhecimentos de ambos, tanto em termos acadêmicos quanto docentes e neste sentido, a colaboração entre ambos demonstra potencial para novas parcerias entre escola e universidade, educação básica e formação para pesquisa.

Neste contexto, a análise de prática se insere como meio de avaliar e elevar a prática do pós-graduando, quando este é entendido como uma espécie de professor para os alunos do EM, pois assim é possível revisitar os encontros encontrar aspectos positivos e negativos e assim melhorar os próximos passos.

Como limitação do presente estudo, aponta-se a pequena amostra analisada tanto de pós-graduandos quanto de alunos de EM. Portanto, novas pesquisas devem ser realizadas envolvendo a temática.

Palavras-chave: Iniciação Científica, Ensino Médio, Análise de Práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento das bolsas prestadas aos alunos de ICEM e as respectivas escolas e professores atuantes nelas pela confiança e cooperação com este programa.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

DURKHEIM, É. **Sociologia e educação**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo, RJ/SP: Paz e Terra, 2021.



IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte [online]**. 2018, v. 40, n. 3.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215-253.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 12 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SMYTH, Jonh. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIN, H. P.; SOUZA NETO, S. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e073, 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e073.id1267>

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.