
A reflexão no estágio de docência em Ciências como elemento constitutivo de professores

Wyzykowski, Tamini¹ & Dallagnol Frison, Marli²

Categoria: Reflexões e experiências de inovação na sala de aula.

Resumo

O texto discute sobre a importância de o professor investigar sua formação e atuação profissional a fim de transformar suas ações e se constituir na docência. É destacado a relevância de promover o hábito da reflexão na formação inicial durante o desenvolvimento dos componentes de estágio curricular supervisionado a partir da sistematização das vivências experienciadas nos contextos escolares. Neste trabalho são problematizadas algumas narrativas de formação registradas ao longo do percurso de Estágio em Docência no Ensino Fundamental de uma professora de Ciências Biológicas, autora do texto. Os resultados apontam que a reflexão é formativa e qualifica a constituição de professores. O Estágio de Docência conduzido pela reflexão, impulsionada pelas narrativas, possibilita articular com criticidade saberes teóricos e práticos junto aos alunos de Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores, investigação-ação, narrativas.

Introdução

Este trabalho abordará sobre a importância de o professor investigar sua formação e atuação profissional a fim de transformar suas ações e se constituir na docência.

De acordo com Zeichner (2008) e Alarcão (2011), ao refletir sobre sua prática o professor fica propício a perceber alternativas para aprimorar seu trabalho educativo, qualificar o processo de ensino, viabilizar a aprendizagem nos

¹ Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí/Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: tamini.wyzykowski@gmail.com

² Professora Doutora em Educação do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Unijuí. Pós-doutoranda do Programa de Pós-doutorado da Unesp. E-mail: marlif@unijui.edu.br

contextos escolares e assim se desenvolve constantemente na profissão. Neste sentido, o hábito da reflexão sobre e para a transforma o da a o docente deveria iniciar na forma o inicial, podendo ser intensificado especialmente no desenvolvimento dos componentes de estágio curricular supervisionado.

Conforme Frison,

...no processo formativo do professor, o espaço/tempo de Estágio   local rico de potencialidades e desafios, com possibilidades de construir teorias ricas sobre ensino, aprendizagem e forma o mais fundamentados em práticas concretas, de constru o e ressignifica o de conhecimento profissional competente (2012, p. 269).

O estágio permite aos professores em forma o inicial planejar, executar e analisar a prática de ensino através da docência na Educa o Básica, bem como refletir articuladamente teoria e contextos práticos sistematizados. Uma possibilidade para estimular nos licenciandos o hábito da reflexão durante o estágio a fim de qualificar esta etapa formativa na docência   propor o registro de narrativas de forma o.

Segundo Alarcão (2011 p. 57) "o ato da escrita   um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. [...] As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo". Escrever sobre as vivências formativas na docência estimula os professores a refletir, conduzir e qualificar a própria constitui o profissional.

Nesta linha de pensamento, neste texto serão problematizadas algumas narrativas de forma o registradas ao longo do meu percurso de Estágio em Docência no Ensino Fundamental de Ciências, vinculado ao Curso de Gradua o em Ciências Biológicas – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Cerro Largo, Rio Grande do Sul - RS, Brasil. As narrativas que serão apresentadas compõem parte do relatório de Estágio e relatam algumas vivências em sala de aula durante este tempo/espaço de forma o inicial em Ciências Biológicas.

Desenvolvimento

O Estágio de Docência em Ciências Biológicas no Ensino Fundamental compreendeu o desenvolvimento de 52 horas-aula em uma escola do município

de Guarani das Missões – RS, junto a três turmas: uma turma de 7º ano (71) e duas turmas 8º ano (81 e 82).

O estágio foi um momento da vida acadêmica desafiador, bem como uma oportunidade singular de contextualizar a carreira docente. A partir do planejamento das ações, desenvolvimento de aulas no contexto escolar e reflexão da prática, percebi a necessidade de o professor relacionar os conhecimentos específicos aliados aos saberes docentes e habilidades pedagógicas para promover um ensino em Ciências.

Reitero que inicialmente, fui recebida na escola com certa desconfiança. Durante minha ação docente, a professora titular das turmas solicitou para acompanhar as aulas que ministrei, conforme expressei em uma narrativa de formação:

Memória da aula / Turma 71 - "A professora titular da turma acompanhou a aula. Acho que ela tem medo do que talvez eu possa fazer algo errado nas turmas. Considero normal essa desconfiança, que ficou bem evidente quando ela comunicou a turma que quando meu estágio terminar ela vai aplicar uma prova sobre o conteúdo que eu desenvolver. [...] se os alunos obtiverem um resultado ruim na prova que a professora titular pretende aplicar, a quem será atribuída 'a culpa' pelo resultado insatisfatório? A mim, aos alunos ou a ambos os lados?"

Com o passar do tempo, ao passo que a professora titular das turmas observou meu planejamento e o modo de conduzir as aulas, adquiri mais espaço e autonomia/liberdade em sala de aula. Ao lecionar nas turmas 81 e 82 utilizei o mesmo planejamento. Porém, sentia que na turma 82 minhas aulas sempre eram melhores. Na turma 82 eu iniciava a aula com uma noção prévia do que poderia acontecer, com base nas experiências internalizadas das vivências na turma 81:

Memória de aula / turma 82 - "Hoje tive mais facilidade de abordar os conceitos, estava mais segura, sentia-me mais preparada para responder as eventuais perguntas que poderiam surgir na discussão. Acredito que esses alunos tiveram uma aula melhor comparando com a outra turma. O planejamento era o mesmo para ambas as turmas, mas hoje eu não era mais a mesma. [...] Hoje, a professora titular não acompanhou-me durante toda a aula. Ela comunicou-me que apenas faria a chamada e depois se ausentaria da sala, porque 'quase já tem confiança em mim'".

Os excertos de narrativas trazem indícios do processo de investigação-ação que experienciei na minha própria prática. Conduzi minhas ações tendo como base teórica o pressuposto de Alarcão (2011) de que “o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional” (p. 34). Deste modo, depois que eu desenvolvia um conteúdo na turma 81 e descrevia uma memória desta aula, para posteriormente acrescentar no relatório de estágio, eu direcionava uma reflexão crítica sobre e para os processos empreendidos. Com isto, era possível identificar aspectos positivos e negativos, pontos que eu precisava modificar na minha ação e determinar estratégias que eu poderia adotar para então melhor desenvolver esse mesmo conteúdo na turma 82.

Em geral, as aulas ministradas no Estágio supriram minhas expectativas iniciais. Porém, experimentei algumas dificuldades, que também implicaram na minha constituição, conforme descrevi em:

Memória de aula / turma 81 - “...nesta turma tenho dificuldade de trabalhar por conta do comportamento de três alunos. Sempre busco trazer algo diferente [...] parece que nada os agrada”.

Percebi que em meio ao surgimento de problemas práticos o professor precisa formular alternativas para superá-los. A indisciplina, o curto tempo destinado às aulas de Ciências e a falta de interesse dos alunos, que pode gerar o baixo rendimento na aprendizagem, são aspectos que dificultam o êxito no currículo. Contudo, o professor pode superar tais limitações a partir da análise e reflexão das ações empreendidas no contexto de educação, bem como pela incorporação de novas metodologias ao processo de ensino.

Compreendi que tanto o planejamento das aulas quanto o uso de diferentes modalidades didáticas podem ser fatores determinantes à aprendizagem dos alunos. Tais impressões são corroboradas em:

Memória de aula / turma 82 - “Talvez por eu não estar somente baseada no livro didático, os alunos ficam mais atentos às aulas de Ciências. Outro fator que pode ser um grande diferencial é o acordo de não realizarmos prova e sim uma avaliação contínua primando pela participação em sala de aula e realização das tarefas propostas”.

Ressalto que identifiquei algumas limitações que dificultam o uso de algumas modalidades didáticas no ensino de Ciências, como, por exemplo, a falta de

materiais na escola para desenvolver atividades práticas. Também cabe apontar que a realiza o de atividades diferenciadas, que vão além da utiliza o do livro didático em sala de aula, exige um período maior de dedica o para o planejamento das aulas. Infelizmente, o professor na maioria das vezes está sobrecarregado de trabalho e dispõe de pouco tempo para refletir e inovar suas metodologias de ensino.

Neste sentido, não podemos culpar de forma acrítica somente os professores ou alunos pelas barreiras existentes nos contextos escolares que dificultam a dissemina o do conhecimento. Pensar em alternativas de melhoria no ensino e na aprendizagem engloba vários fatores de ordem formativa e estrutural, como investimentos em forma o inicial e continuada dos professores e instrumentaliza o adequada nos espaços escolares.

Do mesmo modo que   preciso dinamizar as aulas de Ciências a partir de diferentes modalidades didáticas para a abordagem dos conteúdos, torna-se fundamental pensar em estratégias coerentes para promover a avalia o de aprendizagens. Além de avaliar o aluno, o professor precisa analisar/refletir sua conduta na proposi o de uma atividade. Melo e Bastos (2012) ressaltam que "a avalia o   uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produ o, a frequência em que ocorrem, os critérios de avalia o e os seus objetivos" (p. 202).   possível depreender que tanto o aluno quanto o professor são protagonistas responsáveis pelo enredo do processo educativo. Ao encontro disto, apresento uma reflexão:

Memória de aula / turma 82 - "Hoje entreguei os relatórios da atividade prática junto com um bilhete orientador que escrevi em cada relatório com orienta es e questionamentos para melhorar a escrita do relatório. No geral, os relatórios não continham graves problemas conceituais, mas percebi que a maioria dos alunos teve dificuldade de responder a questão número 4, que solicitava uma resposta mais descritiva exigindo assim mais esforço para respondê-la".

Ressalto que registrar em narrativas minhas vivências como professora em forma o inicial foi um aspecto que qualificou o processo de Estágio. A escrita me estimulou a parar, pensar, descrever e conduzir minha atua o. Identifiquei aspectos da minha prática que eu precisava transformar a fim de tentar propiciar a aprendizagem naquele contexto e também me desenvolver profissionalmente. As narrativas "criam possibilidades de análise e compreensão da profissão docente, permitindo que a reflexão crítica desencadeie uma rea o contra o

assujeitamento e a resigna o que marcaram e marcam a condi o psicossocial do ser professor" (IBIAPINA, 2008 p. 86).

Além disto, considero que foi importante propor aos alunos a utiliza o da escrita durante as aulas como forma de sistematiza o e avalia o de aprendizagens em Ciências. Por meio da análise de relatórios de atividades escritos pelos estudantes o professor pode perceber as dificuldades de aprendizagem existentes e também promover uma avalia o significativa, que valorize o processo de aprendizagem, não se limitando a interpretar o crescimento intelectual do aluno com base no resultado de uma prova.

A partir dos resultados apresentados, posso afirmar que a reflexão sobre as vivências experienciadas constitui os sujeitos professores   medida que aponta para as potencialidades e necessidades de transforma o das práticas educativas. O Estágio de Docência em Ciências no Ensino Fundamental, conduzido pela reflexão formativa a partir do registro de narrativas, possibilitou articular com criticidade saberes teóricos e práticos a fim de significar alguns conhecimentos de Ciências junto aos alunos de Educa o Básica. Esta vivência na Forma o Inicial foi um espaço/tempo de aprendizagens da profissão docente, que apontou para a necessidade de permanecer num contínuo processo de estudo e reflexão, a fim de constantemente transformar minha prática e me constituir como professora da área das Ciências da Natureza.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8). São Paulo: Cortez.
- Frison, M. D. (2012). *A produ o de saberes docentes articuladas   Forma o Inicial de professores de Química: implica es teórico-práticas na escola de nível Médio* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investiga o, forma o e produ o de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Melo,  . S., & Bastos, W. G. (2012). Avalia o escolar como processo de constru o do conhecimento. *Estudos em Avalia o Educacional*, 23 (52),



180-203. Recuperado de:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>>.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na forma o docente. *Revista Educa o e Sociedade*, 29 (103), 535-554. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>