

FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÃO DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Silvana do Nascimento Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
siluesb@hotmail.com

OBJETIVOS

Este trabalho resulta de experiências vivenciadas na sala de aula da disciplina Prática e Metodologia do Ensino de Ciências, que compreende, além das discussões teórico-práticas, carga horária de estágio, em que os licenciandos são motivados a planejarem suas aulas de acordo com as discussões travadas na disciplina, sobre temas da realidade escolar.

Para propor uma reflexão sobre a experiência vivenciada pelos licenciandos em biologia do curso de licenciatura em Ciências biológicas, no estágio supervisionado do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino no interior do estado da Bahia-Brasil, este trabalho apresenta os seguintes objetivos:

- analisar as expectativas dos estudantes sobre a realização do estágio supervisionado, considerando o *antes* e o *durante* desse processo;
- analisar as contribuições do estágio na formação inicial dos licenciandos em biologia.

MARCO TEÓRICO

Consideramos de grande relevância para a sociedade contemporânea a formação do professor como sujeito crítico e reflexivo (Pimenta; Ghedin, 2012). A formação desse sujeito poderá repensar os valores, comportamentos e atitudes da sociedade contemporânea que enfrenta uma crise no ensino básico no Brasil.

Falar sobre a formação do professor implica em discutir sobre a prática docente, sobre o saber-fazer plural e impregnado de significados que permeiam o seu cotidiano. Cruz (2007, p. 192) acrescenta que «não só saberes, mas também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula».

Neste contexto, surgem as necessidades formativas do professor de ciências e de biologia, as quais, para Carvalho & Gil-Pérez (2003), estão relacionadas com a ruptura de visões simplistas sobre o ensino de ciências, com o conhecimento da matéria a ser ensinada, com o questionamento das ideias docentes de «senso comum» sobre o ensino e aprendizagem das ciências, com a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de ciências, com a capacidade de analisar criticamente o «ensino tradicional», com a preparação de atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva, com a capacidade de

dirigir e avaliar o trabalho dos discentes e, finalmente, com a formação necessária para a associar ensino e pesquisa didática.

Acrescentamos a essa lista de necessidades a capacidade de analisar criticamente os aspectos socioambientais, econômicos, políticos e éticos (Piconez, 1991) que interferem no sistema educacional de ensino e se reproduzem no microcontexto da sala de aula de Ciências e de Biologia.

Em termos de discentes da licenciatura, essas reflexões devem ser prioritárias em todo projeto curricular. Contudo, destacamos que, pela nossa aproximação com as disciplinas da área de ensino de ciências (portanto da área de educação), essas reflexões ainda precisam ser mais valorizadas.

Os licenciandos devem ter a oportunidade de vivenciar a realidade da escola (Pimenta; Lima, 2011), criando um espaço de reflexão e de geração de novos conhecimentos, em constante transformação (Mortimer; Pereira, 1999), o que cria condições para a ampliação de conhecimentos sobre a realidade profissional de ensinar (Pimenta & Lima, 2011). Tais oportunidades criam possibilidades para o desenvolvimento da prática docente vinculada à reflexão crítica do fazer pedagógico.

Segundo Pimenta e Lima (2011), é desta forma que ocorre a valorização da experiência e da reflexão na experiência, o que se traduz em uma formação profissional sustentada numa epistemologia da prática. Desta forma, a prática profissional é compreendida como «momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato».

Partindo desse pressuposto, as principais características do professor crítico-reflexivo são fazer e pensar a relação entre teoria e prática; ser agente numa realidade social construída, preocupado com a apreensão das contradições, detentor de atitude e ação frente ao mundo capitalista e sua atuação; ter uma apreensão teórico-prática do real e reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (Libâneo, 2012).

Além disto, percebe-se que a prática reflexiva inclui os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além dos interesses meramente pessoais, pois requer a entrega ao contexto de uma ação, e participar de uma atividade social para tomar decisão frente a ela (Valadares, 2012).

METODOLOGIA

O presente trabalho se baseia em pesquisa caracterizada por sua natureza qualitativa, por possuir as seguintes características, conforme Bogdan e Biklen (1998): o ambiente natural foi a fonte direta dos dados e o investigador foi o instrumento principal; trata-se de uma investigação descritiva; o significado tem importância vital; e os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

A pesquisa se desenvolveu em três momentos:

1. Nas aulas da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Naturais no curso de graduação em ciências biológicas, quando a interação entre os sujeitos envolvidos foi pautada para promover reflexões sobre os problemas e as perspectivas para o ensino de ciências na atualidade; vivenciar experiência de pesquisa em temas relacionados ao ensino das ciências e a inserção na situação real de trabalho, proporcionando, por meio do estágio, o contato com a prática social, criando condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade profissional e buscando respostas para lidar com essas problemáticas.
2. Estágio de 10 licenciandos, em uma escola da rede estadual de ensino, que aplicaram o planejamento elaborado a partir dos momentos de observação da classe escolar, em consonância com os aspectos teórico-práticos discutidos na disciplina mencionada em 1. Na fase de coparticipação e regência, os licenciandos tiveram a oportunidade de aplicar os componentes curriculares, metodologias, recursos didáticos e avaliações previamente planejados. A carga horária do estágio foi distribuída em 45 horas, ou seja, em duas unidades didáticas.

-
3. Reflexão sobre a experiência vivenciada: neste momento, em interação com a professora da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Naturais, os licenciandos ao longo da disciplina e do estágio trocaram informações quanto à realização do estágio. Apresentamos aqui os resultados obtidos ao longo dessa interação, que foram anotados pelos próprios estudantes a partir do preenchimento de um quadro constando o *antes e depois* do estágio, em relação as concepções sobre o ensino de ciências e o estágio.

RESULTADOS

De acordo com as visões dos 10 licenciandos que participaram do momento de reflexão sobre a experiência vivenciada no estágio, de forma geral, antes da realização do estágio, suas expectativas giravam em torno do receio, medo, ansiedade, preocupação em relação ao comportamento da classe, disponibilidade de recursos didáticos, descaso com o ensino público. Isso nos faz refletir sobre os argumentos de Rios (2001) e de Pimenta e Lima (2011) sobre a necessidade formativa do professor, que vai além de saber os componentes curriculares, como ter domínio de recursos teóricos e metodológicos, o que torna de extrema importância o desenvolvimento de uma visão crítica dos princípios que regem a práxis pedagógica.

Duas licenciandas salientaram que já conheciam a realidade escolar a partir de outras experiências em sala de aula, o que de certa forma promoveu certa vivência com alguns problemas educacionais. Por outro lado, os demais licenciandos só passaram a ter essa vivência a partir do estágio. Consideramos que o estágio possibilitou a interação teórico-prática como instrumento da práxis docente que, segundo Pimenta e Lima (2011) deve ser entendida como uma atividade de transformação da realidade.

Um dos licenciandos se destacou com o seu otimismo em relação ao estágio, pois argumentou que antes ele imaginava uma classe com alunos participativos e aulas interativas que levassem os estudantes a compreender de forma prática e contextualizada os conhecimentos científico-escolares.

O discurso sobre a contextualização dos conhecimentos científico-escolares a partir do cotidiano do aluno faz parte do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências (PCN) (Brasil, 1998), na expectativa de o educador perceber que a sala de aula faz parte de contexto temporal e espacial socialmente determinado e que os sujeitos ali presentes apresentam particularidades, necessidades, interesses e histórias de vida específicas.

Uma licencianda argumentou o seguinte sobre suas expectativas quanto ao estágio:

Eu via o estágio como um período de aprendizagem, e experiência que seria vivenciada promovendo a experimentação de práticas e teorias» (Licencianda em Ciências Biológicas).

Esse tipo de visão é o que tem perdurado ao longo do tempo, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 46): nela o estágio é identificado como a parte prática de formação de professores, em contraposição à teoria. Não encontramos nenhuma alusão ao estágio como um campo de produção de conhecimento, ou seja, como um referencial para produção de pesquisa. Segundo tais autores «a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor».

Durante a realização do estágio, os licenciandos enumeraram as dificuldades encontradas para realização do planejamento, o que possibilitou na prática a percepção de sua flexibilidade. As dificuldades encontradas versavam sobre participação dos alunos na realização das atividades propostas, descaso dos estudantes quanto ao papel do licenciando, recursos didáticos e outros.

Pimenta e Lima (2011) destacam que, mesmo levados pela oportunidade ou desejo de atuar como professores, os estagiários acabam vivenciando as situações de desgastes, cansaço e desilusão do ofício de ensinar, situações que refletem os problemas sociais, econômicos e culturais da nossa sociedade contemporânea.

Um dos licenciandos destacou que uma forma de driblar a falta de motivação dos estudantes era elaborar aulas mais dinâmicas, por exemplo, com jogos didáticos.

Percebemos ainda a necessidade dos licenciandos perceberem a interferência dos aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que acabam refletindo em sala de aula. Por isso, apenas técnicas e metodologias às vezes não são suficientes para a motivação dos estudantes. Contudo perguntamos: o que fazer? Como inserir na formação dos professores esse pensamento crítico? Uma das possibilidades é discutir os aspectos políticos em sua formação, como, por exemplo, a luta pela educação social de qualidade, o papel do professor frente as entidades representantes. É isso que nos mostram Pimenta e Lima (2011) ao sinalizar que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural e desigual.

Outro licenciando destacou a necessidade do conhecimento da realidade dos alunos, pois desta forma é possível estabelecer um ambiente de confiança e atenção da classe. Autores como Moreira (2001) e Uliana (2009) também apontam que o preparo do professor para a compreensão do universo cultural do aluno irá permitir a aquisição de conhecimentos de ambas às partes.

Um licenciando destacou a importância da realização do estágio em relação à superação do medo, e outro salientou que, mesmo com tantas dificuldades, o estágio foi uma ótima experiência. Isso vem corroborar as considerações de Pimenta e Lima (2011), em que o estágio é visto como um campo de conhecimento que possibilita a construção de identidade, dos saberes e das posturas específicas à práxis pedagógica.

CONCLUSÃO

Diante do que foi ora apresentado como expectativas dos estudantes antes e durante o estágio, evidencia-se, portanto, a necessidade de maior ênfase na formação de sujeitos críticos, como sinaliza Libâneo (2012), que sejam capazes de um pensar epistêmico voltado para a compreensão da realidade fundamentada no contexto histórico, social e político. Isso poderá ser alcançado a partir de uma maior interação entre os professores de estágio, regentes e estagiários, discussões críticas sobre a formação do professor de ciências e biologia, que deverão ir além das metodologias e técnicas de ensino, e principalmente ver o estágio como um campo de produção de conhecimento, ou seja, uma possibilidade concreta de realização de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 126 p.
- Bogdan, R. C; Biklen S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction for theory and methods*. Boston: Ally and Bacon.
- Carvalho, A. M. P; Gil-Pérez, D. (2003) *Formação de professores de ciências. Tendências e inovações*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Cruz, G. B. (2007) A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educação em Revista*, 29, pp. 191-205.
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexibilidade e formação de professores; IN: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. PIMENTA e GHEDIN (Org.), São Paulo: Cortez.
- Mortimer, E. F; Pereira, J. E. D. (1999). «Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: Repensando as licenciaturas para além do modelo da racionalidade técnica». *Educação em Revista*, 30, pp. 107-113.

-
- Moreira, A.F.B. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Moreira A.F.B (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.
- Piconez, S. C. B. A. (1991). Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONAZ, S. C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G; Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S, G; Ghedin, E. (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Rios, T. A. (2001). *Comprender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Uliana, E. R.(2009). Estágio supervisionado: uma oportunidade de reflexão das práticas na formação inicial de professores de ciências. IN: IX Congresso Nacional de Educação, Paraná, p. 4152-4163.
- Valadares, J. M. (2012). O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. IN: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.), São Paulo: Cortez.