

Reflexões e memórias de alunos de Licenciatura em Ciências Naturais sobre o Estágio Supervisionado na construção de suas identidades docentes

Reflections and memories of students of Licentiate Degree in Natural Sciences about the Supervised Internship in the construction of their teaching identities

Jorge Raimundo da Trindade Souza

Universidade Federal do Pará
jrts@ufpa.br

Jorge Ricardo Coutinho Machado

Universidade Federal do Pará
jmachado@ufpa.br

Maria Wenny Franco Silva

Universidade Federal do Pará
mariafranco.w@gmail.com

Ricardo Haroldo de Carvalho

Universidade Federal do Pará
ricardobio.rc@gmail.com

Resumo

Com o objetivo de analisar a importância do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente, realizou-se uma pesquisa qualitativa com alunos de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA que desenvolveram esta atividade em escolas públicas e privadas na Região Metropolitana de Belém-PA. Buscou-se, com isso, compreender o sentido das experiências dos estudantes. Como instrumento de coleta de dados para a produção do material empírico, utilizaram-se questionários de reflexão aplicados durante o estágio, diário de campo e o Memorial de Estágio dos alunos e como instrumento metodológico de avaliação, a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam para uma mudança de postura dos alunos em relação aos objetivos da educação e da importância do professor no processo educacional a partir das observações relacionadas aos conhecimentos atitudinais, científicos e afetivos extraídos desta prática. Conclui-se que o Estágio Supervisionado exerce uma influência essencial no processo de construção da identidade docente.

Palavras chave: Estágio, Ensino de Ciências, Formação da Identidade Docente.

Abstract

With the objective of analyzing the importance of the Supervised Internship in the formation of the teaching identity, a qualitative research was carried out with students of the Degree in Natural Sciences at UFPA who developed this activity in public and private schools in the Metropolitan Region of Belém-PA. Thus, it was sought to understand the meaning of the students' experiences. As a data collection instrument for the production of empirical material, reflection questionnaires were applied during the internship, field diary and the students' Internship Memorial and as a methodological evaluation tool, the Discursive Textual Analysis (DTA). The results point to a change in the students' posture in relation to the objectives of education and the importance of the teacher in the educational process from the observations related to the attitudinal, scientific and affective knowledge extracted from this practice. It is concluded that the Supervised Internship exerts an essential influence on the process of building the teaching identity.

Key words: Internship, Science Teaching, Teacher Identity Formation.

Introdução

O processo de formação integral dos alunos exige docentes que dominem os conhecimentos da ciência moderna, conhecimentos afetivos e conhecimentos procedimentais e atitudinais, que muitas vezes não são tratados em cursos de formação de professor, pois, de modo geral, a universidade não prepara o futuro professor para lidar com a realidade da sala de aula como, por exemplo, a indisciplina dos alunos e os obstáculos didáticos e epistemológicos que dificultam a aprendizagem.

No campo do estágio esses conhecimentos são vivenciados constantemente pelos estagiários, que assim podem mobilizar os saberes da experiência e apreender densamente durante a realização do estágio na presença de professores experimentados na Educação Básica, tal qual o modelo prático reflexivo de Campos e Pessoa (1997)

A prática do estágio proporciona a preparação do aluno para a docência com situações e contextos concretos, em realidades diferentes daquelas vivenciadas nas atividades acadêmicas das instituições formadoras de professores. Especificamente, espera-se que o estágio propicie ao aluno, a utilização de estratégias metodológicas para o exercício docente, e que o estudante adquira a vivência de atividades e dos problemas próprios à função de professor, em uma aproximação à realidade na qual atuará, pois como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 45) é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) da Universidade Federal do Pará (UFPA) o estágio se constitui como instrumento de articulação entre teoria e a prática docente, realizando a integração dos conhecimentos científicos canônicos do ambiente acadêmico com as práticas nos espaços escolares, baseado no princípio da ação-reflexão-ação, com o intuito de proporcionar ao estagiário situações concretas inerentes à docência.

A proposta deste estudo é o de avaliar a importância do estágio supervisionado no processo de construção da identidade docente de professores em formação, o que poderá ter influência na práxis docente futura dos licenciandos, tomando como base as seguintes informações de Pimenta e Lima (2004): o estágio “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional

docente” (p. 61); “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (p. 62); e “o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (p. 67).

A questão norteadora da pesquisa é: o que as respostas aos questionamentos e as narrativas dos alunos de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA revelam sobre quais elementos inerentes ao exercício da docência podem contribuir para a construção da identidade desses professores em formação? Mais especificamente, buscamos identificar, por meio das respostas e dos relatos, as observações que os estudantes registraram às quais atribuíram significados no sentido de influenciar no seu processo de formação.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi o de analisar a influência do Estágio Supervisionado na construção da identidade docente de professores em formação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém, por meio de visões e concepções dos próprios estagiários do curso.

Fundamentação Teórica

O estágio supervisionado para os professores em formação possibilita situações que derivam para reflexões em relação à docência que se inicia e sua participação no processo de transformações sociais inerentes à profissão docente por meio das práxis que começam a ser adotadas para alcançar os objetivos da educação básica: Formação cidadã e formação integral. Assim, o estágio contribui para a formação da identidade docente dos futuros professores.

Gatti e Nunes (2009), no entanto, comentam que os aspectos práticos são negligenciados na formação inicial de docentes e como consequência quando se tornam professores não realizam a associação dos conteúdos disciplinares aos contextos escolares e da sociedade. Este contexto alertado pelos autores pode ocasionar consequências inadequadas para a formação da identidade docente de futuros professores.

Lima (2012, p. 31) afirma que as atividades dos estagiários devem ser utilizadas como campo de pesquisa, baseado na proximidade do estágio com a realidade, tornando-se um espaço de reflexão sobre o exercício da docência. “É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão.”

“À medida que o exercício da docência se faz pelo viés da pesquisa institui-se na prática desses docentes um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação, sobre como conduzir o processo de ensino articulado à pesquisa revendo o papel do ensino superior não só na formação dos estudantes, como também, na formação dos formadores” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 195). Tornar o estágio esse espaço de aprendizagem e de pesquisa ainda é um desafio nos cursos de formação de professores.

Pimenta (2011, p. 183) entende o estágio como preparador à práxis do futuro docente. “É uma atividade teórica de conhecimentos da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas.” Para a autora (2011, p. 185) o estágio pode preparar “para uma práxis transformadora,” desde que ocorra a unidade teoria e prática, mas também pode preparar para uma “práxis repetitiva, burocrática etc., nas quais teoria e prática são dissociadas”, estas opções dependem dos professores e coordenadores dos cursos de formação de professores.

Barros, Silva e Vásquez (2011, p. 511) acrescentam que nas licenciaturas a relação entre prática-teoria-prática é importante na formação docente, uma vez que proporciona o entendimento do conceito de unidade, ou seja, a associação indispensável entre teoria e prática e não apenas uma justaposição ou dissociação, “além de que, o conhecimento da realidade escolar favorece reflexões sobre a prática do estagiário, possibilitando o desenvolvimento de prática criativa e transformadora pela aplicação de teorias que sustenta o trabalho do professor”.

Pimenta (1999) *apud* Pimenta e Lima (2004, p. 140) menciona a possibilidade de os “professores-alunos investigarem a própria atividade pedagógica e, com isso, transformarem seu saber-fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão”. Zabalza (2014, p. 46) cita que o estágio proporciona ao aluno melhor conhecimento do campo profissional por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida, além de identificar áreas onde se faz necessário um melhor desenvolvimento pessoal.

Sobre a importância do estágio para a formação da identidade docente, destacamos um trecho da obra de Pimenta e Lima (2004, p. 140): “os professores constroem os saberes próprios de sua vivência em sala de aula. São jeitos e condutas aprendidos no cotidiano, tecidos no convívio com situações muitas vezes adversas, testadas, aproveitadas, experienciadas.” De acordo com as autoras, os professores admitem que aprendem com os alunos e com as situações desafiadoras. “Aprenderam, ainda, sobre o ambiente escolar, as tradições, o convívio, a organização. Esse saber oriundo do trabalho, esse conhecimento tecido nas relações estabelecidas no fazer pedagógico, constitui uma base para a epistemologia da prática.”

Metodologia

De acordo com as definições de Gil (2010), este estudo se caracteriza como uma análise qualitativa, uma vez que ocorreu a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Oliveira (2004, p. 117), afirma que com este tipo de pesquisa é possível descrever a complexidade de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais e apresentar contribuições no processo de mudança.

A população amostral deste estudo compreendeu 4 turmas de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA que realizaram os estágios supervisionados I (6º ano), II (7º ano), III (8º ano) e IV (9º ano), entre os anos de 2017 e 2020, totalizando 86 estagiários no Ensino Fundamental, anos finais, identificados por **En**, onde **E** representa estagiário e **n** significa o número atribuído para sua identificação. Dos 86 alunos investigados 57% são do sexo feminino e 43% do sexo masculino, com média de idade de 23 anos. Cerca de 80% dos estágios foram realizados em escolas públicas e 20% em escolas privadas.

Como instrumento de coleta de dados, para a produção do material empírico, utilizou-se os diários de campo dos alunos e os questionários de reflexão sobre o desenvolvimento do estágio nas 4 etapas desta atividade. Os questionamentos realizados em cada etapa foram: **Estágio I** (a) Qual a sua concepção sobre o estágio (objetivos)? b) Que tipo de aprendizagem você espera construir no estágio? c) Qual a sua concepção sobre o(s) objetivo(s) do ensino de Ciências Naturais? d) O ensino de CN, no 6º ano, é desenvolvido no sentido de atingir estes objetivos na sua plenitude?; **Estágio II** (a) Para que, por que, desenvolver atividades de observação durante o estágio? b) Quem recebe e como recebe o estagiário? c) O que acontece no horário do

intervalo de aulas? d) Que tendências metodológicas já foram observadas no estágio durante as aulas de ciências? Justifique; **Estágio III** (a) Que deslocamentos (atividades) no Estágio Supervisionado favorecem o pensamento crítico sobre a formação do professor de Ciências? b) Que relações se consolidam entre alunos e professores da instituição campo de estágio e alunos da universidade? c) Que vínculos, teias e nexos se formam entre estagiários e a escola onde o estágio é desenvolvido?; **Estágio IV** (a) Que instrumentos para o ensino de Ciências são utilizados pelo professor da Escola na sua prática pedagógica? b) Que tipo de metodologia o professor da escola emprega na sua práxis? c) Durante o período de estágio que questões relativas à docência, que favorecem ou não a aprendizagem, foram observadas com potencial de serem desenvolvidas em pesquisas acadêmicas? d) Que concepções sobre docência foram ratificadas ou refutadas no final da experiência proporcionada pelo estágio.

No final do ciclo de estágio do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, propõe-se aos alunos, como tarefa acadêmica, a elaboração do seu memorial de formação no estágio, na perspectiva do autoconhecimento e da reflexão sobre o seu próprio processo de formação, dando a conhecer as experiências de formação pelas quais passaram e às quais atribuem significados. No memorial de estágio devem-se inserir comentários sobre como decorreram os estágios (análise crítica) e também os reflexos na carreira profissional docente. Os alunos registram livremente as experiências educacionais vivenciadas às quais manifestam importância. É relevante ressaltar a abrangência desse material empírico, pois os estudantes da graduação estagiavam nas mais diversas instituições de ensino privada e pública (federal, estadual e municipal) tanto na capital como no interior do estado do Pará.

Como ferramenta metodológica de análise foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), apoiada em Moraes e Galiazi (2013). Esses autores nomeiam os seguintes passos metodológicos: (a) Desmontagem dos textos: também denominado de processo de *unitarização*, implica examinar os materiais em seus detalhes; (b) Estabelecimento de relações: implicando construir relações entre as unidades de base; e (c) Captando o novo emergente: possibilita a emergência de uma compreensão do material empírico. Nesse sentido foram estabelecidas categorias de respostas que serão apresentadas na seção de resultados desse artigo.

Resultados e discussão

As análises dos memoriais e das respostas extraídas das perguntas investigativas foram realizadas no sentido de estabelecer categorias de respostas apontadas pelos estagiários, com o objetivo de compreender como o estágio supervisionado pode influenciar a formação da identidade docente dos futuros professores. A seguir, apresentamos as 14 categorias estabelecidas e excertos no sentido de exemplificar estas categorias:

a) Tratamento disciplinar e Centralidade no ensino de Biologia

Esta categoria de resposta ressalta a necessidade de formação adequada de professores para realizar abordagem dos conceitos relacionados ao ensino de Ciências, uma vez que vários professores desta disciplina são graduados em Licenciatura em Biologia, que isolada não contempla toda a complexidade dos fenômenos naturais, que muitas vezes exigem para o seu entendimento pleno conhecimentos de Química, Física e Geociências.

E₁: “*Alguns professores têm dificuldade em reconhecer fenômenos químicos em atividades de Biologia e/ou de Física ignorando a interdisciplinaridade de Ciências no Ensino Fundamental.*”

E₂: “Até hoje não consigo entender o motivo de Ciências, no 9º ano do Ensino Fundamental, alguns fenômenos receberem tratamentos disciplinares”.

E₃: “[...] apesar de ser uma disciplina interdisciplinar, nas aulas de ciências do 6º ao 8º ano os professores raramente mencionam conceitos fenômenos de Química. Eles citam mais os conteúdos de outras disciplinas, principalmente Biologia”.

E₄: “A carência de professores qualificados para a regência de aulas de Ciências é enorme, uma vez que a maioria dos professores são biólogos e que não abordam conceitos de Física e de Química quando o fenômeno exige, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental”.

Sobre a centralidade no ensino de Biologia, Nunes et al. (2010, p. 25) observou, em uma pesquisa, que alguns professores afirmaram não estar confortáveis em ensinar Ciências no 9º ano, e principalmente nos conteúdos de Química e Física.

A visão sobre o ensinamento de Ciências no nível fundamental segue uma tendência equivocada de um ensino disciplinar, fracionando o estudo de fenômenos naturais na aprendizagem de conceitos de Química, de Física e de Biologia, que não expressam coerência, de forma estanque, sem conexão entre estas disciplinas que levem o aluno a integrar esses conceitos e compreender o fenômeno estudado de forma plena, integral e de modo significativo. Esta tendência equivocada pode levar os futuros professores a internalizarem e sistematizarem, também de modo equivocado, uma estratégia inversa, contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino interdisciplinar nesta fase da educação escolar.

As observações dos estagiários mostram que os mesmos compreendem a necessidade de ministrarem aulas de Ciências interdisciplinares para o entendimento integral dos fenômenos ensinados, fugindo do caráter disciplinar da tendência atual, onde os conteúdos de Química e Física são divididos e os conhecimentos aplicados como se fossem disciplinas desconexas.

b) Ausência de contextualização

E₅: “Nas aulas de Ciências, com algumas exceções, os conteúdos são apresentados de forma abstrata e fora de um contexto, ou apenas com exemplificação de um fenômeno. Acredito que isso leva os alunos a considerarem Ciência como uma disciplina difícil e sem relação com a sua vida, e isso tem uma influência negativa no rendimento deste aluno”.

De modo geral, os estagiários relataram que, com poucas exceções, observaram que o tratamento dos conceitos não era contextualizado, e sim “textualizado” ou em algumas vezes apenas exemplificado a utilização e aplicação do conteúdo estudado, sendo que a ausência de aulas contextualizadas em disciplinas do Ensino Fundamental é refletida no Ensino Médio, já que os alunos não percebem o significado dos conhecimentos que estudam.

Santos (2007) aponta que para alguns docentes,

a simples menção do cotidiano já significa contextualização. Mas será que a simples menção de processos físicos, químicos e biológicos do cotidiano torna o ensino dessas ciências mais relevante para o aluno? Será que o aluno aprenderá ciência mais facilmente com tal ensino? Muitas vezes, essa aparente contextualização é colocada apenas como um pano de fundo para encobrir a abstração excessiva de um ensino puramente conceitual, enciclopédico, de cultura de almanaque. Nessa visão, são adicionados cada vez mais conteúdos ao currículo, como se o conhecimento isolado por si só fosse a condição de preparar os estudantes para a vida social (SANTOS, 2007, p. 4-5).

c) Utilização do livro didático ou material de apoio didático

Esta categoria de resposta oferecida pelos estagiários evidencia que há diferença acentuada das abordagens das temáticas nos livros didáticos do Ensino Fundamental para o ensino médio e que esta característica não recebe por parte do professor a atenção devida, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental

E₆: *“penso que existe uma distância muito grande entre a linguagem adotada nos livros de Ciências do Nível Fundamental e os livros de Química, por exemplo, do Ensino Médio, muitas vezes sem uma explicação adequada e necessária para o aluno entender o que está estudando.”*

Tiedemann (1998) analisou alguns livros de Ciências para o 9º ano do Ensino Fundamental e constatou a existência de alguns equívocos, tanto no que se refere a impropriedades de conteúdo, devido à faixa etária dos alunos, como a impropriedades conceituais, como termos, definições e classificações que não são familiares para alunos do 9º ano, além de analogias desnecessárias e modelos abstratos impróprios.

Como o professor do Ensino Fundamental não tem a preocupação de esclarecer essas inadequações presentes em livro, o aluno começa a construir, já no Ensino Fundamental, uma rejeição por algumas disciplinas que serão ministradas no Ensino Médio, além de não compreenderem a importância para a sociedade de disciplinas como Química e Física.

d) Relação Professor/aluno

E₇: *“O que eu observei nos estágios é que na maioria das vezes existe um distanciamento na relação entre alunos e professores.”*

E₈: *“Alguns professores criam uma barreira, um obstáculo didático, que impede a interação com os alunos e isso dificulta a comunicação dos estudantes no sentido de perguntar algumas dúvidas.”*

E₉: *“Muitos estudantes demonstram maior confiança e liberdade com o estagiário do que com os professores para fazer perguntas sobre conhecimentos que não entenderam.”*

E₁₀: *“Observei que até o 6º Anos os alunos são mais próximos dos professores, depois a partir do 7º ano começa um distanciamento entre ambos.”*

Muitas vezes esse distanciamento ocorre devido ao desgaste do convívio diário com a realidade da sala de aula. Pimenta e Lima (2004, p. 104) comentam que “o estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente construídos, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta”.

e) Conhecimentos afetivos e atitudinais

No estágio que objetiva a preparação do licenciando para a docência, o aluno se defronta com realidades diferentes daquelas vivenciadas nas atividades acadêmicas, em especial onde são construídos os conhecimentos científicos conceituais.

E₁₁: *“Alguns professores se preocupam com os obstáculos didáticos que comprometem a aprendizagem dos alunos. Já a maioria dos professores ignoram esses obstáculos e só tem a preocupação de “passar” o conteúdo.”* E₁₂: *“Sempre observei a forma como o professor se portava em certas situações de alguma complexidade para o prosseguimento da aula.”*

Os estagiários relatam que a prática do estágio gera uma boa expectativa, oportunizando ambientação dos problemas cotidianos de uma escola e de uma sala de aula, e estabelece a relação teoria-prática possibilitando a observação de situações onde são necessários

conhecimentos afetivos e atitudinais por parte do professor regente. Os estagiários também reconhecem que um dos fatores que contribuiu para a formação da identidade docente é a experiência escolar pregressa que tiveram ao longo da vida, e em algumas situações a narrativa derivou para o contexto de quando eram alunos

E₁₃: *“Muitas vezes presenciei situações semelhantes à de quando eu era aluna, pois senti que os alunos tem a mesma dificuldade de aprender que eu tinha neste nível de ensino e os professores não procuram se interessar por este problema da falta de aprendizagem de alguns estudantes. E eu acho que esse é um dos objetivos do professor: ensinar quem não sabe.”*

f) Dedicção a carreira docente

E₁₄: *“Vi muita coisa que eu não goste no estágio, mas tive a oportunidade de encontrar professores dedicados à docência realizando excelente trabalho em escolas públicas, desenvolvendo atividades inéditas pra mim, e isso reforçou a minha convicção de ser professor.”*

Neste estudo, 82% dos estagiários responderam que gostariam de exercer a docência, opção ratificada na realização do estágio que confirmou uma convicção inicial. Pimenta (2011) cita que “o estágio é uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”.

g) Planejamento educacional

E₁₅: *“Aprendi muito no estágio sobre como fazer e aplicar o planejamento. Para os professores mais experientes o planejamento é tranquilo, mas para os mais novos é ainda é um problema.”*

Gandin e Cruz (2009) afirmam que a questão central do planejamento de sala de aula não pode ser a de saber como se vai “passar” um conteúdo pré-estabelecido. O planejamento deve envolver ideias mais amplas e mais profundas, como debater sobre que conhecimentos, que valores e que habilidades seria útil trabalhar com os alunos.

É necessário que o professor em formação compreenda que o planejamento é essencial para o desenvolvimento das aulas, porém não é imutável ou definitivo, é um “projeto” inicial para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, para isso deve aprender a planejar conforme a realidade que se apresenta. Esta situação remete para algo que nem sempre está presente no repertório profissional docente: a supremacia, no planejamento, dos objetivos sobre os conteúdos e métodos de ensino.

h) Utilização de metodologias, perspectivas e estratégias de ensino e de aprendizagem

Sobre a diversidade de abordagens ou tendências educacionais alguns excertos registram, mesmo raramente, práticas com enfoque CTS, experimentação, uso de mapas conceituais e principalmente educação ambiental, entre outras. Percebe-se, assim, que o estágio possibilita o contato com as novas concepções para as ações desenvolvidas nas salas de aulas, em contraposição ao ensino eminentemente canônico e alinhando-se às novas tendências no ensino de Ciências, fato que influencia positivamente na construção da identidade docente dos professores em formação. Muitos educadores recomendam que o contato com novas tecnologias educativas e estratégias de ensino ocorra desde a formação inicial.

i) Indisciplina e domínio de classe

E₁₆: *“A indisciplina dos alunos e como dominar a turma eram as minhas maiores preocupações quando escolhi o curso de licenciatura, por isso a minha expectativa ao começar o estágio era de ver como o professor resolvia na prática esta situação.”*

E17: *“Sempre observava a postura do professor em situações complexas como a de ter que dominar a turma, no sentido de proporcionar elementos para quando eu me tornar professor e usar como modelo, mesmo sabendo que nem todas as turmas possuem o mesmo comportamento e que mudam com a idade e com o nível escolar.”*

Esta visão de que as turmas possuem comportamentos diversos e que uma atitude exitosa talvez não possa ser replicada em outras situações já demonstra o início de uma formação docente reflexiva desses estagiários.

j) Aulas teóricas e experimentais na perspectiva investigativa

E18: *“Durante o estágio, raramente observei a aplicação de aulas experimentais, e mesmo assim quando ocorria eram experimentos que não possibilitavam nenhum tipo de investigação ou reflexão. As aulas teóricas também proporcionavam pouco debate.”*

Observa-se, portanto, que os estagiários percebem que a experimentação é uma atividade prática essencial para o ensino de conteúdos de Ciências. O excerto de E18 exemplifica o fato de que a maioria dos docentes relata que, de modo geral, os experimentos aplicados pelos professores não produzem avanços cognitivos, pois limitam-se apenas a seguir roteiros estabelecidos que conduzem a uma prática demonstrativa e sem reflexão, acrítica, sem problematizar uma situação real, o que na prática resulta apenas em uma pretensa investigação científica. É necessário compreender que algumas atividades experimentais não proporcionam a investigação, enquanto algumas atividades teóricas podem proporcionar esta investigação.

Sobre esta situação, Guimarães (2009, p. 1 e 5) afirma que a utilização de experimentos “pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”, porém, a simples inclusão de atividades práticas não é garantia de aprendizagem. É necessário que os alunos sejam desafiados cognitivamente e confrontados com problemas reais, no sentido de produzir reflexões.

CrITÉRIOS de avaliação

E19: *“Em relação a avaliação, verifiquei que cada professor tem sua própria concepção de avaliação. Para alguns a prova é o principal objetivo da educação. Para outros é apenas um diagnóstico do momento. Daí cada professor elabora a prova com essas concepções. Já para os alunos o que realmente importa é a nota da prova ou do trabalho e não o que aprenderam.”*

Os estagiários demonstram entender que a avaliação é um momento de reflexão sobre toda a práxis aplicada e que essa avaliação deve ser contínua para verificar a evolução dos educandos no sistema educacional. Silva e Moradillo (2002, p. 29) compreendem a avaliação escolar como um componente do processo educativo que tem como finalidades orientar o ensino e facilitar a aprendizagem.

k) Professores que estimulavam o pensamento crítico e influenciaram na formação do estagiário

E20: *“Mais marcante na minha experiência de estágio foi a convivência com duas professoras de escolas públicas que não exigiam conhecimentos decorados e sim a participação ativa nas aulas. Elas incentivavam para que o aluno pensasse sobre o fenômeno estudado.”*

E21: *“No estágio encontrei professoras que incentivavam o pensamento e autonomia dos alunos. Embora tenha ouvido falar muito no curso de formação desta prática achei que jamais iria encontrar professoras que agissem assim no Ensino Fundamental”.*

Atividades que estimulam o pensamento crítico são essenciais para a aprendizagem significativa, pois em um contexto em que o docente se torna um transmissor de informações, com aplicação de teoria e fórmulas, sem a preocupação de uma atividade que exija o exercício da estrutura cognitiva do aluno, temos somente um ato de recepção ou aprendizagem mecânica.

l) Contato, conhecimento e reflexão sobre da realidade escolar

E22: *“Os estágios me fizeram refletir sobre que tipo de professor eu gostaria de me tornar e o tipo de professor que eu não quero ser.”*

E23: *“No desenvolvimento dos estágios eu pude compreender na prática o que eu tinha escutado nas práticas docentes teoricamente: é necessário entender que existe uma heterogeneidade de alunos que devem ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem.”*

Observa-se que o estágio, contribui no sentido de estabelecer uma reflexão sobre a ação docente futura, considerando todas as demandas dos espaços escolares e entendendo as necessidades cognitivas e estruturais dos aprendizes.

A prática de ensino mediada pelo estágio estabelece uma relação entre a teoria e a prática. Para Barros, Silva e Vásquez (2011, p. 515), o educador é um praticante reflexivo, ele revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, por meio do processo de ação-reflexão-ação.

É possível, portanto, perceber aspectos positivos da atividade prática de estágio na formação de professores de Ciências no sentido da reflexão sobre a prática docente, sendo que neste contexto é possível encontrar suporte no movimento de ação-reflexão-ação e na formação do professor reflexivo, baseado em propostas de autores como Isabel Alarcão (2007), na sua obra sobre *“Professores reflexivos em uma escola reflexiva.”* Segundo a autora, o docente, isoladamente, exerce influência sobre os alunos de sua turma, mas quando se pensa coletivamente, surge um professor reflexivo e uma escola reflexiva.

Vários estagiários, também, relataram uma certa insegurança antes da realização do estágio inicial, situação que não ocorreu mais à medida que os estágios posteriores foram desenvolvidos, mais que ainda assim foram surpreendidos por situações inesperadas. Estes relatos dão a dimensão da importância do estágio na formação docente e vão ao encontro do que afirma Franco (2012): *“ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às circunstâncias únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares”*.

m) Concepções sobre o exercício da docência

E24: *“Observo que as práticas docentes criaram ambientes e conteúdos que foram oportunizados no estágio para pôr em prática termos que caracterizam a docência.”*

E25: *“No estágio, sempre procurei aspectos aprendidos nas práticas de ensino, tanto em relação aos conteúdos científicos quanto às atitudes dos estudantes.”*

Os estagiários relatam, portanto, que observaram a integração entre os estágios supervisionados e as práticas docentes no sentido da docência antecipada. Sobre essa integração Pimenta (1997, p. 7) opina que, os alunos-estagiários possuem noções sobre docência, oriundo da observação de professores que tiveram anteriormente, na educação básica e no próprio curso de formação de professores. *“A experiência lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana”*.

Quanto à perspectiva do cumprimento dos objetivos para a formação da identidade docente os estagiários afirmaram que o estágio correspondeu às expectativas e cumpriu com o objetivo de proporcionar a observação e a experimentação de lidar com profissionais experimentados e com as circunstâncias diárias da regência, com os problemas inerentes à docência e do entorno de uma sala de aula. Estas experiências foram relevantes no processo formação da identidade docente. Neste sentido, Buriolla (1999) apud Pimenta e Lima (2004) afirma que “o estágio é o local onde a identidade profissional é construída: volta-se para a prática de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado com essa finalidade”.

Considerações finais

São diversos os fatores que podem favorecer o processo de formação da identidade docente de professores em formação, sendo o estágio uma das atividades de maior contribuição neste sentido, pois oportuniza situações de vivências concretas em contextos inerentes à ação docente, por exemplo: regência de classe, avaliações, planejamento educacional, além das observações da gestão escolar, do entorno da escola e das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos processos de ensino e de aprendizagem e dos professores, entre outros.

É possível observar pelas narrativas que os estagiários atribuem uma contribuição adequada das atividades associadas à dimensão prática para a formação de professores e, portanto, auxilia o processo de construção da identidade docente. A narrativa derivada do memorial do estágio se revelou um exercício significativo para a compreensão da formação da identidade docente. No memorial, o aluno descreve e simultaneamente analisa sua trajetória no desenvolvimento do seu estágio, explicitando as expectativas criadas antes e depois do estágio, associando reflexões sobre conhecimentos teóricos e práticos apreendidos no curso de formação de professor e os contextos concretos experimentados no decorrer do estágio, produzindo reflexos na formação da identidade docente com consequências na futura carreira profissional.

Por outro lado, a formação dos professores de Ciências parece ainda distante de proporcionar uma capacitação que possa romper a barreira entre o ensino teórico das salas de aulas das universidades, onde qualquer problema tem uma resposta, com a realidade das escolas onde o professor desenvolverá sua profissão, e que nem sempre tem uma resolução fácil e ajustada, pois é na concretude de um chão frio e duro de uma escola que se molda e se estabelece o caráter educacional, construído por meio da observação de bons hábitos e das relações que fazem parte da experiência individual, convivendo com o modo de pensar, sentir ou reagir de cada ator que compõe a comunidade escolar com origem em diferentes grupos sociais, e que irá refletir na formação de sua práxis e nas atitudes e ações que tomará ao longo da vida docente.

Conclui-se, neste estudo, que o estágio exerceu influência no processo da construção da identidade docente, tornando-se, assim, essencial na formação desses estagiários, porém é necessário que esta atividade seja conduzida com responsabilidade profissional de professores e estagiários e compromisso com a qualificação de docentes capazes de superar os desafios e obstáculos inerentes a educação contemporânea, ao ensino e à aprendizagem, além de cooperação entre os atores da instituição formadora e os atores da escola campo de estágio.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRS, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: UNICAMP, 1997.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010. 286 p.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, São Paulo - SP, v.31, n.3, p. 198-202, 2009.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem**: da profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

NUNES, Albino Oliveira. et al. Química no Ensino Fundamental: conhecimento dos professores de ciências. **Periódico Tchê Química**. v. 7 - n. 13, jan. Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma Perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas (SP), v.1, número especial, nov, 2007.

SILVA, José Luis P. B.; MORADILLO, Edilson Fortuna. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p.28-39, jul. 2002.

TIEDEMANN, Peter W. Conteúdos de Química em livros didáticos de Ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v.5, n.2, p.15-22, 1998.

ZABALZA, Miguel. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo, Cortez, 2014.