

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.**

EMIKE LUZIA PEREIRA CORREIA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. DENISE DE FREITAS

SÃO CARLOS- SP

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMIKE LUZIA PEREIRA CORREIA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UM
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas

Apoio: CAPES

SÃO CARLOS - SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Correia, Emike.

O Estágio Supervisionado como espaço de reflexão na formação inicial de professores: uma análise a partir de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/ Emike Luzia Pereira

Correia. – São Carlos: UFSCar, 2019, 153 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, 2019.

1. formação inicial 2. estágio supervisionado 3. professor reflexivo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Emike Luzia Pereira Correia, realizada em 10/03/2019:

Denise de Freitas

Profa. Dra. Denise de Freitas
UFSCar

Ana Maria de Oliveira Cunha

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha
UFU

Isabela Custódio Talora Bozzini

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini
UFSCar

*Dedico este trabalho aos meus pais
e ao meu esposo Paulo César, companheiro
de todos os momentos,
por todo carinho e paciência nessa jornada.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Denise de Freitas, que me orientou e ensinou, com paciência e carinho. Denise, sempre serei grata por tudo que aprendi com você.

Agradeço ao grupo EmTeia, pelos riquíssimos momentos de conversas, reflexões e aprendizados. Obrigada por me mostrarem que é de forma coletiva que se deve fazer pesquisa e por todo companheirismo e carinho nessa trajetória.

À banca por aceitar o convite e contribuir com esse momento importante da minha formação acadêmica.

Aos licenciandos e licenciandas participantes deste trabalho. Agradeço por terem me aceitado e me possibilitado acompanhá-los nessa trajetória, sem vocês esse trabalho não seria possível.

Aos meus queridos amigos e familiares que tiveram paciência e respeitaram todos os meus momentos de ausência.

Agradeço ao meu esposo Paulo César e aos meus pais Maria Luiza e Luzaurindo pelo apoio, incentivo, paciência e pelo amor durante cada etapa dessa jornada.

Agradeço a CAPES pelo recurso financeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi compreender a formação reflexiva de um grupo de licenciandos no contexto de uma disciplina de Estágio, buscando identificar quais são os conteúdos e temas centrais trazidos em suas reflexões. Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, aliada a metodologia de estudo de caso, utilizando a técnica de observação participante e análise documental de diversos materiais produzidos no âmbito da disciplina, que foram: narrativa memorial, diário reflexivo, replanejamento, questionário e avaliação da disciplina. Assim, compreendemos que durante o período de estágio, os licenciandos se envolveram em processos reflexivos, superando visões superficiais e caminhando para compreensões aprofundadas e críticas de alguns aspectos da prática docente. Ao analisarmos as reflexões trazidas pelos licenciandos, identificamos algumas estratégias metodológicas que se destacaram como potencializadoras para o desenvolvimento reflexivo, tais como: narrativa memorial, diário reflexivo, momentos de trocas e discussões nas aulas de Estágio na universidade e a dinâmica de replanejamento. Os resultados aqui apresentados, reforçam a importância de que os cursos de formação de professores proporcionem espaços para que os licenciandos reflitam sobre suas experiências e a profissão docente, ultrapassando visões acríticas e caminhando para uma postura mais reflexiva e crítica durante sua atuação profissional.

Palavras-chave: formação inicial; estágio supervisionado; professor reflexivo.

ABSTRACT

The main objective of this work was to understand the reflexive formation of a group of graduates in the context of an Discipline of internship, seeking to identify the contents and central themes brought in their reflections. To achieve the proposed objective, we conducted a qualitative research, allied to the case study methodology, using the participant observation technique and document analysis of various materials produced within the discipline, which were: memorial narrative, reflective diary, replanning, questionnaire and discipline assessment. Thus, we understand that during the internship period, undergraduates became involved in reflective processes, overcoming superficial views and moving towards in-depth and critical understandings of some aspects of teaching practice. By analyzing the reflections brought by the undergraduates, we identified some methodological strategies that stood out as potential for the reflective development, such as: memorial narrative, reflective diary, moments of exchanges and discussions in the internship classes at the university and the dynamics of replanning. The results presented here reinforce the importance that teacher training courses provide spaces for graduates to reflect on their experiences and the teaching profession, surpassing uncritical views and moving towards a more reflective and critical posture during their professional performance.

Keywords: Initial formation; supervised internship; reflective teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CE – Disciplinas de Conteúdo Específico
CTSA – Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DME - Departamento de Metodologia de Ensino
DE/SC – Diretoria de Ensino de São Carlos
EC – Estágio Curricular Supervisionado
ECCI – Estágio Supervisionado de Ciências I
ECCII – Estágio Supervisionado de Ciências II
ETI – Escola de Tempo Integral
SSE/SP – Secretária de Educação do Estado de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno Espectro Autista
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
PPECB - Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
PCC – Prática como Componente Curricular
PP – Prática como Componente Curricular.
DME – Departamento de Metodologia e Ensino
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica da percepção dos licenciandos sobre a escola de Ensino Fundamental II	60
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	44-45
--	-------

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 O CONCEITO DE PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM OLHAR PARA JOHN DEWEY E DONALD SCHÖN	19
1.2 DESDOBRAMENTO DAS TEORIAS DE SCHÖN	24
1.3 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
1.4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIFERENTES PERSPECTIVAS	32
1.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	35
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
2.1 A PESQUISA.....	42
2.1.1 O CASO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS NA UFSCar.....	43
2.1.2 DINÂMICAS INTERNAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS.....	48
2.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	52
2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	53
2.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
3.1 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS POTENCIALIZADORES DE PROCESSOS REFLEXIVOS	61
3.2. INTERPRETANDO AS REFLEXÕES DOS LICENCIANDOS	73
3.2.1 LÍVIA	73
3.2.2 ANTÔNIO	85
3.2.3 GLÓRIA	99
3.3.4 RODRIGO	111
3.2.5 ANA	121
3.2.6 HUGO	130
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES	146

APRESENTAÇÃO

Início este trabalho contando sobre a trajetória que me conduziu a realizar a pesquisa na área de formação de professores. Considero importante que o leitor conheça esse percurso para compreender como se deu minha aproximação com a área de formação inicial, especificamente, com o tema que será aqui desenvolvido: o Estágio Supervisionado e a formação do professor reflexivo.

Foi durante a graduação que emergiram as primeiras indagações que me encaminharam as leituras e a proposição da presente pesquisa. Neste tópico contarei brevemente sobre o percurso como graduanda para dar a conhecer o contexto no qual emergiu tais indagações.

Desde a graduação em Licenciatura em Ciências Exatas estive envolvida em projetos relacionados à docência. A minha primeira experiência foi com a divulgação científica, quando fui monitora de um espaço de educação não formal. Em seguida, participei de um clube de Ciências, preparando e ministrando aulas de cunho mais experimental para alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.

No final da graduação participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), preparando listas de exercícios e ministrando aulas de resoluções, e também apresentando palestras de divulgação científica em escolas e no Museu da Ciência de São Carlos "Prof. Mário Tolentino". Durante esse percurso também fui monitora e professora de Biologia no Cursinho Popular da Licenciatura em Ciências Exatas.

Dessa forma, o meu contato com a profissão iniciou antes mesmo de realizar o meu primeiro Estágio no terceiro ano do curso durante o 7º semestre, momento no qual é proporcionado ao licenciando a aproximação com o seu futuro ambiente de trabalho, a escola.

Os primeiros Estágios que cursei foram os Estágios Supervisionados de Ciências I e II que eram oferecidos em semestres consecutivos. Esse processo foi organizado da seguinte forma, no primeiro semestre era proposto aos alunos que observassem as aulas das diferentes séries do ensino fundamental, preenchendo fichas de observação. Nessas anotávamos a série e a turma que observávamos, descrevendo o conteúdo que foi abordado e alguns aspectos que considerássemos relevantes de serem anotados, sobre o professor e os alunos. Já no segundo semestre, elaboramos e ministramos uma sequência de regências em uma das turmas que realizamos a observação.

Já no último ano da graduação cursei os Estágios Supervisionados de Química I e II, oferecidos também em semestres consecutivos. No início do primeiro semestre foi proposto que realizássemos uma observação da escola e de todas as suas dependências, bem como do bairro no qual a escola estava inserida. A partir dessa observação elaboramos um relatório com discussões acerca do que observamos.

Após esse primeiro momento foi solicitado que nós, estagiários, iniciássemos as ações em sala de aula e durante quase dois semestres ministramos as regências na escola. As aulas na universidade se constituíram como espaços nos quais conversávamos com os colegas e com a professora responsável pela disciplina sobre nossas vivências na escola, relatando os acontecimentos que nos marcaram durante nossas aulas, buscando compreendê-los a partir de uma visão que transcendesse o que se presenciava na sala de aula, tendo em conta outros determinantes que interferiam no processo de ensino aprendizagem.

As discussões na disciplina eram permeadas por leituras do autor Paulo Freire que propunha uma educação crítica, reflexiva, humilde e, ao mesmo tempo, grandiosa. O autor é considerado um dos maiores educadores e pedagogos brasileiros, construindo um legado que data 50 anos, em 2018, da publicação de seu livro mais famoso, *Pedagogia do Oprimido*. A perspectiva de Freire, foi fundamental, pois colaborava para que pensássemos a educação como um lugar democrático que promove o diálogo entre educador e educando e para que refletíssemos sobre o nosso papel como educadores.

Apresento este breve relato sobre as experiências nos projetos que participei e a respeito do desenvolvimento dos Estágios na graduação para assinalar a importância que os Estágio Supervisionado de Química I e II tiveram no meu processo formativo. A forma como essa disciplina foi conduzida pela professora possibilitou reflexões sobre as experiências vivenciadas nas escolas e aflorou novos olhares para a profissão, a escola e os alunos.

As reflexões possibilitadas pelo ambiente de debate me fizeram compreender a importância que o Estágio Supervisionado tem na formação dos futuros professores e me mobilizou a realizar leituras que auxiliaram a compreender o meu processo formativo e a disciplina de estágio na formação docente. Foi por meio dessas leituras que me deparei com o conceito de professor reflexivo, base teórica desta dissertação, e que me propus a realizar a presente pesquisa dentro dessa temática.

Diante disso, galguei um novo degrau no meu percurso acadêmico, adentrando no mestrado em Educação, buscando conquistar um desenvolvimento profissional e pessoal, que me possibilite olhar de forma mais crítica para a difícil tarefa de educar.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a carreira, os professores se defrontam com um ambiente de trabalho marcado por incertezas, desafios, dilemas e conflitos de valores que influenciam na sua prática profissional. Esses fatores demandam das docentes habilidades para tomar decisões frente às situações desafiadoras e singulares que emergem no cotidiano do exercício profissional.

Como enfrentar as dificuldades que os professores encontram nas escolas? Considerando o contexto do exercício profissional, propõe-se aqui que cabe aos cursos de formação inicial de professores planejar e sistematizar suas atividades de modo a promover uma formação que valorize o desenvolvimento de profissionais reflexivos.

Com isso, deve-se ter como premissa superar os modelos de formação fundamentados na lógica da racionalidade técnica, nos quais os professores são encarados como executores de teorias e técnicas provenientes do conhecimento acadêmico, caminhando para um paradigma de formação que compreenda os professores como intelectuais em desenvolvimento, como produtores de conhecimentos sobre sua profissão.

Nesse sentido, Donald Schön questiona os modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica e explícita que os profissionais formados nessa perspectiva não são impulsionados a desenvolver competências que os ajudem a lidar com situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.

Schön propõe, então, o modelo de formação reflexiva. O autor nos coloca a proposição de uma necessária formação reflexiva, não como resposta geral para todos os problemas, mas perguntando: “de outra forma, como os profissionais irão apreender a agir com destreza, se não através da reflexão sobre os dilemas práticos que as exigem?” (SCHÖN, 2000, p. ix).

As ideias de Schön tiveram repercussão no campo da formação de professores, fomentando estudos e pesquisas a respeito do profissional reflexivo. Dentre os estudiosos que procuraram compreender esse conceito, apresentando críticas e desdobramentos para o mesmo, encontram-se: Zeichner (1993, 1994, 1997, 2008), Contreras (2002) e, Pimenta (2002).

Tendo esses autores como aporte teórico e como tema central a formação reflexiva, o presente trabalho busca, como foco central, compreender o desenvolvimento de um processo reflexivo no contexto de uma disciplina de Estágio Supervisionado.

Na formação inicial de professores, a disciplina de estágio supervisionado assume uma dimensão importante, uma vez que, em grande parte dos cursos, fica designada apenas a esse componente curricular a função de proporcionar aos licenciandos uma aproximação com o ambiente de trabalho, possibilitando vivências de dilemas que permeiam a profissão docente.

É no Estágio Supervisionado que os futuros professores têm a oportunidade de conhecer as dinâmicas que integram a instituição escolar e os determinantes que interferem nas práticas que nela ocorrem. Pimenta e Lima (2002), ao discorrerem sobre o estágio na formação de professores, assinalam que esse deve caminhar para uma reflexão da realidade, fugindo de estágios burocráticos e limitados que acontecem longe das práticas da escola. De acordo com as autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que neles se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 15).

Dessa forma, compreendemos que o estágio precisa ser planejado e sistematizado com o propósito de se consolidar como um ambiente fértil para que se reflita sobre as vivências na escola, questionando e analisando criticamente. Ao refletir, os licenciandos podem mobilizar e construir saberes referentes à docência, ressignificando experiências passadas e construindo uma identificação com a profissão docente.

No entanto, mesmo com todas essas potencialidades, o estágio ainda apresenta limitações na forma como vem sendo desenvolvido em alguns cursos de formação de professores. De acordo com Freitas et al. (2017), embora os estudos publicados na literatura reconheçam a importância do estágio supervisionado na formação dos professores, as atividades realizadas nessa disciplina ainda se apresentam como obstáculos para a formação de um professor reflexivo, sendo que “[...] os espaços de formação inicial de professores ainda apresentam fortes marcas da racionalidade técnica, como herança do pensamento moderno, e que se expressa através da fragmentação do conhecimento e na abordagem dicotômica entre teoria e prática”. (FREITAS et al., 2017, p. 37).

Assim, para se ter uma formação reflexiva de docentes é necessário que os cursos de formação inicial reconsiderem suas práticas, buscando avançar para modelos que

compreendam o estágio como campo de produção de conhecimento, espaço de investigação, problematização e reflexão da realidade vivenciada na escola.

Na presente pesquisa nos propomos a estudar a formação reflexiva de um grupo de licenciandos no contexto de uma disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura que tem como proposta central a formação reflexiva de professores com base para o exercício crítico e reflexivo da docência.

Isso, pois, assumimos a importância de que os cursos de formação inicial de professores preparem seus futuros profissionais para enfrentar de forma reflexiva e crítica as situações complexas do exercício da profissão e consideramos o Estágio Supervisionado como um ambiente fértil para o desenvolvimento de atividades que promovam o questionamento, a investigação e a reflexão sobre o ser e o fazer da docência.

Tendo como aporte teórico autores e autoras que discutem a formação de professores reflexivos e o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, o objetivo desta dissertação é compreender a formação reflexiva de um grupo de licenciandos no contexto de uma disciplina de Estágio, buscando identificar quais são os conteúdos problematizados nessas reflexões.

Como objetivos específicos, que compõem e completam o objetivo central, temos: I) Identificar quais conteúdos são problematizados nas reflexões dos licenciandos; II). Reconhecer os contextos da disciplina potencializadores das reflexões dos licenciandos e relacioná-los com os conteúdos refletidos por eles.

A ideia inicial era realizar a pesquisa no Estágio Supervisionado de Química I e II, no curso de Licenciatura em Ciência Exatas. No entanto, ao conversar com dois licenciandos que cursaram o Estágio no ano em que seria realizada a coleta de dados, esses relataram mudanças na proposta da disciplina que inviabilizou a realização da pesquisa. Somando a isso, a leitura do projeto pedagógico do referido curso, que não apresentava como proposta central a formação de professores reflexivos, reafirmou a impossibilidade do desenvolvimento da pesquisa, por não nos possibilitar investigar a formação reflexiva de professores e, assim, responder ao objetivo da pesquisa.

Posto isso, precisava encontrar um curso que respondesse as especificidades para a realização da pesquisa, ou seja, que tivesse como proposta uma formação reflexiva. É nesse contexto que a professora orientadora deste trabalho apresenta a possibilidade de realizar a pesquisa na disciplina de Estágio na qual ela era a docente responsável. Assim, a orientadora

e professora, me orientou a ler o projeto pedagógico do curso para que, fundamentada no conhecimento da proposta, tomasse a decisão de realizar ou não a pesquisa na disciplina.

Com a leitura do projeto pedagógico do curso percebi a potencialidade de desenvolver a pesquisa na disciplina, pois tem como proposta central possibilitar uma formação reflexiva dos futuros professores para atuarem de forma crítica e reflexiva, possibilitando assim responder aos objetivos da pesquisa.

Após a decisão de desenvolver a pesquisa neste curso e de realizar os trâmites legais necessários, iniciei a coleta de dados que foi realizada nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Ciências I e II e nos seus co-requisitos Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Ciências I e II, que são oferecidas concomitantemente e ofertadas no 7º e 8º semestre.

A realização da presente pesquisa se justifica pela importância da formação de professores que atuem de forma reflexiva e crítica, assim como, justifica-se ao buscar compreender e analisar as potencialidades de contribuir com reflexões sobre a formação desses profissionais, contribuindo com os debates já existentes na literatura acadêmica e reforçando a importância da formação dos docentes.

Destacamos também que este trabalho pode possibilitar que professores que lecionam disciplinas de Estágio, visualizem nas estratégias metodológicas relatadas nesta dissertação e nas suas contribuições para a formação reflexiva dos licenciandos, possíveis práticas a serem desenvolvidas nos seus cursos de formação de professores.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico vamos compreender os conceitos de partida para a construção desta dissertação. Para alcançar o objetivo que é compreender a formação reflexiva de um grupo de licenciandos no contexto de uma disciplina de estágio, buscando identificar quais aspectos da profissão que são problematizados nessas reflexões, é necessário, antes de entrarmos nas minúcias do campo, metodologia e análise, compreendermos como se dá a relação conceitual por trás das escolhas e direcionamentos da pesquisa. Desta forma, este primeiro capítulo busca fazer uma retomada do fio condutor teórico dessa dissertação: a ideia de um profissional reflexivo.

Primeiramente debateremos o conceito de pensamento reflexivo proposto por Dewey, desde o início de 1910, até os desdobramentos nos dias atuais, conectando essa construção com Schön, autor de base fundamental para as reflexões que estão sendo construída nesta dissertação.

Na sequência, já trazendo uma aproximação ainda maior do objeto pesquisado, continuaremos a pensar o profissional reflexivo a partir de autores e autoras que desdobraram as teorias de Schön, dentre eles, focaremos em Zeichner, apresentando contribuições de Contreras (2002), Pimenta (2006) e Pimenta e Lima (2002).

1.1 O CONCEITO DE PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM OLHAR PARA JOHN DEWEY E DONALD SCHÖN

O conceito de profissional reflexivo tem um debate que já percorre algumas décadas, tomando cada vez mais formatos abrangentes e possíveis para a área da educação. Dois dos principais teóricos e analistas da área são John Dewey e Donald Schön. O primeiro foi um filósofo e pedagogo estadunidense, nasceu em Vermont, Estados Unidos e viveu de 1859 a 1952, lecionando na Universidade de Columbia. Já Schön nasceu em Boston e viveu 1930 a 1997, filósofo e pedagogo estadunidense lecionou no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT).

Para este trabalho, vamos buscar as conexões entre os dois autores tão importantes e tão lidos e relidos para pensar as reflexividades dentro da prática docente. Desta forma, começaremos por Dewey para, posteriormente, desdobrar os conceitos de Schön, autor diretamente usado na construção da dissertação.

O desenvolvimento da área de pesquisa deste trabalho tem como marco inicial o livro de Dewey intitulado *Como Pensamos* que teve sua primeira versão publicada em 1910 e

uma segunda em 1933. Na segunda publicação, o autor faz uma reexposição de suas ideias, exercendo grande influência no campo educacional.

Por que seu trabalho é tão importante para as reflexões que aqui serão tecidas? Primeiramente porque Dewey (1979) diferencia o ato de pensar rotineiro do pensar reflexivo. O primeiro corresponde a uma sucessão desordenada de ideias que passa pela cabeça de forma automática, desregrada e sem intencionalidade.

Já o pensamento reflexivo, consiste em uma sequência ordenada de ideias, na qual uma nova ideia está apoiada ou refere-se a uma antecessora, bem como pode conceber a seguinte. Essa sucessão tem o propósito de conduzir a uma conclusão aceitável, sendo direcionada pelo objeto da reflexão. Ao fazer essa distinção, o autor assinala que o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar, sendo “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13).

Dewey (1979) assinala que o pensamento reflexivo é constituído por dois momentos distintos: o primeiro emerge quando o indivíduo se encontra frente a uma situação que o desafia, provocando um estado de dúvida, hesitação e perplexidade, momento propulsor de todo pensar reflexivo. Já o segundo diz respeito a forma como nos posicionamos frente a situação, no caso do pensar reflexivo, devemos procurar formas de solucionar a situação problemática e, para isso, procedemos a uma investigação (DEWEY, 1979).

Quando um indivíduo se defronta com uma situação problemática, surgem espontaneamente algumas ideias fundamentadas em experiências passadas e em crenças, que objetiva resolvê-la de imediato. O pensamento reflexivo consiste em não aceitar de forma imediata as primeiras ideias que vem à mente, sem antes realizar uma análise cuidadosa e extensa das bases que a fundamenta e da sua validade (DEWEY, 1979).

A reflexão “começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a idéia sugerida de modo que justifique o aceitá-la” (DEWEY, 1979, p. 21).

Dessa forma, o ato de pesquisar se apresenta como algo essencial no pensamento reflexivo, uma vez que é por meio do exame cuidadoso e extenso das ideias, crenças e conhecimentos que chegamos a uma conclusão aceitável, podendo sustentar nossas afirmações em evidências sólidas, conseguindo solucionar a situação problemática.

Dewey (1979) ao discorrer sobre o pensamento reflexivo e o ato de pesquisa explícita que, para o sujeito pensar reflexivamente é essencial uma disposição para a aceitar o estado de dúvida, que é elemento essencial e mobilizador do processo investigativo, só a partir de uma investigação cuidadosa e prolongada é que encontra-se as justificativas que sustentem aceitar qualquer ideia ou crença.

Encontramos em Dewey uma valorização da experiência, haja vista que em sua proposição teórica ele considera as situações problemáticas presentes nela como propulsoras do pensamento reflexivo “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (DEWEY, 1979, p. 106).

A pesquisa assume um papel importante em suas proposições, pois somente por meio dela conseguimos encontrar respostas coerentes para os problemas encontrados na prática. O pensamento reflexivo é um processo intimamente relacionado com a experiência.

Passados alguns anos das teorias de Dewey, a necessidade de uma nova epistemologia da prática emergiu dentro de um contexto de crise de confiança no conhecimento profissional, no qual se questionava a competência dos cursos de formação para prepararem seus futuros profissionais para lidarem com situações da prática que eram incertas, singulares e carregadas de conflitos de valores “zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000).

Nesse contexto, tendo por base as proposições teóricas de Dewey a respeito do ensino reflexivo, é que Donald Schön propôs uma abordagem ao campo reflexivo das práticas profissionais, ampliando e revendo as possibilidades de análise. A publicação do livro *O profissional reflexivo* em 1983, marcou a emergência do conceito de prática reflexiva na literatura de formação de professores.

Schön propõe uma nova epistemologia da prática, baseada no conhecer-na-ação e na reflexão-na-ação, conferindo importância às competências que os profissionais competentes demonstram em “zonas indeterminadas da prática”.

Para fazer sua análise e elaborar as teorias sobre o profissional reflexivo, o autor toma a ideia de ateliê de projetos como um dos modelos para proposição dessa nova epistemologia da prática. O ateliê de projetos é uma proposta de formação na qual futuros arquitetos elaboram projetos semelhantes aos que desenvolveram na prática profissional, com o intuito de que ao desenvolvê-los os estudantes lidem com a complexidade e os dilemas que permeiam sua construção. Dessa forma, Schön valoriza o fato de que no ateliê os estudantes

têm a oportunidade de refletirem durante esse processo sobre problemas, consequências e implicações de decisões tomadas, revendo-as e guiando seus próximos passos com base nas análises realizadas (SCHÖN, 2000).

Durante a elaboração do projeto o estudante é orientado pelo instrutor do ateliê, que pode estabelecer com ele um diálogo em forma de reflexão-na-ação recíproca. Isso ocorre quando:

a estudante reflete sobre o que escuta o instrutor dizer ou vê fazer e também reflete sobre o ato de conhecer-na-ação envolvido em sua *performance*. E o instrutor, por sua vez, pergunta-se o que essa estudante revela em termos de conhecimento, ignorância ou dificuldade e que tipo de respostas poderiam ajudá-la (SCHÖN, 2000, p. 128).

Dessa forma, o ateliê de projetos é concebido como um ensino prático reflexivo, que tem como elementos centrais a aprendizagem por meio do fazer, a instrução e o diálogo na forma de reflexão-na-ação recíproca. Essa formação busca ajudar os estudantes a desenvolverem o talento artístico, que são as competências e habilidades que os bons profissionais demonstram ao solucionar situações da prática que são singulares, incertas e conflituosas (SCHÖN, 2000).

Reconhecendo a importância de formar profissionais preparados para lidar com as “zonas indeterminadas da prática”, ou seja, os momentos em que surgem os conflitos, as problemáticas e as surpresas, o autor defende que os cursos de formação precisam tomar as tradições divergentes de educação para a prática (ateliês de projetos e artes, treinamento de atletas, dentre outras) que focalizam a instrução e a aprendizagem através do fazer, como modelos para as reformulações dos projetos de educação profissional, articulando o conhecimento da ciência aplicada com a instrução para o talento artístico da reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

A nova epistemologia da prática proposta vai de encontro com a racionalidade técnica, que têm suas raízes no positivismo e possui como princípio orientador o rigor da aplicação das teorias e das técnicas provenientes do conhecimento acadêmico em situações da prática. Nessa perspectiva, o modelo de currículo que prevalecia era o normativo, que reflete uma visão hierarquizada do conhecimento:

Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prática no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p. 19).

Dessa forma, concebia-se que os profissionais competentes eram aqueles que respondiam aos problemas instrumentais da prática por meio de teorias e técnicas oriundas do conhecimento acadêmico. No entanto, no contexto de crise de confiança no conhecimento profissional, crescia a insatisfação dos educadores com esse currículo, que, para eles, não era capaz de preparar os futuros profissionais para responderem de forma competente as zonas indeterminadas da prática.

Na sua prática profissional os professores encontram situações habituais, as quais conseguem resolvê-las de forma espontânea, sem precisar pensar muito sobre elas, utilizando o seu conhecer-na-ação, que é o conhecimento tácito presente nas ações competentes dos bons profissionais.

Entretanto, há situações na prática profissional que se afasta do habitual, apresentando um elemento surpresa, as quais os professores não conseguem responder apenas com o seu repertório de conhecer-na-ação, são situações na quais as causas dos problemas não são perceptíveis ao primeiro olhar, não se encontram previamente delineada, é preciso pensar a respeito do que acarretou determinada situação na sala de aula, construir o problema, o que não é uma tarefa técnica, mas sim um processo que exige dos professores a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

Schön (1992) elucida como podemos proceder a um processo de reflexão-na-ação na prática docente, segundo ele:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão pela qual foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...]. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua hipótese; [...] (SCHÖN, 1992, p. 83).

A reflexão-na-ação é caracterizada pelo refletir no presente-da-ação, os docentes pensam sobre o que fazem enquanto fazem, podendo interferir em uma situação durante o seu desenvolvimento, dando novos rumos a mesma.

O docente também pode refletir sobre a ação que ocorreu na prática por meio de um pensamento retrospectivo sobre a mesma, se questionando sobre o que foi feito para ocasionar determinada situação, nesse momento ele reflete sobre como seu ato de conhecer-na-ação pode ter influenciado uma atitude inesperada (SCHÖN, 2000).

Os dois processos anteriores se concentram em uma reflexão sobre a ação, um no presente-da-ação e o outro após a ação, sendo diferenciados pelo momento da reflexão. Entretanto, é possível refletir sobre a reflexão-na-ação, esse processo reflexivo possibilita o que Schön (2000) denomina de “diálogo de pensar e fazer” (Op cit, p. 36). A reflexão que o docente faz sobre sua reflexão anterior pode influenciar suas ações futuras, por meio do diálogo de pensar o fazer para fazer, esse profissional pode testar nas suas futuras práticas novas compreensões sobre problemas anteriores.

Nessa reflexão “[...] o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Schön propõe uma nova epistemologia da prática, que tem como elemento central a reflexão que os profissionais fazem sobre sua prática e o apreender por meio do fazer. As propostas de formação fundamentadas nas proposições do autor propõem-se formar profissionais preparados para atuarem de forma competente em zonas indeterminadas da prática, reconhecendo a importância dos conhecimentos presente na prática dos bons professores e superando uma visão da prática como espaço de aplicação de técnicas e teorias.

Dewey, ao discutir o pensamento reflexivo no ensino, concebe importância a experiência e a pesquisa como elementos essenciais desse pensar. A reflexão emerge a partir da experiência em uma situação problemática e da busca de resolvê-la.

É fundamentado nesses elementos apresentados por Dewey que Schön propõe o pensamento reflexivo dentro do âmbito da formação e das práticas profissionais, apresentando nas suas proposições diferentes níveis de reflexão que elucidam momentos reflexivos durante e após a ação.

Podemos, então, observar que temos em Dewey e Schön um desenvolvimento teórico, em que o segundo autor incorpora a teoria do primeiro para pensar outras situações e apresenta desdobramentos. Essas conexões teóricas foram difundidas por todo o mundo fundamentando propostas de práticas educacionais e de formação de professores que visavam superar a racionalidade técnica.

1.2 DESDOBRAMENTO DAS TEORIAS DE SCHÖN

Como vimos, a publicação do livro *O profissional reflexivo* de Donald Schön marcou a emergência do conceito de prática reflexiva na literatura da formação de

professores, impulsionando estudos sobre essa temática. As ideias do autor foram ampliadas e expandidas no campo da formação de professores.

Pimenta (2006) explicita:

As ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionavam a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilema, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2006, p. 20-21).

No que diz respeito à expansão desse conceito no Brasil, Pimenta (2006) afirma que o principal ponto da difusão foi a publicação do livro *Os Professores e sua Formação*, coordenado por Antônio Nóvoa em 1992. A difusão também aconteceu com a participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, que aconteceu em Aveiro (Portugal) em 1993.

O conceito de professor reflexivo se expandiu rapidamente no campo de formação de professores e acabou se transformando em um *slogan* utilizado, muitas vezes, sem ter em conta a origem e o contexto em que foi desenvolvido. Bem como, os pressupostos teóricos que nortearam sua elaboração. Muitas vezes esse termo foi utilizado para justificar práticas realizadas nos cursos de formação que estavam longe de serem reflexivas, se aproximando mais de uma perspectiva técnica (PIMENTA, 2006).

A utilização indiscriminada do termo ocasionou uma perda de significado, no qual não se tinha clareza sobre qual o sentido que se dava a reflexão e quais os propósitos da formação reflexiva. Com isso, o que dominou o campo e as políticas de formação de professores não foram as ideias centrais do conceito de professor reflexivo, mas o termo, como podemos observar em propostas que usam a ideia do ensino reflexivo dentro de uma perspectiva da racionalidade técnica (PIMENTA, 2006).

Diante disso, pesquisadores e pesquisadoras se dedicaram a estudar esse conceito, realizando uma análise crítica e propondo novos caminhos para a reflexão, dentre eles: Zeichner (1993, 1994, 2003, 2008), Contreras (2002), Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012).

O movimento que se desenvolveu no campo da formação de professores sobre o *slogan* da reflexão pode ser compreendido como uma oposição a uma visão dos docentes como técnicos e as reformas educacionais verticalizadas. Tais perspectivas concebem os

professores apenas como sujeitos passivos, aos quais cabe a tarefa de implementar em suas salas de aulas as decisões e teorias elaboradas por outros sujeitos afastados da realidade escolar (ZEICHNER, 2008).

Zeichner é professor na Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, EUA, e desenvolve pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores. Dedicar-se a analisar as formas como o conceito de reflexão é incorporado em alguns cursos de formação de professores e qual ênfase é atribuída aos processos reflexivos, apresentando uma perspectiva muito próxima da que buscamos trazer nesta dissertação.

Na análise empreendida pelo autor, existem quatro formas pelas quais a utilização do termo reflexão impossibilita uma formação de professores que promova um real desenvolvimento profissional e que inviabiliza alcançar o propósito emancipador dessa proposta, que serão abordadas para compreendermos as complexidades deste tema.

Quando o conceito de reflexão é utilizado para ajudar os professores a refletirem sobre o seu ensino, em uma perspectiva na qual o principal objetivo do processo reflexivo é a reprodução pelos professores de métodos de ensino ou currículos que as pesquisas apontam como mais eficaz para atingir resultados em avaliações padronizadas. Transformando o conceito em algo mecanizado.

Já numa segunda perspectiva, quando a reflexão é empregada para ajudar os professores a refletirem unicamente sobre os meios para ensinar, ou seja, as estratégias e habilidades que serão utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, não integrando ao processo reflexivo questões como: Qual o propósito do meu ensino? A que valores minha prática responde? O que torna o conceito um meio de reflexões pouco produtivas e que pouco contribui para uma formação crítica dos professores.

A outra perspectiva que inviabiliza a reflexão é quando se utiliza da conceituação com a intenção de promover um processo no qual os professores restringem suas reflexões ao seu próprio ensino e aos estudantes, orientação individualista da reflexão, que impossibilita que estes direcionem sua reflexão para além da sala de aula. Não pensando nas relações contextuais e coletivas que são parte significativa deste tema, como veremos mais adiante.

Como último equívoco, o autor aponta que quando se emprega o conceito para que os professores reflitam sobre seu trabalho e si mesmo, a reflexão é entendida como um processo individual dos professores, essa reflexão impossibilita que estes profissionais compreendam os seus problemas como pertencentes a uma classe profissional. Na mesma perspectiva das

limitações do conceito anterior, esse não considera as complexidades e as relações contextuais e coletivas que permeiam o trabalho docente.

Dessa forma, podemos observar nessas formas de utilização do conceito de reflexão o que estudiosos apontam como uma perda de significado do mesmo. Haja vista que nas propostas apresentadas acima esse termo é empregado dentro da perspectiva da racionalidade técnica, como apontado nos dois primeiros usos, prevalecendo uma concepção instrumental da prática reflexiva, na qual cabe apenas aos docentes ajustar os meios para alcançar os objetivos delineados por outros profissionais afastados do cotidiano escolar.

Já os dois últimos usos do conceito apontado por Zeichner, traz uma perspectiva partilhada pela literatura sobre a reflexão na formação de professores, que aponta a necessidade de superar a compreensão da reflexão como um processo individual, realizado isoladamente pelos docentes em suas salas de aulas.

Zeichner (1993) apresenta uma proposta de formação reflexiva que caminha para a superação dessas problemáticas, implicando em reconhecer os docentes como produtores de conhecimentos, que podem corroborar tanto no seu processo formativo, como na elaboração de saberes importantes para um ensino de qualidade.

Assumir que os professores possuem suas teorias práticas – conhecimentos que constroem ao analisar suas práticas – implica reconhecer a riqueza presente na experiência desses profissionais e compreender a falibilidade de propostas reflexivas que direcionam o processo unicamente aos conhecimentos elaborados fora do contexto escolar (Zeichner, 1993).

Com isso, supera-se a dicotomia entre teoria e prática na qual se considera que a elaboração de conhecimento e papel da universidade e que cabe a escola – lugar da prática – apenas a aplicação da teoria, concepção subjacente aos modelos de formação baseados na racionalidade técnica.

A superação dessa visão significa compreender a relação entre teoria e prática como dialógica, na qual a teoria alimenta a prática e a prática a teoria. Assim, os professores podem rever suas práticas embasados em propostas teóricas, bem como pode rever as teorias a partir do que a prática revela.

No bojo das discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, Pimenta e Lima (2012) ao discorrerem sobre a importância de que se invistam em processos de reflexão na ação e sobre as ações pedagógicas, assinalam que:

Nesses processos, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

A relação de indissociabilidade entre teoria e prática é elemento fulcral para uma proposta de formação que têm como propósito formar professores que reflitam sobre suas práticas com vista a uma transformação do seu ensino, pois confere a esses profissionais elementos que os permitem compreender os diversos contextos no qual a prática docente se desenvolve.

Os programas de formação de professores que intentam formar profissionais reflexivos, devem criar espaços e estratégias que visem fomentar nos licenciandos o desenvolvimento de processos reflexivos sobre suas vivências em sala de aula, bem como sobre os aspectos políticos e sociais externos a esses espaços que influenciam e limitam as práticas docentes.

Para Zeichner (1993, p. 44) os cursos de formação devem ter como uma das suas preocupações ajudarem “[...] os futuros professores a verem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos nos quais trabalham e a compreenderem como as suas opções diárias de professores estão necessariamente associadas as questões da continuidade e mudança social” (ZEICHNER, 1993, p. 44).

Contreras (2002) é professor da Universidade de Barcelona, atuando no departamento de Didática e Organização Educacional. O autor, ao analisar a formação de professores reflexivos, apresenta a reflexão crítica que coaduna com o exposto acima. O autor propõe a reflexão crítica com base na compreensão de que os problemas que os professores encontram em suas práticas não podem ser circunscritos ao nível pessoal, pois têm suas raízes no contexto social e histórico no qual as práticas se desenvolvem. Com isso, a reflexão crítica:

[...] não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feito pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhe provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” (Kemmis, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. Sob essa base de crítica da estrutura institucional, dos limites que está impõe à prática, a reflexão amplia seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedece (CONTRERAS, 2002, p. 162).

Dessa forma, a reflexão crítica pode possibilitar aos professores uma emancipação das visões acríticas e de formas de domínio e de coibição que estruturas institucionais, práticas escolares e formas de ensino que antes não eram questionadas. Essa reflexividade possibilita aos professores romperem com tradições que antes eram aceitas e que, ao pensarem reflexivamente, percebem que essas são passíveis de serem transformadas, objetivando uma melhoria do ensino (CONTRERAS, 2002).

Percebemos um diálogo entre as proposições teóricas de Contreras (2002) e Zeichner (1993, 1994, 2003, 2008) que assinalam a importância de que o processo reflexivo também ocorra em grupos de professores, bem como, a necessidade de que ao refletirem sobre suas práticas os professores considerem os contextos que as permeiam.

A reflexão coletiva, realizada em comunidade de professores, possibilita que esses profissionais compreendam que os problemas que enfrentam no cotidiano do seu trabalho não são exclusivamente seus, mas estão relacionados com a estrutura e o sistema escolar. De acordo com Zeichner (2008), a ênfase na reflexão como uma prática social, que se desenvolve nas interações e nas relações dos professores, na qual esses se apoiam impulsionando um o desenvolvimento do outro, contribui para que os professores comecem a questionar os contextos sociais nos quais o ensino se desenvolve.

O pensar e a prática coletiva são aspectos centrais dessa visão de reflexão, o pensamento reflexivo constitui uma forma de intervenção na realidade, por meio de uma ação consciente e deliberada, que visa a transformação das situações/contextos objeto da análise.

Ainda, dentro da proposta reflexiva de Zeichner (1993) na qual ele assinala a importância de se pensar no conteúdo e nos objetivos da reflexão, o autor assinala que a reflexão dos professores só tem sentido quando está atrelado as lutas por justiça social e equidade. Esses profissionais ao pensar sobre suas ações em sala de aula devem se questionar sobre quais as implicações das mesmas na vida dos seus alunos, buscando dessa forma tomar decisões que não limitem as oportunidades dos estudantes, com vistas a proporcionar um ensino de qualidade para todos.

Dentro dessas referências, podemos então começar a desenvolver o conceito central deste trabalho: compreendemos a formação reflexiva como uma forma de preparar os docentes para analisarem suas ações em sala de aulas e os contextos sociais e políticos nos quais elas estão inseridas. Para que, com isso, exerçam seu trabalho de forma consciente e deliberada, tendo em vista as consequências que suas ações em sala de aula têm na vida de seus alunos.

1.3 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico, daremos continuidade as reflexões teóricas do presente trabalho, dialogando com um dos campos no qual as discussões sobre a prática reflexiva tiveram repercussões e desdobramentos. O Estágio Supervisionado é considerado como um importante componente nos cursos de formação inicial, especialmente, ao se consolidar como um espaço-tempo que permite aos licenciandos adentrarem no seu futuro local de atuação profissional, podendo se consolidar como um espaço de reflexão sobre a prática docente, momento de articulação entre teorias e práticas em busca de uma formação mais integradora.

Para que possamos compreender posteriormente a importância do campo desta pesquisa, o Estágio Supervisionado, precisamos entender como se formou a proposta dessa disciplina em cursos de licenciatura, particularmente ao pensar suas facetas mais formais, dessa forma, este tópico foca em pensar as reflexões legislativas e bases teóricas para a constituição desta componente curricular.

A proposta de Estágio Supervisionado foi concebida historicamente nos cursos de formação inicial de professores como uma disciplina presente no último ano. Considerado como o espaço da prática na qual os licenciandos aplicariam todo conhecimento aprendido durante o curso.

Na trajetória da formação de professores no Brasil, a primeira vez que a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado compôs parte do currículo mínimo das Licenciaturas foi por meio da publicação pelo Conselho Federal de Educação (CFE) do parecer 292/62 de 14/11/1962. Esse parecer emergiu em decorrência da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961.

Anteriormente, o estágio curricular supervisionado não se apresentava como um componente obrigatório dos currículos de formação de professores, haja vista que quando presente, os momentos de prática se constituíam como atividades específicas dentro de disciplinas pedagógicas (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Contudo, a preocupação com a formação de professores emergiu dentro de um contexto de redemocratização brasileira, quando se clamava por uma maior igualdade social, momento de aprovação da Constituinte de 1988, período em que se colocava em questão a necessidade de uma formação mais humana e crítica.

Dentro desse contexto, temos a aprovação da LDB 9.394/1996 que foi o primeiro movimento que trouxe mudanças significativas para a formação docente, buscando a

superação da dicotomia entre teoria e prática que perdurou (e perdura ainda) no campo de formação de professores.

É por meio do art. 61 que a LDB 9.394/1996 determina que o desenvolvimento dos profissionais da educação tem, como um de seus fundamentos, a associação entre teoria e prática. No art. 65 a lei aponta que a formação docente para o ensino básico inclui prática de ensino de no mínimo trezentas horas (BRASIL, LDB, 1996).

Alguns anos depois, o Conselho Nacional de Educação apresentou as resoluções do CNE/CP1 (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002 que determina a duração e carga horário dos cursos, apresentando avanços para os currículos de formação de professores.

Nesse documento o estágio curricular supervisionado tem sua carga horária ampliada para quatrocentas horas, tendo que ocorrer a partir do início da segunda metade do curso. A resolução CNE/CP2 também determina que os cursos devem ter quatrocentas horas de prática como componente curricular, que deverá ser vivenciada no decorrer do curso (BRASIL, 2002).

Assim, propôs que a prática deva ser apresentada de forma a articular com as outras disciplinas do curso, perpassando todo o processo formativo do licenciando, não ficando isolada em um espaço do currículo. Com isso, observa-se uma proposta de currículo que busca superar modelos que compreendiam que a prática deveria estar presente apenas no final dos cursos, como momento de aplicação das técnicas e teorias aprendidas no decorrer da formação.

Ao apresentar alguns princípios norteadores para a formação de professores, o documento assinala que é importante o desenvolvimento da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ensinar exige dos profissionais o domínio dos conhecimentos e a habilidade de mobiliza-los na ação, bem como a compreensão de como se deu a construção do mesmo (BRASIL, 2002).

Ainda, em parágrafo único, o documento afirma que a formação dos professores deverá ter como princípio metodológico orientador o exercício de ação-reflexão-ação como umas das estratégias para a resolução de situações problemáticas (BRASIL, 2002). Dessa forma, é possível observar a influência das teorias que trouxemos anteriormente e que versam

sobre uma formação reflexiva dos professores na elaboração da diretriz, perspectiva de formação que estava em discussão nas pesquisas educacionais daquele período.

As mudanças propostas caminharam para uma compreensão do Estágio como eixo articulador dos cursos de formação, considerando teoria e prática como indissociáveis dentro de uma perspectiva dialógica, na qual a teoria alimenta a prática e a prática a teoria, buscando uma formação que promova o desenvolvimento de um profissional que promove a síntese entre a teoria e a prática.

Entretanto, apesar das disposições que reforçavam as formações dialógicas e reflexivas presentes nos documentos de diretrizes para o Estágio Supervisionado, o que se observa na prática é que muitos cursos de formação concebem essa disciplina dentro de uma perspectiva dicotômica, considerando-a como parte “prática” do curso, espaço onde os licenciandos aplicam todo conhecimento “teórico” adquirido no curso. A superação dessa dicotomia é uma questão importante quando se pensa na formação de um profissional reflexivo.

Justamente por este motivo, é importante assinalar que o curso no qual a pesquisa se desenvolve apresenta uma proposta formativa, que como será visto no momento de apresentação do seu projeto pedagógico, transcende a visão dicotômica entre teoria e prática.

1.4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Anteriormente discutimos como a legislação do estágio foi se configurando nos cursos de licenciatura e as diretrizes que marcaram alguns dos avanços desse componente curricular na formação docente. Neste tópico nos dedicaremos a discorrer sobre alguns modelos que fundamentaram o desenvolvimento do estágio nos cursos de formação de professores.

Pimenta e Lima (2012) ao discutirem sobre as diferentes concepções que nortearam as propostas de estágio supervisionado nos cursos de formação professores, apresentam dois enfoques dados a essa componente curricular: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica.

Na perspectiva da prática como imitação de modelos, os estagiários aprendem a profissão a partir da observação e imitação da prática de bons profissionais e, em alguns momentos, a partir da reelaboração de modelos da prática considerados bem-sucedidos. No que diz respeito a essa visão de formação, as autoras alertam que em muitos casos os estagiários não possuem fundamentação teórica para realizar uma análise crítica da realidade

na qual o ensino ocorre, fazendo apenas uma transposição desses modelos para situações, desconsiderando o contexto (PIMENTA; LIMA, 2012).

Dessa forma, a atividade docente fica restrita a um processo de reprodução acrítica de bons modelos, sem ter em conta as diferenças contextuais nas quais o trabalho docente é realizado. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 36), “essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados”.

O segundo modelo apresentado pelas autoras é a prática como instrumentalização técnica, que implica reconhecer que apenas o domínio de habilidades técnicas é suficiente para que os professores lidem com os problemas encontrados no cotidiano da profissão. Desconsiderando que o trabalho docente ocorre em diferentes contextos sociais e culturais, sendo por ele determinados e neles determinando, assim como, a dinâmica que envolve o trabalho. Seguindo essa perspectiva, desconsidera-se a análise e a adaptação dos profissionais aos diferentes contextos (PIMENTA; LIMA, 2012).

Conceber o estágio nessa perspectiva é reforçar a dicotomia entre teoria e prática, restringindo essa atividade a, como afirmam Pimenta e Lima (2012), “hora da prática” ao “como fazer”, dessa forma, compreendesse que a atividade docente se reduz a aplicação irrefletida de técnicas. Pimenta e Lima (2012, p. 37) assinalam que “[...] o emprego das técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Com isso, tem-se a compreensão do professor como um prático que não necessita dominar o conteúdo elaborado na universidade, mas somente as técnicas dele derivadas.

Os modelos apresentados acima estão afastados de uma formação reflexiva de professores, tendo em vista que não possuem como propósito preparar os futuros profissionais para pensarem criticamente sobre suas práticas e sobre os contextos que as permeiam e, dessa forma, superar a dicotomia entre teoria e prática e a visão do docente como um técnico. Já as propostas que serão apresentadas a seguir têm como propósito superar esses obstáculos ao desenvolvimento profissional dos professores.

A primeira perspectiva concebe o estágio como uma atividade teórica e um momento de aproximação do licenciando com a realidade na qual desempenhará sua atividade profissional, devendo ser desenvolvido de forma a propiciar ao licenciando que questione e analise criticamente as situações vivenciadas no ambiente escolar, sendo esse

processo embasados em referenciais teóricos. Essa perspectiva tem como princípio orientador a indissociabilidade entre teoria e prática, sendo que o estágio é compreendido como uma atividade:

[...] teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Já a segunda, entende o estágio como pesquisa. Emerge dentro de um contexto de valorização das proposições teóricas de Schön sobre uma formação fundamentada na epistemologia da prática e na concepção do professor como profissional reflexivo. As contribuições teóricas desse autor criaram a base para a proposta de desenvolvimento do estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012).

O estágio nessa perspectiva tem como propósito o desenvolvimento de uma postura investigativa dos futuros professores, para que, a partir de um processo de análise dos contextos onde o estágio se desenvolve, possam ampliar suas compreensões das situações vivenciadas e observadas no mesmo. Nesse processo de formação, a partir da investigação da própria prática ou da prática de outros professores, a teoria tem como papel oferecer:

[...] perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49).

Na mesma linha da proposta acima, na terceira perspectiva, Zeichner (1990) discorre sobre os novos caminhos para o *practicum*, que são os momentos estruturados de prática pedagógica presente nos cursos de formação de professores, como: aulas práticas e estágios. O autor apresenta o *practicum* dentro da perspectiva do ensino como prática reflexiva:

Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias praticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada (ZEICHNER, 1990, p. 126).

Dessa forma, o estágio deve ser desenvolvido com o propósito de preparar os licenciandos para assumirem uma postura investigativa frente às práticas escolares e as

condições que a influenciam, tendo como compromisso ajudar esses futuros profissionais a interiorizarem disposições e habilidades para apreenderem a partir de suas experiências (ZEICHNER, 1997).

Com isso, objetiva-se formar professores que entendam as razões e racionalidades subjacentes as diferentes práticas escolares e às escolhas realizadas pelos professores em sala de aula, e que desenvolvam a capacidade de tomar decisões fundamentados em objetivos educacionais elaborados por eles, levando em consideração o contexto no qual sua prática se desenvolve (ZEICHNER, 2008).

As propostas de estágio como pesquisa ou/e espaço de investigação das práticas pedagógicas são modelos de formação que vem ao encontro da perspectiva defendida na presente pesquisa, a qual, compreende que esse componente curricular pode ser desenvolvido se constituindo como um ambiente fértil para problematizações e reflexões dos futuros professores sobre as experiências vivenciadas na escola, se consolidando como um espaço de construção de conhecimento e da identidade profissional.

1.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica é um processo crucial no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilita aos pesquisadores tomar conhecimento dos trabalhos produzidos na área, compreendendo como estes estão incorporando os referenciais teóricos e quais as contribuições que trazem para o campo.

Com o intuito de verificarmos no campo alguns trabalhos que se dedicaram a estudar a formação reflexiva de professores em cursos de formação inicial no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, procedemos a uma revisão da produção científica produzida na área. Assim, este capítulo se desdobra a trazer as principais referências encontradas.

Para isso, procedemos a um levantamento bibliográfico na Plataforma Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). O recorte temporal do levantamento realizado foi de 2007 a 2018. A pesquisa foi feita na base de dados no ano de 2018 e para realizamos a busca utilizamos os seguintes tesouros: formação inicial, professor reflexivo, estágio supervisionado. Tais termos foram combinados entre si em diferentes estratégias de busca.

Depois desse momento, iniciamos o processo de análise do material encontrado. Em um primeiro momento realizamos a leitura dos títulos, palavras-chaves, resumos e olhamos de forma geral os trabalhos encontrados. Buscamos identificar quais dos trabalhos

encontrados se enquadravam no recorte delimitado, passando, então para uma leitura minuciosa dos trabalhos selecionados.

Iniciamos apresentando os trabalhos nos quais os pesquisadores são também professores nas disciplinas de Estágio Supervisionado nas quais as pesquisas se desenvolveram. Tais trabalhos se dedicaram a analisar o potencial reflexivo de práticas formativas propostas por esses docentes que são também pesquisadores.

O primeiro trabalho apresentado é o de Scherer (2008), que investigou o desenvolvimento do Estágio Supervisionado dentro de uma pesquisa participativa, a fim de averiguar quais as contribuições dessa proposta para formação de professores reflexivos, críticos e autônomos.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas e contou com a participação de três estagiários, dois professores da escola básica e o pesquisador/docente responsável pela disciplina. Os instrumentos de coleta de dados, foram: observação participativa; diário de campo do pesquisador e, por fim, as entrevistas semiestruturadas que se constituíram segundo o autor, em momentos coletivos de reflexão sobre a prática.

Na primeira etapa da pesquisa ocorreram reuniões de estudo teórico no qual se discutiu alguns temas propostos pelo pesquisador/docente. Em seguida, teve a construção coletiva do projeto pedagógico da disciplina de Educação Física da escola e, por fim, houve a realização das atividades de estágio na escola, momento no qual se pretendia efetivar as propostas do projeto pedagógico e no qual ocorreram as entrevistas semiestruturadas.

Como resultado, o autor afirma que o maior envolvimento dos estagiários ocorreu na construção coletiva do projeto pedagógico e na realização das atividades no estágio, momentos assinalados como férteis para as reflexões dos participantes.

Scherer (2008) assinala que foi possível observar uma apropriação teórica pelos estagiários nos momentos de reflexão-ação-reflexão que ocorreram entre as atividades realizadas na escola e as discussões por meio das entrevistas semiestruturadas.

O autor também destaca que é fundamental construir espaços para reflexões antes e durante a prática. Ainda pontua a potencialidade do Estágio Supervisionado desenvolvido na perspectiva participativa para superar uma formação acadêmica instrumental.

Em Borges (2010) encontramos uma pesquisa sobre a prática reflexiva em uma disciplina de Estágio Supervisionado que buscou verificar as possibilidades de desenvolvimento das práticas reflexivas na formação inicial de professores, fundamentadas nas discussões sobre reflexão-na-ação proposta, especialmente, por Schön.

A pesquisadora/docente propôs algumas atividades com o intuito de analisar o potencial reflexivo, são estas: conversas nas aulas de estágio sobre o ensino de ciências e as atividades realizadas na escola; elaboração e aplicação de uma ação didática e a posterior produção de um relatório em grupo sobre a experiência vivenciada durante o exercício e, por fim, escrita de um diário de bordo. Em todas as atividades, Borges (2010) buscou conduzir os licenciandos a refletirem sobre suas ações.

Como resultado, a autora destaca que, durante a realização das ações didáticas, foi possível identificar alguns temas problematizados pelos estagiários, como: dificuldade de aprendizagem dos alunos do ensino básico, avaliação, papel da família, motivação dos estudantes e professores. De acordo com a autora, alguns dos temas refletidos pelos estagiários indicam uma superação de uma visão individualista do ensino, que é considerada por Zeichner (2008) como um obstáculo na formação reflexiva de professores.

Ainda segundo Borges (2010), as discussões sobre as atividades em grupo foram as que proporcionaram maior troca de experiências entre os licenciandos e uma maior reflexão sobre as atividades realizadas, o que possibilitou uma visão mais ampla do processo vivenciado. Outro aspecto indicado pela autora é a importância que os estagiários atribuíram a reflexão no processo de elaboração e aplicação da ação didática.

Em Arrigo (2015), encontramos uma pesquisa desenvolvida sobre uma atividade de microensino e as suas implicações na formação reflexiva dos licenciandos. A pesquisadora/docente buscou caracterizar as reflexões realizadas pelos licenciandos sobre sua prática mediante a estratégia de autoscopia bifásica, usando-a como intervenção reflexiva e como instrumento de coleta de dados.

A autoscopia bifásica é constituída por duas fases, na primeira a pesquisadora/docente filmou as atividades de microensino realizadas pelos licenciandos. Na segunda fase, os sujeitos são conduzidos por meio de um diálogo professor/licenciandos para refletirem sobre algumas cenas da atividade de microensino. As transcrições dessas discussões constituíram o *corpus* da pesquisa.

Como resultado, Arrigo (2015) assinala que cada licenciando se deparou com uma dificuldade no processo de planejar e ministrar a atividade de microensino e que essas provocaram nos licenciandos um estado de alerta, levando-os a refletir sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, reconhecer compreender e buscar soluções para os problemas enfrentados em suas práticas.

Para Arrigo (2015), a estratégia de autoscopia bifásica articulada ao microensino possibilita aos estagiários refletirem sobre suas práticas e as situações que emergem nela. Contribuindo, assim, para uma formação inicial reflexiva e possibilitando que os licenciandos reconheçam as concepções sobre o ensino que subjazem as suas ações como professores.

Silva (2010) realizou uma pesquisa sobre as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial de professores de inglês, na qual buscava identificar quais são as reflexões feitas pelos licenciandos durante o estágio, se esses mobilizam referenciais teóricos e se promovem mudanças no comportamento em relação à sua prática.

O *corpus* de análise da pesquisa foi proveniente dos diários reflexivos dos licenciandos, da observação das aulas ministradas por eles e de entrevistas realizadas antes, durante e depois do estágio.

Na conclusão do trabalho, Silva (2010) assinala que, no que diz respeito as reflexões feitas pelos professores em formação, podem ser classificadas em cinco grupos, reflexões sobre: o ensino, a aprendizagem, as questões afetivas, os interesses dos alunos e aquelas para além dos muros da escola.

Com relação a mobilização de referenciais teóricos pelos futuros professores em suas reflexões, o autor assinala que os referenciais mobilizados remetem a métodos e técnicas de ensino que estes buscam para responderem problemas da prática, bem como explicita que quando não buscam referências, elaboram as próprias teóricas praticas, expondo suas concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

Acerca das mudanças que a prática empreendida provocou no comportamento dos estagiários, Silva (2010) assinala que antes do estágio, os licenciandos ao refletirem sobre suas experiências anteriores focalizavam as reflexões em aspectos metodológicos da prática.

Após o exercício da prática reflexiva possibilitada pela proposta de Estágio, na qual os estagiários foram instigados a pensar sobre as questões mais abrangentes que permeavam os problemas encontrados, esses começaram a considerar aspectos que transcendem o muro da escola, examinaram e reformularam suas opiniões, posicionamentos e ações. Com isso, expandindo suas percepções e explorando novos espaços da prática docente.

Além desses que destacamos acima, encontramos trabalhos que não se enquadram no primeiro agrupamento, como o de Magalhães (2010), que se propõe a analisar por meio de documentos se os estágios supervisionados nos cursos de formação de professores na UEG (Universidade Estadual de Goiás) promovem uma prática reflexiva, questionando de que forma isso acontece? Quais os limites e possibilidades das propostas analisadas?

Para responder as questões levantadas, a autora direciona suas análises para os documentos dos cursos que fazem menção a disciplina de Estágio Supervisionado. Bem como para os dados obtidos por meio da realização de questionário e de entrevista com os professores responsáveis pelas disciplinas.

A partir da análise dos documentos, Magalhães (2010) evidencia que todos os cursos apresentam nos documentos a proposta de uma formação crítico-reflexiva, mas que, no entanto, os objetivos elencados nesses documentos não contribuem para uma formação dentro da perspectiva proposta, sendo esse um indicativo da discrepância entre o que é colocado em documentos e o que é realizado nas práticas dos cursos de formação.

Outro aspecto assinalado pela pesquisadora é que alguns cursos revelam uma visão equivocada a respeito da formação crítico-reflexiva, pois a concebem dentro de uma perspectiva técnica. Esse é um obstáculo apontado por diversos autores da literatura base, de que muitos cursos assinalam desenvolver uma formação crítico-reflexiva, dentro de uma formação técnica, a qual esse conceito se contrapõe.

Magalhães (2010) buscou, então, classificar as concepções que os documentos e os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio têm da reflexão em três níveis: primeiro nível - reflexão técnica, segundo nível - reflexão prática e terceiro nível - reflexão crítica. De acordo com a autora, tanto os documentos quanto os relatos dos professores indicam que os cursos incorporam uma reflexão no segundo nível, com poucas características do terceiro.

A autora afirma que esses cursos precisam superar a dicotômica entre teoria e prática e ir ao encontro de uma proposta interdisciplinar para promoverem uma formação crítico-reflexiva, na qual se estabeleça articulações entre o estágio e as demais disciplinas do curso.

Sousa (2012) buscou compreender como um estágio fundamentado na racionalidade prática pode contribuir para construção identitária do futuro professor em uma concepção de ação docente como práxis. Os instrumentos de coleta de dados, foram: diário de aula, questionário e os grupos focais, momentos de discussão das situações-problemas encontradas pelos licenciandos no estágio e de casos de ensino.

Nessa investigação, a autora destaca que os grupos focais se constituíram como espaços que permitem aos licenciandos analisarem suas ações de outra perspectiva, envolvendo-se em processos reflexivos, problematizando e aprofundando suas ideias e percepções, e construindo seus conhecimentos práticos. Sousa (2012) assinala que o debate sobre os casos de ensino, possibilita aos licenciandos reflexões que os preparam para olharem

de forma mais cuidadosa e crítica para as situações vivenciadas na escola, podendo acarretar mudanças nas suas ações futuras.

A autora ainda destaca a potencialidade do diário de aula em contribuir para que os licenciandos ao refletirem construam conhecimentos sobre o ensino e o seu ser docente. Para Sousa (2012) o estágio desenvolvido em uma vertente reflexiva proporcionou aos futuros professores a construção de uma atitude mais questionadora e transformadora referente ao ensino.

Outro trabalho encontrado é o de Kronbauer (2013), que se propôs a analisar como os estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física caracterizam suas reflexões sobre suas práticas pedagógicas, durante o curso de formação inicial e, especialmente, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III. A pesquisadora utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com dezoito acadêmicos que haviam cursado pelos menos uma das disciplinas mencionadas.

Como resultado da pesquisa, Krombauer (2013) inferiu, analisando as respostas dos licenciandos, que os momentos que mais possibilitaram suas reflexões foram os Estágios Curriculares Supervisionados, sendo que as seguintes estratégias foram elencadas pelos mesmos como mais eficazes para a prática reflexiva: discussões com o professor do estágio e os colegas sobre as práticas nas escolas, escrita do diário de campo, conversa com o professor supervisor, observação das regências dos colegas e, por fim, as conversa com os estudantes da escola.

Esses dados indicam, segundo Krombauer (2013), a necessidade de maior articulação entre teoria e prática durante todo curso de formação inicial, bem como a importância de mudanças nas metodologias de alguns formadores, com vistas a construir oportunidades para que os licenciandos se tornem mais reflexivo e que essa prática seja explorada em outros momentos, não apenas nos Estágios.

Barbosa (2013) também se propôs a compreender o Estágio Supervisionado, mas dentro do curso de Licenciatura em Língua Inglesa na formação em Letras. Buscando compreender como o estágio contribui para formação de professores no modelo contra-hegemônico, categoria elaborada por Diniz-Pereira (2008), explicitada pela autora como modelos que “[...] se fundamentam na racionalidade prática e na racionalidade crítica” (BARBOSA, 2013. p. 25).

A pesquisadora também buscou analisar se o modelo de estágio implementado após a Resolução CNE/CP 1/ 2002 (BRASIL, 2002a) apresentou melhores condições de promover a formação de um professor reflexivo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental (projeto pedagógico do curso, Resolução CNE/CP 1/ 2002 e relatório final dos estagiários); grupo focal com os estagiários; e, por fim, entrevista semiestruturada com as professoras orientadoras.

Como resultado, Barbosa (2013) aponta que prevalece no estágio características da perspectiva da instrumentalização técnica (PIMENTA, LIMA, 2010), evidenciadas nos relatos dos professores e estagiários que demonstram uma valorização no “como fazer” e na procura por “receitas prontas”. Com isso, a proposta de estágio analisada se enquadra no modelo hegemônico, da racionalidade técnica.

A pesquisadora também pontua que no estágio o espaço micro (sala de aula) se sobressai ao espaço macro (ambiente escolar), assinalando que os estagiários não refletem sobre as questões: políticas, organizacionais e de funcionamento da escola. Barbosa (2013) destaca que na proposta analisada os momentos mais reflexivos, ocorreram durante a elaboração e aplicação das oficinas e nos espaços em que os licenciandos em dupla ou com a turma repensaram a aplicabilidade das propostas e sobre como poderiam reelaborá-las a partir das experiências vivenciadas.

Dos trabalhos expostos, encontramos aqueles que se dedicaram a analisar as disciplinas de Estágio Supervisionado que possuíam como proposta possibilitar a formação reflexiva dos licenciandos. Tais pesquisas explicitam a importância das estratégias – diários, conversas coletivas entre licenciandos e professora orientadora, dentre outras - como fomentadoras da reflexão. Os estudos apontam que os espaços de conversas coletivas sobre as vivências na escola são momentos profícuo para reflexões.

Com relação ao Diário percebemos que os estudos trazidos aqui demonstram a dificuldade de envolver o licenciando na escrita da atividade, como exemplo temos o trabalho de Scherer (2008), no qual a proposta inicial era verificar também a potencialidade desse instrumento, o que não foi possível pelo pouco envolvimento dos licenciandos.

Por fim, observamos ainda aqueles trabalhos cujas disciplinas de Estágio Supervisionado não possuíam como proposta efetiva possibilitar a formação reflexiva dos professores e que nos mostraram que ainda prevalece em alguns Estágios Supervisionados uma formação numa perspectiva da racionalidade técnica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é baseada em uma abordagem qualitativa, e tem como principal objetivo entender e analisar as ações dos sujeitos quando observadas no contexto em que ocorrem normalmente. Possui também caráter descritivo, ou seja, a representação da pesquisa através da escrita rica em detalhes sobre as interações. O aspecto qualitativo também foca na forma como os sujeitos constroem suas definições e, por fim, direciona o pesquisador a analisar os dados de forma indutiva, usualmente, não se pretende confirmar hipóteses elaboradas de antemão, mas construir abstrações à medida que os dados são recolhidos, agrupados e analisados.

Ao apresentar algumas características deste tipo de enfoque, Bodgan e Biklen (1994) explicitam que uma das preocupações consiste em compreender quais os significados que os sujeitos atribuem às experiências cotidianas e a sua vida, conferindo grande ênfase no componente subjetivo do comportamento. Assim, o referencial qualitativo delinea o objetivo de compreender a formação de professores por meio da perspectiva dos sujeitos e da imersão no contexto no qual a pesquisa se desenvolve.

2.1 A PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida nas disciplinas de *Estágio Supervisionado de Ciências I e II* e nas disciplinas de co-requisitos *Orientação para Prática Profissional I e II*. A coleta de dados iniciou logo que entrei no mestrado, não tendo muita separação e amadurecimento entre as disciplinas do mestrado e o início deste trabalho.

A entrada em campo se deu de forma rápida, pois como se tratava de uma pesquisa no Estágio Supervisionado era imprescindível que a coleta de dados se iniciasse próximo ao início das atividades na disciplina, para conseguirmos acompanhar o percurso dos licenciandos no decorrer desse processo formativo.

Depois de delimitado o campo, partimos então para reflexões sobre qual metodologia seria adequada para o presente trabalho que estava em desenvolvimento. Decidimos então que um estudo de caso seria a melhor abordagem, pois “a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica” (ANDRÉ, 2005, p. 18), está relacionada com a definição do objeto a ser estudado e com o que o pesquisador pretende aprender com o estudo. Assim, nossa decisão pelo estudo de caso se apoiou na reflexão sobre o objeto e objetivo que tínhamos em mãos.

Conforme explicitado por Stake (2016), um fenômeno só pode ser considerado um caso a ser estudado se estiver marcado por uma especificidade, uma particularidade e, na presente pesquisa, isso se configura através da seleção do curso e do estágio supervisionado como casos particulares que merecem observação.

“O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (STAKE, 2016, p. 11), com isso, buscamos compreender o fenômeno com a sua complexidade, singularidade e a forma como interage e se articula com o contexto que está inserido.

A ênfase na singularidade permite o conhecimento de outros casos distintos, pois quando estudamos um caso podemos aprender sobre outros casos. Entretanto, é importante ressaltar que “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (STAKE, 2016, p. 20).

2.1.1 O CASO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS NA UFSCar

Como vimos anteriormente, selecionamos o *Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências* no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, lecionada no ano de 2017. Aqui apresentaremos algumas informações sobre o curso e suas particularidades.

Neste curso em particular, as disciplinas de *Estágio Supervisionado em Ciências* são acompanhadas pelas disciplinas de *Orientação Para a Prática profissional em Ensino de Ciências*, sendo que a segunda é um co-requisito obrigatório da primeira. Com isso, o *Estágio Supervisionado em Ciências* fica organizado da seguinte forma: no 7º semestre, os licenciandos cursam as disciplinas de *Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências I* (8 créditos hora/semana) e de *Orientação para a Prática Profissional em Ciências II* (2 créditos hora/semana), já no 8º semestre, os licenciandos cursam o *Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências II* (8 créditos hora/semana) e a *Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Ciências II* (2 créditos hora/semana).

É importante destacar que, antes de cursarem as disciplinas de *Estágio Supervisionado em Ciências*, é previsto na grade curricular que os licenciandos cursem o *Estágio Supervisionado de Biologia I e Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Biologia I*, no 5º semestre, e as disciplinas de *Estágio Supervisionado de Biologia II e de*

Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Biologia II, no 6º semestre sem, no entanto, se configurar como um pré-requisito obrigatório.

O quadro abaixo ilustra como estão organizadas no curso as disciplinas que compõem as quatrocentas horas de prática como componente curricular (PP), as quatrocentas horas de estágio supervisionado curricular (EC) e as disciplinas de conteúdo específico da área de educação (CE), que somando-se com as disciplinas de conteúdo específico da Biologia compõem a carga horária do curso, cumprindo a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. O quadro com a distribuição de todos os componentes curriculares do curso está em apêndice (Apêndice A).

QUADRO 1 - DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

DISCIPLINAS
<p>1º SEMESTRE</p> <p>Metodologia de Ensino</p>
<p>2º SEMESTRE</p> <p>Didática Geral</p> <p>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</p> <p>Psicologia da Educação I – Aprendizagens</p> <p>Pesquisa em Educação</p> <p>Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas I – PPECB</p>
<p>3º SEMESTRE</p> <p>Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas II – PPECB</p>
<p>4º SEMESTRE</p> <p>Metodologia para o ensino de Biologia</p> <p>Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III – PPECB</p>
<p>5º SEMESTRE</p> <p>Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas IV – PPECB</p> <p>Estágio Supervisionado em Biologia I</p> <p>Orientação para Prática Profissional em Ensino de Biologia I</p>
<p>6º SEMESTRE</p> <p>Introdução a Língua Brasileira de Sinais (Libras) -</p> <p>Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas V – PPECB</p> <p>Estágio Supervisionado em Biologia II</p> <p>Orientação para Prática Profissional em Ensino de Biologia II</p>

<p>7º SEMESTRE</p> <p>Psicologia da Educação II – Desenvolvimento Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas V – PPECB</p> <p>Estágio Supervisionado em Ciências I - Orientação para a Prática Profissional em Ciências I –</p>
<p>8º SEMESTRE</p> <p>Educação e Sociedade Monografia</p> <p>Estágio Supervisionado em Ciências II - Orientação para a Prática Profissional em Ciências II –</p>

Fonte: Projeto Pedagógico. Nota: Elaborado pela autora.

O quadro 1 explicita quais são os saberes acadêmicos do campo da educação e quais as experiências que os licenciandos e licenciandas tem a oportunidade de vivenciar antes de adentrarem no *Estágio Supervisionado de Ciências*.

Como ilustrado, o curso apresenta como uma de suas atividades a *Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas (PPECB)*, organizada em seis disciplinas de dois créditos que somam um total de 12 créditos e 180 horas, com início no segundo semestre e finalização no sétimo, sendo desenvolvidas de forma processual.

De acordo com o projeto pedagógico, na primeira disciplina de PPECB, o licenciando deverá escolher um tema que poderá ou não o acompanhar no decorrer das seis disciplinas, este será objetivo de diferentes ações envolvidas na prática pedagógica. De acordo com o projeto pedagógico, as PPECB objetivam proporcionar aos licenciandos que se envolvam em práticas pedagógicas e que realizem pesquisas sobre essas práticas ou elementos relacionados a mesma (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

Dessa forma, os licenciandos tem espaço para a prática já no segundo semestre do curso, podendo estabelecer relações entre teoria e prática, por meio da realização de pesquisas sobre a prática. A presença das PPECB na grade curricular do curso reforça o papel que é atribuído a pesquisa e a reflexão na formação dos futuros professores.

Os *Estágios Supervisionados* estão presentes nos 4 últimos semestres do curso e visam proporcionar aos licenciandos o exercício profissional em contexto de processos formais de ensino e aprendizagem, bem como, possibilitar a realização de atividades de pesquisa/ação relacionadas a instituição escolar (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

A *Monografia* pode ser elaborada a partir de dados coletados nas PPECB, de problematizações e de dados coletados durante os estágios curriculares ou em outros

momentos de prática. A temática objeto deste trabalho desenvolvido no final do curso deve ter dimensão pedagógica, versar sobre o processo de ensino aprendizagem e ter como referencial o conhecimento produzido no campo da educação (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

Ainda consultando o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar, encontramos a informação de que esse curso iniciou suas atividades em 1972, passando por reformulações para se adequar as normatizações definidas pelas legislações que regulamentam os cursos de licenciatura e a profissão do Biólogo.

O projeto pedagógico que rege o curso atualmente é datado de 2004 e se encontra em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e com as resoluções:

- I. Resolução CNE/CP, n.1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- II. Resolução CNE/CP, n.2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horário dos cursos de licenciatura.

A elaboração do projeto pedagógico resultou de uma reformulação curricular mais ampla que iniciou na UFSCar em 1998, dentro de um movimento de valorização das atividades de ensino na instituição.

Neste documento é afirmada a necessidade de mudança na forma como os cursos de formação de professores vem sendo estruturados, para que respondam as demandas impostas pelas novas dinâmicas da sociedade, pelo conhecimento produzido no campo da formação de professores e do ensino aprendizagem e, por fim, pelas exigências impostas a formação dos biólogos (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

Com relação ao modelo de formação assumido no projeto pedagógico, é possível inferir que se encontra fundamentado na reflexão sobre a prática, haja vista que o documento apresenta, em diferentes momentos, a reflexão como um elemento a ser valorizado na formação inicial de professores, assinalando que a prática reflexiva deve constituir-se como um eixo metodológico dos cursos de formação de professores:

É o curso de formação inicial que tem a responsabilidade e condições privilegiadas para proporcionar o desenvolvimento dessa “competência” de refletir sobre e construir conhecimentos sobre a prática, a partir de elementos de investigação da própria prática e do conhecimento teórico adquirido no curso e, portanto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia necessária para o progressivo

desenvolvimento do conhecimento pedagógico ao longo do futuro exercício da profissão (UFSCAR, PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 17).

Com isso, compete à formação inicial criar condições que possibilite ao futuro professor ou professora analisar e refletir sobre as situações particulares e contextualizadas que são vivenciadas durante o curso. No contexto desse processo formativo, são as experiências proporcionadas pelos estágios curriculares e pela componente curricular “prática” que se constituem como um espaço/tempo fértil para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática – reflexão na ação e reflexão sobre a ação (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

O desenvolvimento do processo de reflexão deve levar em consideração, como é afirmando no projeto pedagógico, que a formação de professores é um processo que se dá ao longo de toda a vida e que ao iniciarem os cursos de formação inicial os licenciandos trazem crenças, concepções e valores sobre a profissão docente que influenciam e definem suas decisões pedagógicas, e que devem ser incorporados como conteúdo de análise e reflexão dos licenciandos, para que se conscientizem da origem e das relações que suas crenças, concepções e valores estabelecem com processos pessoais e ideológicos e compreendam as implicações que estes aspectos têm nas suas práticas pedagógicas (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

Neste documento também é assinalado que o exercício da reflexão sobre a prática é essencial para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, do conhecimento pedagógico do conteúdo e de outras competências básicas ao exercício da profissão.

Ao discorrer sobre as competências que são esperadas aos egressos do curso, o projeto pedagógico assinala duas que estão intimamente relacionadas ao tema desta dissertação: realizar pesquisa sobre o processo de ensinar e aprender biologia e ciências; e analisar e avaliar seu próprio trabalho, considerando as variáveis envolvidas, na perspectiva de construir seu conhecimento pedagógico e aperfeiçoar sua própria prática (UFSCAR, Projeto Pedagógico, 2004).

A partir do exposto sobre o projeto pedagógico, podemos perceber a atribuição de grande relevância ao papel da pesquisa e da reflexão na formação inicial. A valorização destes aspectos é refletida na forma como é organizada a grade curricular do curso, que apresenta como exposto anteriormente as componentes PPECB, Estágios Curriculares e Monografia com propostas que possibilitam aos licenciandos realizarem pesquisas e refletirem sobre aspectos da própria prática.

2.1.2 DINÂMICAS INTERNAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS

O *Estágio Supervisionado de Ciências I e II* tem 8 créditos (hora/semana), no ano em que acompanhei, a professora responsável dividiu em 4 créditos para realização do estágio na escola e 4 créditos para a realização de atividades na universidade. Tal divisão não é uma normativa básica da disciplina, pois pode ser organizada de outras formas de acordo com o docente que leciona, por isso, é importante entender a disposição dos créditos. A disciplina de *Orientação Para a Prática em Ensino de Ciências I e II* tem 2 créditos de discussões teóricas. Nas disciplinas ofertadas no 7º semestre havia 25 alunos matriculados, enquanto nas do 8º havia 26, dos quais 24 eram oriundos das disciplinas do semestre anterior.

Durante o primeiro semestre, a professora orientadora contou com a colaboração interna na disciplina de uma pós-doutoranda do DME-UFSCar (Departamento de Metodologia de Ensino), da monitora que é licencianda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e da mestranda responsável pela presente pesquisa.

No segundo semestre, continuaram colaborando com a disciplina, a monitora e a mestranda, sendo que no início teve a participação de uma doutoranda do DME-UFSCar, que acompanhou os licenciandos nas aulas iniciais de elaboração dos planos de ensino, enquanto a professora orientadora ainda não estava presente.

Antes de iniciar o semestre, a professora orientadora entrou em contato com as escolas para averiguar quais professores e professoras disponibilizariam turmas para realização dos estágios. Inicialmente, intentava-se que fosse realizado dentro das Escolas de Tempo Integral (ETI), para que os licenciandos vivenciassem outros modelos de organização escolar. No entanto, tendo em vista que o estágio tem seus contornos delimitados pela disponibilidade da escola, e que não são todos os professores que disponibilizam salas, não foi possível sua execução apenas nas ETI(s).

Diante disso, a professora orientadora buscou mais instituições para realização do estágio, sendo, por fim, realizado em três escolas estaduais, sendo duas delas Escolas de Tempo Integral. A seguir, abriremos um espaço nesse texto para detalharmos brevemente as características dessas escolas de modo a auxiliar na compreensão do contexto escolar no qual o estágio esteve inserido.

O Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo foi instituído em 4 de janeiro de 2012 pela Lei Complementar nº 1.164 e alterado pela Lei Complementar nº 1.191 em 28 dezembro do mesmo ano. De acordo com o documento Diretrizes do Programa de Escola Integral, essa proposta intenta trabalhar “[...] para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos

socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (SÃO PAULO, 2012, p. 19), buscando, com isso, formar jovens autônomos, solidários e competentes.

A Escola de Tempo integral possui algumas particularidades que são importantes de serem apresentadas neste trabalho para que o leitor conheça, em linhas gerais, o contexto no qual alguns dos licenciandos realizaram suas atividades de Estágio.

Primeiramente, é importante destacar que esse modelo tem como um dos seus princípios educativos o protagonismo juvenil, “[...] no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidade [...]”. Dessa forma, alguns dos elementos apresentados a seguir evidenciam como a ETI busca promover o protagonismo de seus alunos.

A primeira iniciativa que visa o protagonismo é a construção do Projeto de Vida pelos alunos, no qual escrevem um documento sobre seus objetivos e o que pretende fazer para alcançá-los. O professor tem como papel orientar o aluno no desenvolvimento do projeto e assegurar a qualidade de suas ações. O projeto de Vida é uma atividade que envolve uma relação de corresponsabilidade, na qual o sucesso do mesmo depende do envolvimento dos dois sujeitos (SÃO PAULO, 2012).

No documento (Diretrizes do Programa de Educação Integral) é destacada as contribuições do Projeto de Vida para que os alunos se interessem em participar do processo de ensino e aprendizagem, o que fica evidenciado na seguinte afirmação:

Esse interesse recebe um importante reforço quando o jovem possui um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola. Assim, cabe à escola oferecer recursos para que os jovens consigam atingir seu objetivo final. O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios (as atividades escolares) (SÃO PAULO, 2012, p. 19).

Além das disciplinas que constam no currículo do ensino básico, os alunos que estudam na ETI cursam as disciplinas eletivas, oferecidas semestralmente e elaboradas por dois ou mais professores de áreas distintas. As Eletivas integram a parte diversificada do currículo, constituindo-se como um “[...] espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos” (SÃO PAULO, 2012, p. 29). Ao final, a disciplina precisa resultar em um produto ou projeto a ser apresentado para escola, o que

possibilita aos alunos o “[...] desenvolvimento de diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e interpretação e a fruição de produções culturais” (SÃO PAULO, 2012, p. 29)

As Escolas de Tempo Integral apresentam também os Clubes Juvenis que são elaborados pelos alunos a partir do interesse deles, para isso, precisam propor uma forma de organizá-lo e metas a serem alcançados com as atividades desenvolvidas. Nos Clubes Juvenis, os professores e outros membros da escola têm o papel de apoiar os alunos, interferindo apenas quando necessário (SÃO PAULO, 2012).

Apresentamos acima a disciplina Eletiva e o Clube Juvenil, pois alguns licenciandos realizaram seus Estágios nessas componentes curriculares, para complementarem a carga horária obrigatória.

Após definidas as escolas e turmas para o estágio, foi apresentado um quadro aos licenciandos com as disposições de locais, salas e os horários disponíveis, para que escolhessem em dupla – que foram formadas por afinidades entre os alunos - onde realizariam o estágio. A afinidade de trabalho entre aqueles que fariam o estágio é importante para um bom andamento das atividades, pois a falta de entrosamento acarreta prejuízos para o desenvolvimento das atividades durante o estágio.

A escolha inicial das turmas pode apresentar determinantes futuros que se constituíram como desafios que cada dupla tem que lidar e que é diferente para cada uma. Por exemplo, a quantidade de números de aulas disponibilizadas pelos professores supervisores¹ para regência ou então o desafio de trabalhar com conteúdo que não dominam e até mesmo acontecimentos de atividades que mudam a rotina da escola, como: gincanas e paralisações que podem comprometer as horas de estágio.

Ao apresentar esse enquadramento geral é importante destacar que na cidade em que a pesquisa aconteceu a Diretoria de Ensino (DE), desde 2016, desenvolve uma proposta inovadora na qual busca aproximar e consolidar uma parceria entre as escolas, a DE e a universidade. A DE é o órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que tem como principais atribuições acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas e monitorar os indicadores de desempenho das mesmas, garantir o cumprimento de políticas, diretrizes, metas e encarregar-se de propiciar os processos de aperfeiçoamento dos professores, dentre outras funções. A proposta de aproximar a universidade da escola tem o

¹ No presente trabalho denominaremos professor supervisor aquele que recebe os licenciandos em suas salas de aula na escola.

intuito oferecer uma experiência de estágio mais significativa aos licenciandos, já buscando superar possíveis barreiras de entrada, assim como, almeja aproximar as instituições envolvidas.

A Diretoria de Ensino de São Carlos (DE/SC) atribui alguns papéis a membros da escola, para que cada um tenha sua função, contribuindo para a organização e o andamento do estágio na instituição escolar. Dessa forma, para o professor coordenador da escola, cargo atribuído por todas as DE do estado ao profissional responsável pela formação continuada em serviço do corpo docente, fica também atribuído pela DE/SC o papel de professor responsável pelo estágio na escola, esse profissional deve acompanhar todos os licenciandos que estão estagiando na instituição escolar em que trabalha.

Dentro dessa proposta, a primeira atividade realizada quando os licenciandos iniciam o estágio é o acolhimento. Nesse momento, eles são recepcionados para uma conversa sobre a escola e a profissão docente. No ano em que a pesquisa ocorreu, o acolhimento contou com a participação de representantes da diretoria de ensino, do professor coordenador de estágio na escola e dos professores supervisores da escola. É importante salientar que essa atividade foi realizada em uma única escola para todos os licenciandos.

No acolhimento foi apresentado aos licenciandos as propostas das Escolas de Tempo Integral, discorrendo sobre as disciplinas eletivas, os clubes juvenis e o projeto de vida. Apresentaram também o Currículo+ da secretaria da educação do estado de São Paulo, e assinalaram as competências, habilidades e metas a serem conquistadas. Debateram sobre a avaliação trezentos e sessenta graus, na qual professores e estudantes se avaliam e apresentaram a plataforma dos professores.

Ainda no que diz respeito à relação entre escola e universidade, é importante destacar que a professora orientadora foi construindo ao longo do ano uma parceria com os professores supervisores. Essa parceria foi se consolidando por meio da presença da professora na escola, do contato via e-mail e telefone, do compromisso de enviar os planos de ensino elaborados pelos estagiários aos professores supervisores.

A parceria se estreitou de tal forma que o professores supervisores ficaram responsáveis por uma das notas que integrava a média final dos licenciandos. Dessa forma, a professora orientadora enviava uma matriz de avaliação no final de cada semestre, na qual os professores supervisores avaliavam os seguintes pontos: pontualidade, assiduidade, comportamento, colaboração, entrosamento, domínio de conteúdo, domínio pedagógico, inovação, capacidade de resolver problema, interesse pelo aprendizado e um espaço aberto no

qual poderiam inserir comentários ou outros critérios de avaliação. Com isso, a nota da disciplina era partilhada.

Durante o estágio, a professora orientadora convidou os professores supervisores para participarem de uma roda de conversa com os estagiários sobre a escola, o ensino de ciências e a profissão de professor. A vinda desses profissionais foi um momento importante do estágio trazendo a escola para dentro da universidade.

2.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

O contexto investigativo destacado acima possibilitou que esta pesquisa tivesse os seguintes métodos de coleta de dados: observação participativa e análise documental de materiais produzidos no âmbito das disciplinas, sendo estes: diário reflexivo, narrativa memorial, autoavaliação da disciplina e questionário. A escolha pela pluralidade de fonte de dados é destaca por André (1984) como uma das características dos Estudos de Casos.

André (1984, p. 52) explicita que “ao desenvolver o estudo de caso o pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados [...]”. Dessa forma, a pluralidade de métodos de coleta de dados possibilitada pelo contexto de pesquisa e sua posterior triangulação no momento de análise, proporciona maior abstração dos dados coletados dando uma análise mais profunda do fenômeno estudado.

Para iniciar a observação no contexto escolhido levamos em conta o período no qual ocorriam as aulas de *Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências I* e seu co-requisito *Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Ciências I*, assim, a observação teve início em março de 2017. Assumida a importância de acompanhar as disciplinas de *Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências II* e seu co-requisito *Orientação para a Prática Profissional em Ensino de Ciências II*, para uma compreensão integral do fenômeno estudado, o período de observação se estendeu até dezembro de 2017.

No início da inserção em campo, enquanto pesquisadora, conversei com os licenciandos sobre a pesquisa, expondo os objetivos e os instrumentos de coleta de dados que poderiam ser utilizados, bem como, os motivos pelos quais foi escolhida a disciplina como campo de pesquisa. Em seguida, solicitei aos licenciandos autorização para acompanhar as aulas das disciplinas durante os dois semestres e todos concordaram com a participação. Em um momento posterior entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que foi assinado por todos os licenciandos.

Com isso, prossegui com as observações nas disciplinas citadas fazendo registros no diário de campo. Com relação ao melhor momento para se realizar os registros Lüdke e André (2012, p. 32) afirmam que “[...] quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”. A transcrição dos registros foi realizada próximo ao momento de observação, possibilitando que, ao transcrever, as anotações fossem complementadas. Nesse sentido, Lüdke e André (2012, p. 32) explicitam que “[...] o observador procurará encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa complementar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, subitamente falível”.

Com relação a observação e suas potencialidades para a compreensão do fenômeno estudado, as autoras supracitadas explicitam que “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 26). Podemos transpor essas colocações para a presente pesquisa, explicitando que acompanhar os sujeitos no decorrer das atividades desenvolvidas nas disciplinas selecionadas possibilitou conhecê-los melhor, aproximando-me das suas perspectivas. Com isso, o convívio com os licenciandos e o olhar atento para os acontecimentos da disciplina, os relatos e os questionamentos dos estagiários permitiu conhecer alguns dos desafios e dilemas apresentados pelos mesmos.

Dessa forma, a observação participante nessa pesquisa foi primordial, pois contribuiu para uma melhor interpretação dos dados coletados por meio de outros materiais e permitiu uma descrição do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta pesquisa analisaremos os documentos produzidos pelos licenciandos no âmbito das disciplinas que foram campo de investigação, pois estes se apresentam como materiais riquíssimos que contribuíram para a compreensão do fenômeno estudado. Somamos a esses materiais, o diário de campo escrito pela pesquisadora no decorrer da observação participante.

Lüdke e André (2012, p. 38) fazem alusão a Caulley (1981) para explicitarem que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, apoiadas em Holsti as autoras afirmam que uma das situações apropriadas para a utilização de documentos é:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, *quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação*. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

No que diz respeito ao uso de documentos nos estudos de caso André (2013, p.53) explicita que os “documentos são muito úteis no estudo de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. Com isso, os documentos produzidos nas disciplinas que fazem parte do recorte desta pesquisa, são: diário reflexivo, narrativa memorial, avaliação da disciplina, replanejamento e questionário.

A primeira técnica de coleta de dados foi o *Diário Reflexivo*, no qual, os licenciandos fizeram registros das suas aulas e das observações realizadas nos contextos de ensino e de aprendizagem ocorridos na escola, das suas aprendizagens e das relações entre as diferentes dimensões que interferem na ação docente. A escrita do diário foi solicitada pela professora da disciplina no início do primeiro semestre, momento em que foi entregue um caderno para cada licenciando, no qual realizaram seus registros.

Zabalza (1994), em seu trabalho com diários de aulas de professores em exercício, apresenta a reflexão como uma dimensão constitutiva a ser destaca nos diários e a esse respeito explicita que:

[...] o próprio facto do diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário. Como salientou Bereiter (1980), a escrita desencadeia uma função epistémica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstroem no processo de serem recuperadas por escrito. As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, vêm-se com uma “luz diferente” (ZABALZA, 1994, p. 95).

Podemos transpor as colocações de Zabalza para o contexto desta pesquisa, destacando que o processo de escrita possibilitado pelo diário reflexivo permite aos licenciandos analisarem suas experiências vivenciadas no estágio, lançando novos olhares e refletindo sobre as vivências.

Nesse sentido, André e Potin (1998, p. 29) explicitam que “a escrita reflexiva, da qual o diário é portador mobiliza reflexões, tomada de consciência e reelaboração de conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos”. Dessa forma, a construção de um diário reflexivo no contexto do estágio

supervisionado pode possibilitar aos futuros professores refletirem e construir novos conhecimentos sobre a docência.

Amaral et al. (1992), em um trabalho no qual se dedicam a estudar a formação reflexiva de professores no estágio supervisionado, apresentam algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores supervisores para possibilitar a reflexão dos licenciandos, dentre essas se encontram os diários.

De acordo com os autores, os professores orientadores devem “[...] habituar os seus estagiários a registrarem suas práticas, a refletirem sobre elas e até partilharem esses registros” e “[...] a melhor forma de o fazerem será através de um diário, mais ou menos atualizado, sobretudo acerca das vivências que mais o impressionaram durante a sua atuação nas aulas [...]” (AMARAL et al., 1992, p. 107).

Os autores supracitados, Amaral et al. (1992), Zabalza (1994), André e Potin (1998), ajudam-nos a compreender as potencialidades do *Diário Reflexivo* para promover uma reflexão dos licenciandos sobre as atividades vivenciadas no decorrer das suas experiências no estágio.

Foi também no início do primeiro semestre de 2017 que foi solicitado aos licenciandos que elaborassem uma *Narrativa do tipo Memorial*. A proposta dessa atividade era que os estagiários relembassem suas vidas como alunos do ensino fundamental, buscando identificar episódios relevantes vivenciados na escola, trazendo sentimentos, percepções e impressões do ambiente escolar. Abaixo apresentamos o enunciado da atividade:

Elabore uma narrativa do tipo “memorial” trazendo lembranças da sua vida de aluno do ensino fundamental. Focalize no ensino de ciências e busque identificar os episódios relevantes (tanto positiva como negativamente) vivenciados por você na escola. Traga os sentimentos, percepções, impressões sobre a escola, os professores e os colegas. Por fim, tente refletir sobre o estilo de professor e a concepção de ciências que você gostaria de desenvolver nesse estágio (Narrativa Memorial, Estágio Supervisionado de Ciências I).

Diferente do *Diário Reflexivo* que pensa o presente a partir de narrativas atuais dos licenciandos, a narrativa memorial busca refletir sobre o estilo de professores e a concepção de ciências que gostariam de desenvolver no *Estágio Supervisionado de Ciência* pensando o passado e o futuro próximo.

Embora essa atividade tenha sido realizada na disciplina em um momento no qual a pesquisadora ainda não estava presente, a importância deste documento e seu potencial em

corroborar na compreensão das reflexões dos estagiários permitiu que incorporássemos ao *corpus* da pesquisa.

No que diz respeito a produção de narrativas na formação de professores, especificamente como forma de rememorar e de ressignificar as vivências como alunos no ensino básico, Megid e Fiorentini (2011) analisam uma proposta formativa, na qual uma das atividades propostas aos sujeitos participantes era a escrita de uma narrativa sobre as memórias de suas aprendizagens quando alunos do ensino básico, afirmando que:

Ao (re)visitar as trajetórias de aprendizagens iniciais [...] -, torna-se possível auxiliar também na constituição do ser professor. Essas aprendizagens passam pelas lembranças, indicando como fomos tecidos ao longo da vida. Será necessário, então, um (re)tecer dessa vivência na perspectiva de construir saberes para a docência. E as escritas das memórias de como se apreendeu e as narrativas das ações agora vivenciadas podem levar a uma reflexão do porquê e do para que apreender, proporcionando uma nova tessitura (MEGID; FIORENTINI, 2011, p. 184-185).

Nesse sentido, compreendemos que a escrita da narrativa pode possibilitar ao estagiário a reflexão sobre si e sobre a profissão. Combinada com as outras técnicas, a *Narrativa Memorial* permite aos pesquisadores e pesquisadoras observar e compreender de onde partiram os licenciandos e suas percepções sobre si e sua prática profissional.

Outra material parte do *corpus* de pesquisa, a *Avaliação da Disciplina*, foi entregue aos licenciandos no final do primeiro semestre. A elaboração do material foi realizada com o intuito de obter um *feedback* dos licenciandos a respeito das atividades desenvolvidas na disciplina, proporcionando reflexões sobre algumas vivências no estágio e de fazer um levantamento sobre quais conteúdos os alunos gostariam que fossem abordados no segundo semestre.

A *Avaliação da Disciplina* foi dividida em duas partes: na primeira foram elencadas todas as atividades desenvolvidas no *Estágio Supervisionado de Ciências I*, solicitando aos estagiários que as avaliassem (Apêndice C). Já a segunda foi composta pelas questões abaixo:

- i. Descreva o episódio que ocorreu durante o desenvolvimento da disciplina e do estágio que você considera mais marcante;
- ii. Faça uma reflexão sobre as eventuais mudanças que possam ter ocorrido em sua forma de pensar a profissão docente. Comente e aponte os aspectos que influenciaram nessa mudança (ou não).
- iii. Aponte o que você gostaria de abordar/estudar na disciplina no 2º semestre:

A escolha pela *Avaliação da Disciplina*, ocorreu uma vez que as respostas dadas pelos licenciandos ao avaliarem as atividades e as questões acima, possibilitou que os mesmos relatassem e refletissem sobre as experiências vivenciadas nas aulas de estágio na universidade e na escola, o que nos ajudou responder aos objetivos da pesquisa.

Já no final do segundo semestre, a pesquisadora entregou aos licenciandos um questionário (Apêndice D) com nove questões abertas, como forma de complementar os dados obtidos por meio da observação e da análise dos documentos.

Esse documento foi respondido pelos licenciandos em um horário da aula disponibilizados pela professora. As perguntas elaboradas versavam sobre a escolha pela docência, o papel do estágio no processo formativo e a forma como os estagiários se percebiam como professores. Com esse instrumento buscamos obter informações que pudessem nos revelar expectativas, crenças e concepções desses licenciandos sobre a profissão e sobre o papel que atribuíam ao estágio na sua formação.

Dessa forma, o questionário foi construído para esta pesquisa, pois acreditamos que possibilita conhecer o que mobilizou os estudantes a escolherem o curso de licenciatura e as suas percepções sobre sua formação e sobre o “eu” professor. Esse instrumento nos permitirá compreender melhor os sujeitos e algumas das reflexões que os licenciandos teceram nas outras técnicas, combinando diferentes momentos da disciplina e do processo do estágio dos pesquisados.

Outro material analisado foi o plano de ensino produzido pelos licenciandos, sua incorporação ao *corpus* da pesquisa se deu pois consideramos sua potencialidade em corroborar para compreensão dos relatos e reflexões presente nos outros materiais analisados. É importante destacar que no *Estágio de Ciências II* o plano de ensino foi construído dentro de uma dinâmica de replanejamento, que foi descrita com maior aprofundamento no tópico 3.1.

Por fim, integra o corpus da pesquisa o *Diário de Campo* da pesquisadora, os registros foram feitos quando ocorria a observação participante. Nesta pesquisa, os registros assumem um caráter mais aberto “[...] conferindo ao pesquisador ampla liberdade para proceder as anotações” (GIL, 2008, p. 106).

No início de cada aula observada foi registrada a data e a atividade, como por exemplo: palestra, apresentação de seminário, conversa sobre as vivências na escola, entre outras. Em seguida, no transcorrer da observação participante, a pesquisadora registrou relatos dos licenciandos e da professora orientadora, especialmente aqueles momentos que

traziam reflexões dos licenciandos sobre suas vivências e a profissão docente, bem como, intervenções da professora que corroboraram para o desenvolvimento das reflexões dos licenciandos. Posteriormente, os registros eram reescritos em um documento do Word e complementados com comentários da pesquisadora.

2.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A escolha por desenvolver a pesquisa nas disciplinas de *Estágio Supervisionado de Ciências I e II e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I e II*, possibilitou o acesso a uma grande quantidade de dados produzidos no contexto destas disciplinas. Diante disso, algumas perguntas cruciais para o andamento da pesquisa emergiram, como: quais dos materiais produzidos nas disciplinas fariam parte do *corpus* da pesquisa? Quais procedimentos utilizaríamos para análise dos dados selecionados?

Posto isso, realizamos nosso primeiro recorte, no qual definimos, como apresentado no tópico 2.3, os materiais produzidos pelos estagiários que compõe o *corpus* desta pesquisa, quais sejam: narrativa memorial, diário reflexivo, avaliação da disciplina, replanejamento e questionário.

A seleção desses materiais ocorreu por possibilitar analisar os conteúdos refletidos pelos licenciandos, aproximando-nos dos significados que eles atribuíram às suas vivências no estágio supervisionado produzido em diferentes momentos das disciplinas. Nesse sentido, os documentos produzidos pelos licenciandos se mostraram essenciais para respondermos ao objetivo da pesquisa. Somamos a esses materiais, o diário de campo escrito pela pesquisadora no decorrer da observação participante.

Em um segundo momento, procedemos a outro recorte, no qual definimos os sujeitos da pesquisa, que será apresentado em duas etapas: primeiramente selecionamos os licenciandos que participaram dos *Estágio Supervisionado de Ciências e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I e II*, ficando com 24 sujeitos de um total de 27.

Assim, foi decidido que a professora responsável pela disciplina indicaria alguns sujeitos e que a pós-doutoranda e a monitora que acompanhavam a turma, sugeririam dentre os 24 sujeitos, aqueles que acreditassem serem importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Seguindo as sugestões, identificamos quais licenciandos foram escolhidos em comum, dessa forma, selecionamos os participantes da pesquisa. Decidimos realizar o recorte, diante da impossibilidade de analisarmos os materiais dos 24 sujeitos dentro do

período de uma pesquisa de mestrado e buscando encontrar uma amostra que nos possibilitasse responder ao nosso objetivo de pesquisa.

Após definido o *corpus* e os sujeitos, procedemos a organização e análise dos dados. A organização foi um momento crucial, pois foi o espaço de reaproximação com o material, visto que, durante a observação participante, já estávamos em contato com as produções dos licenciandos. Nesse momento, a partir de um olhar mais totalizante para o *corpus*, percebemos a riqueza dos materiais que tínhamos em mãos e começamos a pensar quais seriam os primeiros passos a serem dados para iniciar a análise.

Diante disso, buscamos apoio em Moraes (1999, 2003) e Moraes e Galiazzi (2006) para entendermos a respeito do processo de análise dos dados. Esses autores assinalam que não existe um caminho certo ou errado para a análise, cada pesquisador precisa construir o seu próprio caminho metodológico. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006):

Construir os próprios caminhos representa um conjunto de movimentos em que o ponto de chegada e seu direcionamento necessitam permanentemente serem revistos. Ao final é que o pesquisador consegue atingir maior segurança e clareza do caminho percorrido (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 219).

Este percurso foi marcado por um movimento de exploração e impregnação intensa nos dados, envolvendo leituras e releituras do *corpus*, construção e desconstrução de agrupamentos, exigindo um constante repensar sobre os caminhos construídos.

Assim, para esta dissertação, adotamos como metodologia de análise a Análise Textual Discursiva (ATD), que é utilizada em textos, denominados *corpus*, que podem já existirem ou serem elaboradas para a pesquisa. No presente trabalho, o *corpus* é formado por materiais escritos dos licenciandos e pelo diário de campo da pesquisadora. De acordo com a ATD, o *corpus* passa por três fases no decorrer da análise: unitarização, categorização e captando o novo emergente.

Na **unitarização** ocorre a fragmentação do *corpus*, processo no qual a pesquisadora separa as ideias elementares, interpretando-as com objetivo de construir unidades de significado. Esse processo de desconstrução do *corpus* permite perceber “[...] os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores” (MORAES, 2003, p. 195).

Nessa fase, através da leitura minuciosa da narrativa memorial, diário reflexivo, avaliação da disciplina, replanejamentos, questionário e diário de campo da pesquisadora identificamos alguns fragmentos dos materiais analisados que constituíram nossas unidades de significado.

As unidades de significado são, posteriormente, agrupadas em um processo denominando **categorização**. A construção das categorias, que neste trabalho está presente como **temas centrais**, pode ocorrer, segundo Moraes (2003), pelo método dedutivo quando forem definidas *a priori*, ou seja, antes da leitura do *corpus*, nesse processo, faz-se um movimento do geral para um particular. Pode também ocorrer pelo método indutivo, que é quando as categorias são elaboradas com base nas informações presentes no *corpus*, nesse processo, seguem-se caminhos do particular para o geral.

No presente trabalho, a segunda etapa ocorreu por meio do método indutivo, a partir de um processo pelo qual estabelecemos relações e agrupamentos entre as unidades de significados. Nesse movimento, reconhecemos os **temas centrais** refletidos pelos licenciandos nos diversos materiais analisados.

Contudo, construímos textos descritivos-interpretativos para cada participante da pesquisa e os **temas centrais** se constituíram como os elementos de organização para a elaboração dos textos, sendo que cada tema central teve como organizador a temporalidade das reflexões dos licenciandos, pois essa nos permite compreender o processo reflexivo desenvolvido. Em nosso texto buscamos explicitar quais os principais temas refletidos pelos licenciandos.

É importante destacar que neste trabalho foram feitas correções ortográficas nas citações dos licenciandos, encontrando-se estas destacadas em sublinhado e itálico: “*exemplo*”. As correções se limitaram a grafia e acentuação das palavras, não sendo corrigido os erros de concordância. No texto também destacamos entre aspas as expressões dos licenciandos que utilizamos em nossas interpretações.

De acordo com Moraes (2003, p. 191) “[...] a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo”. É a fase em que a pesquisadora busca por meio de descrições e interpretações apresentar as compreensões do fenômeno estudado.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente, e de forma breve, as atividades que ocorreram nas disciplinas de *Estágio Supervisionado de Ciências I e II* e *Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I e II*, para darmos a conhecer os contextos potencializadores das reflexões dos licenciandos participantes da pesquisa.

Em um segundo momento, apresentaremos as análises dos resultados dos seis licenciandos participantes da pesquisa separadamente, uma vez que nossa meta é identificar os conteúdos de reflexão dos licenciandos em função das suas experiências pessoais vividas no contexto das aulas de Estágio na universidade e das suas vivências nas escolas onde realizaram o estágio. Para isso, construímos um texto, no qual apresentamos os “temas centrais” que cada licenciando manifesta em diferentes produtos (Narrativa Memorial, Diário Reflexivo, Avaliação da Disciplina, Replanejamento e Questionário) entregues por eles nas disciplinas e que foram identificadas por nós a partir da análise de conteúdo do *corpus* desta pesquisa. Assumimos a temporalidade como organizador textual para apresentação dessas temáticas refletidas pelos licenciandos, pois consideramos que possibilita a construção dos seus processos reflexivos.

Durante a apresentação dos resultados, seguindo a lógica do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que utiliza a sigla EC para se referir aos Estágios Supervisionados Curriculares, utilizaremos a sigla ECC para citarmos o Estágio Supervisionado de Ciências que, neste trabalho, consideramos a junção das duas disciplinas- Estágio Supervisionado de Ciências e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências. Além disso, acrescentaremos os números romanos I e II no final da sigla para nos referirmos ao semestre em que as disciplinas foram desenvolvidas, dessa forma, temos ECCI e ECCII.

3.1 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS POTENCIALIZADORES DE PROCESSOS REFLEXIVOS

Neste tópico, apresentaremos as atividades realizadas nas disciplinas *Estágio Supervisionado de Ciências I* e *Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I*, oferecidas no primeiro semestre de 2017, e de *Estágio Supervisionado de Ciências II* e *Orientação para a Prática de Ensino de Ciências II*, oferecidas no segundo semestre de 2017. Como essas disciplinas foram trabalhadas de forma integrada pela professora orientadora, neste trabalho iremos apresentar as atividades desenvolvidas nas mesmas sem distinguir em que componente curricular cada uma se desenvolveu.

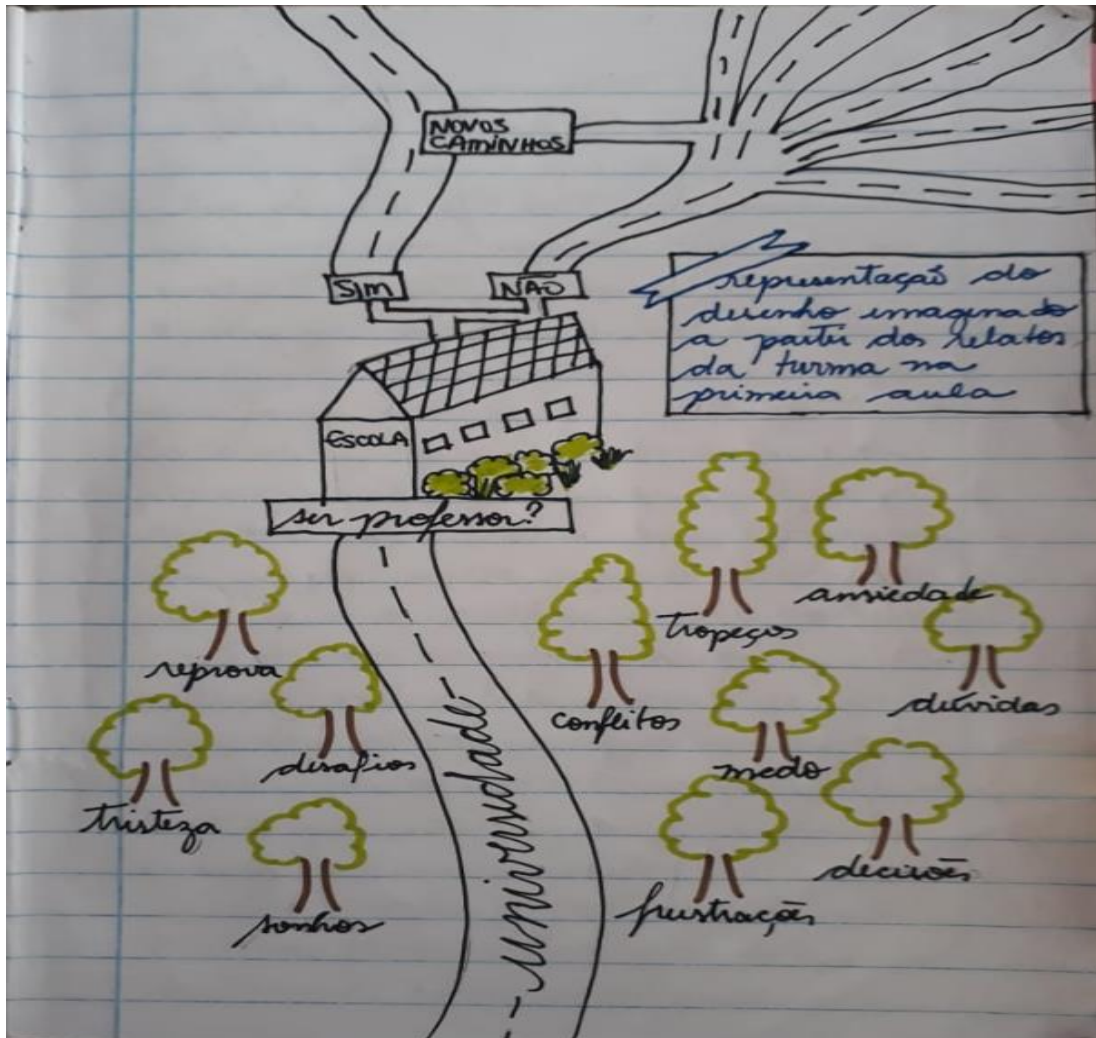
Dessa forma, o texto seguirá a seguinte estrutura, primeiramente apresentaremos as atividades desenvolvidas nas disciplinas de (i) *Estágio Supervisionado de Ciências I e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I* e, em seguida as atividades que foram desenvolvidas no (ii) *Estágio Supervisionado de Ciências II e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências II*.

(i) *Estágio Supervisionado de Ciências I e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências I.*

Um dos primeiros momentos desse semestre foi uma conversa na qual a professora orientadora perguntou aos licenciandos sobre qual a expectativa que eles tinham com relação ao estágio e como eles viam a profissão. Os licenciandos manifestaram ter medo de trabalhar com a faixa etária de seus futuros alunos, que seria entre 11 e 14 anos, pois visualizavam os alunos do ensino fundamental como crianças, com as quais eles não iam saber lidar ou se conectar.

Durante essa “conversa”, a professora orientadora pediu para que os licenciandos elencassem algumas palavras que viam à mente quando eles imaginavam a escola de ensino fundamental. Muitos dos licenciandos revelaram bastante receio diante do desconhecido. Um dos sujeitos participantes desta pesquisa fez uma imagem muito representativa da percepção da turma sobre esse momento.

Figura 1: Representação gráfica da percepção dos licenciandos sobre a escola de Ensino Fundamental II.



Fonte: Hugo (2017)

Com relação a visão que tinham da profissão e se desejavam ou não seguir a carreira, muitos viam à docência de forma negativa, como algo ruim. Grande parte dos licenciandos apontaram que não desejavam ser professores e mesmo àqueles que faziam PIBID afirmaram não querer seguir a profissão. Outros diziam querer fazer pós-graduação e ser professores no ensino superior e poucos alunos, cerca de 3 licenciandos, afirmaram desejar seguir a profissão docente.

No momento seguinte, a professora orientadora exibiu um vídeo de uma entrevista com Marcelo Tas no Programa Tempo de Escola do canal Futura apresentado por Serginho Groisman para incentivar e aflorar as memórias dos licenciandos, que realizaram em um momento posterior a escrita de uma *Narrativa Memorial*.

A escrita da *Narrativa Memorial* teve como intuito possibilitar aos licenciandos rememorem os momentos marcantes do tempo escolar, lembrando dos seus professores e daqueles que influenciaram sua trajetória, bem como os momentos de convivência com os colegas e de outros acontecimentos relevantes desse período como alunos do ensino básico. Após a escrita, foi trabalhado com eles os modelos de escolas que eles traziam.

Diante do imaginário que os licenciandos demonstraram nas primeiras aulas e do sentimento negativo com relação a ida para escola e à docência, a professora orientadora levou alguns vídeos para a turma com o intuito de estabelecer uma outra perspectiva de escola. Uma perspectiva mais positiva e potencializadora de mudanças. Assim, foram apresentados documentários de escolas democráticas, em que se focalizavam modelos que buscavam uma participação integral da comunidade, inclusive com resultados exitosos, para que os licenciandos percebessem o que havia de diferente nessas experiências e como essas instituições resolviam seus problemas.

A atividade gerou entusiasmo e os licenciandos puderam visualizar, por meio desses documentários, possibilidades de mudanças na educação, com maior motivação para a futura atuação docente, contrariamente aos sentimentos trazidos nos relatos da primeira aula.

Num momento subsequente, a professora orientadora convidou uma mestra em educação para conversar sobre a relação dos jovens estudantes com o saber escolar, na perspectiva teórica de Bernard Charlot. O intuito dessa palestra foi construir uma aproximação com temáticas de investigação no campo da educação a partir do relato da pesquisa de mestrado de uma “colega” do curso de Biologia e com isso auxiliar na produção de uma imagem de escola e de profissão que pudesse motivá-los para se engajarem na construção de uma experiência mais positiva no estágio. A apresentação teve como título “Da inquietação a dissertação: a relação com o saber de jovens estudantes do ensino médio”. A palestrante narrou sobre como essa temática emergiu no seu tempo de graduação e como ela tomou essa problemática em sua pesquisa de mestrado. Durante a palestra, ela salientou a importância dos licenciandos valorizarem as questões com as quais se defrontam durante as vivências na universidade e na escola, assim como, os momentos de reflexões coletivas no curso, nos estágios e no PIBID.

Essas atividades dentro do período inicial buscavam mobilizar os licenciandos para que aceitassem o estágio e superassem a visão negativa que tinham da escola e da profissão. Juntamente a esse contexto, outra atividade realizada nesse início foi o acolhimento na(s) escola(s) que iriam estagiar, momento em que os licenciandos são recepcionados pelo

responsável pelos estagiários na instituição. Nessa conversação são dadas informações gerais sobre a dinâmica da escola e os procedimentos que os estagiários devem adotar e também sobre a instituição e a profissão docente. A atividade foi detalhada no tópico 2.1.2.

Uma ação importante que eles realizam desde o início das aulas de Estágio e de Orientação diz respeito a escolha de um colega para compor uma dupla de trabalho na realização do estágio nas escolas. Após a dupla decidir em qual escola e turma vão realizar o estágio, ela começa o trabalho na instituição acompanhando as aulas dos professores supervisores, como colaboradores. Nesse primeiro momento no contexto escolar, os licenciandos aprendem sobre a turma, seus futuros alunos, e fazem os acordos com os professores supervisores, conversando sobre as aulas e os conteúdos que serão responsáveis, durante a realização da regência. Nessa fase, que tem uma duração de cerca de duas semanas, os licenciandos em duplas começam a elaborar o plano de ensino.

É importante destacar que o período de regência não se limita a ministrar algumas aulas durante o Estágio, o que é comum nos cursos de licenciatura, nos quais os licenciandos passam mais tempo observando do que realmente ministrando aulas. Diferente do caso aqui observado, no qual os licenciandos assumem o papel de professores da turma, sendo responsáveis pelo planejamento, avaliação, controle de presença e as demais atribuições de um professor, tudo isso acompanhado do professor supervisor.

No período de elaboração do plano, a professora orientadora se reuniu com as duplas e conversou sobre a estrutura do plano trabalhado focalizando os objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação e habilidades a serem desenvolvidas. Nesses encontros os licenciandos também eram apoiados com sugestões diretas de abordagens metodológicas e com materiais de apoio para que pudessem elaborar aulas alternativas ao método tradicional. Nesses momentos, a monitora, mestranda e pós-doutoranda que acompanhavam a disciplina davam suporte e se dispunham a auxiliar de maneira mais particularizada. Esse trabalho particular com cada dupla foi importante, pois possibilitava que a professora orientadora explorasse as necessidades mais específicas apresentadas pelos licenciandos com relação a elaboração do planejamento. O intuito era que eles aprendessem a importância de um plano de ensino para nortear as suas ações.

Após os licenciandos finalizarem a construção do plano de ensino e iniciarem o estágio de regência propriamente dito, as atividades na universidade eram divididas em momentos de trocas e discussões sobre as vivências dentro do espaço escolar e de debates teóricos. Nessas discussões sobre o espaço escolar, os licenciandos relatavam as experiências

no estágio que consideravam mais marcantes ou faziam leituras de trechos dos seus *Diários Reflexivos*.

Nessas aulas, a professora orientadora conduzia os licenciandos para uma reflexão mais aprofundada sobre os pontos apresentados, mostrando outras formas de compreender as situações e indicando caminhos possíveis para superação dos obstáculos e dilemas expostos. Esses momentos cresceram como espaços de reflexões coletivas, no qual a professora buscava instigar os alunos a refletirem sobre as situações vivenciadas, ultrapassando os limites da sala de aula e das visões acríticas.

Os momentos de reflexões coletivas são assinalados por Zeichner (2008) como importantes para que os professores compreendam que os problemas vivenciados no cotidiano da profissão, não estão relacionados à sua subjetividade como professor, mas que pertencem a uma classe profissional.

Os espaços de reflexões coletivas nas aulas de Estágio contribuíram para que os licenciandos percebessem que os problemas que são enfrentados com determinada turma também eram encarados pelos seus colegas. Dessa forma, o relato feito por algum licenciando sobre como tentou resolver determinada situação contribuía para que os outros refletissem sobre os problemas que estavam enfrentando, como exemplo: os relatos sobre as dificuldades com a indisciplina. Essa troca que acontece nos momentos de reflexão coletiva, quando um sujeito pode contribuir para o desenvolvimento do outro, é um elemento apontando por Zeichner (2008) como essencial para o processo reflexivo dos professores.

Nas aulas, de cunho mais teórico, ocorreram também momentos de palestras com temáticas específicas para explorar alguma dificuldade que eles estavam vivenciando no estágio, bem como visita à campo. Nesse sentido, uma proposta da professora orientadora foi uma palestra sobre Meditação, que intentava mostrar para os licenciandos possibilidades atuais que estavam sendo incorporadas em algumas escolas, inclusive no Brasil, para se trabalhar o lado emocional dos jovens no processo de aprendizagem.

A professora convidou uma ex-aluna do curso de Ciências Biológicas com doutorado em Biofísica e que atualmente é instrutora de Yoga. Ela conversou com os licenciandos sobre os benefícios da prática de meditação e sobre suas potencialidades no contexto escolar, assinalando suas contribuições para o convívio entre professores e estudantes dentro da sala de aula, especialmente, para o aumento da concentração, no processo de ensino e aprendizagem.

Após a palestra e a prática de meditação com a turma, a professora orientadora se disponibilizou a conversar com os professores supervisores sobre a meditação e seus benefícios, caso os licenciandos quisessem levar essa prática para escola. Esse movimento de parceria com as escolas e de proposição de inovações para inclusão no contexto escolar é uma prática da disciplina de Estágio. A professora orientadora e a maioria dos licenciandos estabeleceram um acordo de iniciar as aulas de estágio na universidade com alguns minutos de meditação. Nem todos participaram dessa atividade que durou somente algumas aulas.

A prática de meditação possibilitou que os licenciandos visualizassem a possibilidade de levar essa atividade para a escola e refletissem sobre como poderiam conduzi-la com os seus alunos. Com isso, alguns licenciandos aplicaram a atividade com suas turmas, com o intuito de ajudar os alunos a terem maior concentração durante as aulas e a diminuir os problemas ocasionados por indisciplina e dispersão.

Um tema que emergiu das demandas dos licenciandos foi a palestra de *Educação Especial*. No estágio, algumas duplas lecionavam para estudantes com autismo e com alta deficiência visual, relatando nas aulas de estágio dentro da universidade sua insegurança em trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial, afirmando que não possuíam conhecimentos suficientes para lidar com essas situações. Com isso, a professora convidou um doutorando da área de educação especial para conversar sobre a temática. Durante a palestra, o doutorando comentou sobre o trabalho que realizou na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) com alunos autistas e assinalou a importância de os professores, ao trabalharem com alunos público-alvo da educação especial, focarem no que os alunos sabem fazer e não fiquem pensando no que não sabem. No meio das reflexões trazidas pela fala do doutorando, surgiram algumas questões como diferenciar um aluno agitado de um hiperativo, o que fazer quando se tem alunos público-alvo da educação especial em sala e como os professores podem encaminhar alunos para a APAE.

Um outro momento de destaque das aulas na universidade diz respeito a uma atividade que a professora orientadora desenvolveu em conexão com a professora da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências, que eles também estavam cursando no primeiro semestre. O intuito era mostrar e estimular práticas integrativas e interdisciplinar que eles pudessem levar para a sua experiência na escola. Tratou-se da atividade de *Júri Simulado*. Essa atividade implica um debate em que se discute temas que podem ocasionar divergências de opiniões, objetivando possibilitar aos participantes desenvolver a reflexão e a argumentação. Para prepará-los para o debate que ocorreria na disciplina de *Estágio de*

Ciência I os licenciandos trabalharam antes o tema argumentação com a professora de Metodologia de Ensino de Ciências.

A primeira parte da aula de *Júri Simulado* foi destinada a uma leitura coletiva de uma parte do capítulo *As crianças e seus mundos* do livro *O Ensino de Ciências no Primeiro Grau* de Hilário Fracalanza, Ivan Amaral, Mariley Gouveia². Esse texto aborda um caso ficcional de uma professora que trabalhou os movimentos de rotação e translação em uma aula do 2º ano do Ensino Fundamental e os resultados de seu ensino percebido por meio da reação de dois alunos provenientes de contextos sociais diferentes e suas dificuldades para apreenderem o conteúdo.

Após a leitura, a turma foi dividida em dois grupos - os advogados de acusação e de defesa - e definido quem representaria a professora (réu), os alunos (testemunhas) e o júri. Depois da divisão os licenciandos se reuniram em salas distintas para rever o texto, discutir e elaborar a argumentação para o momento do debate. Os licenciandos se mostravam concentrados na discussão do texto e na elaboração dos argumentos; se empolgaram muito com a atividade e se mostraram envolvidos com a história.

Essa foi uma atividade que gerou engajamento dos licenciandos que afirmaram ter gostado muito da atividade e que a universidade poderia proporcionar mais vivências como essa. A atividade foi levada para a escola por algumas duplas, que trabalharam temas como: gravidez na adolescência, invasão da Cracolândia e a construção da usina de Belo Monte.

Na aula seguinte, a professora orientadora passou algumas atividades referentes a atividade de *júri simulado*. Primeiramente propôs uma atividade que estava no final do capítulo do livro, referido acima, com perguntas que intentavam fazer com que os alunos refletissem e discutissem sobre alguns aspectos da aula da professora. Em seguida, solicitou que desenvolvessem uma síntese para acusar ou defender a professora e, também, que elaborassem regras para utilizar a estratégia em uma aula na escola e que pensassem, em duplas, como fazer uma atividade de *Júri Simulado* com o conteúdo que estavam trabalhando no estágio.

Na sequência das atividades, ocorreu a leitura coletiva do livro *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança* de Andy Hargreaves³, que seguiu por algumas aulas. Para isso, os licenciandos foram divididos em sete grupos que

² Fracalanza, I; Amaral, I; Gouveia, M. As crianças e seus mundos. In: _____. *O Ensino de Ciências no Primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1987, 52 -79

³Hargreaves, A. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 240 p.

ficaram responsáveis por elaborar um resumo de um determinado capítulo, apresentá-lo e preparar questões que seriam feitas para a turma, conectando o tema abordado no capítulo com o contexto atual e com a sua vivência nas escolas.

Uma das últimas atividades realizadas nesse semestre foi uma visita a campo na Fazenda da Toca, onde os licenciandos puderam conhecer um pouco do conceito e da prática da agrofloresta e depois seguiram para visitar a Escola da Toca, uma escola experimental para aluno de 2 a 6 anos, numa parceria com as escolas municipais da Rede Pública de Ensino de Itirapina – SP. A visita à escola vem ao encontro dos vídeos assistidos no início do *Estágio de Ciências I* sobre as escolas democráticas, visto que “a Escola da Toca é uma escola experimental criada em 2009 para atuar por meio de uma abordagem pedagógica inovadora, visando o desenvolvimento integral das crianças, com foco em alfabetização ecológica” (Fazenda da Toca, Escola da Toca, 2018)

No final do primeiro semestre, a professora orientadora entregou aos licenciandos a *Avaliação da Disciplina*, na qual era solicitado que avaliassem todas as atividades realizadas no *Estágio de Ciências I* e que respondessem, no final, as seguintes questões: “(i) descreva o episódio que ocorreu durante o desenvolvimento da disciplina e do estágio que você considera mais marcante; (ii) faça uma reflexão sobre as eventuais mudanças que possam ter ocorrido em sua forma de pensar a profissão docente, e, por fim, (iii) comente e aponte os aspectos que influenciaram nessa mudança (ou não) e aponte o que você gostaria de abordar/estudar na disciplina no 2º semestre” (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Após um levantamento dos pontos elencados pelos licenciandos a respeito do que gostariam de estudar no próximo semestre, a professora orientadora dialogou e em conjunto foi decidido que dos temas elencados na atividade final seriam trabalhados no segundo semestre os assuntos a seguir: metodologias de ensino, violência e indisciplina escolar, gênero e racismo na escola.

(ii) *Estágio Supervisionado de Ciências II e Orientação para a Prática de Ensino de Ciências II.*

O início deste semestre destinou-se a elaboração dos planos de ensino pelos licenciandos que foram construídos dentro de uma abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), como combinado com a professora orientadora no fim do semestre

anterior. Neste início, também ocorreu uma conversa com os licenciandos sobre como foi o retorno deles a escola.

Com relação a construção do plano de ensino a professora orientadora propôs aos licenciandos que esse fosse construído dentro de uma dinâmica de replanejamento. Assim, os licenciandos deveriam fazer um primeiro planejamento e construir dentro desse plano inicial alterações constantes de acordo com a dinâmica de sala de aula, deixando as modificações evidentes para que, nesse movimento de ir e vir, os licenciandos compreendessem melhor os elementos do plano. Esta atividade foi pensada para possibilitar que eles perceberem que um plano de ensino não é algo estático e que precisa ser revisto frente as necessidades e dinâmicas da sala de aula.

O plano era avaliado de acordo com a evolução processual dos licenciandos, sendo que durante o *Estágio de Ciências II*, foi enviado para a professora orientadora, que dava feedback frequentes para que fossem feitas as correções necessárias, para melhoria do material.

No início do semestre ocorreu também uma atividade que buscou focalizar, com exemplos mais práticos, os elementos do *Diário Reflexivo*, quais sejam: descrição objetiva; interpretação pessoal; interpretação usando referenciais teóricos específicos. A ideia era que eles desenvolvessem de forma mais aprofundada os aspectos relacionados a formação reflexiva. Assim, a solicitação para descrever os fatos de forma mais objetiva e menos interpretativa num primeiro momento era para aprenderem a identificar os elementos de um fato, de um acontecimento ou de um fenômeno educativo. Num momento seguinte a interpretação pessoal sobre esses acontecimentos e a posterior interpretação dos mesmos com o uso de referenciais teóricos específicos tinha o propósito de identificar o valor e as limitações do conhecimento intuitivo do professor sobre a sua própria prática docente e o potencial dos conhecimentos teóricos para a construção de conhecimentos mais sistemáticos, consistentes e coletivos sobre os processos de ensino e aprendizagem e à docência. Como uma forma de nós que acompanhávamos a disciplina também termos um espaço para ensaiarmos à docência no ensino superior a professora orientadora pediu que eu elaborasse essa atividade sob a sua supervisão. Para isso, preparei três recortes de dois filmes - *Escritores Da Liberdade* e *O Substituto* – que focalizam cenas de conflitos entre estudantes, indisciplina e violência em sala de aula.

Na aula de estágio na universidade passamos os três recortes para os licenciandos e, em seguida, solicitamos que selecionassem um dos trechos para que fizessem, primeiramente,

uma descrição narrativa e objetiva do que haviam observado no vídeo e, posteriormente, elaborassem uma interpretação pessoal e por fim uma interpretação articulada com a literatura. Após finalizarem a escrita, alguns licenciandos leram trechos do que escreveram e discutimos sobre a diferença das três etapas da escrita.

Como combinado com os licenciandos no *Estágio de Ciências II* debatemos alguns textos sobre violência escolar. Os artigos selecionados tratavam de diferentes tipos de interpretação desse fenômeno social que ocorre no contexto escolar tais como, a forma como a sociologia a compreende, a relação da violência relacionada com a crise da autoridade e com a autoestima. Além disso, foram trabalhados textos sobre metodologias alternativas de ensino, capítulos do livro *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*⁴ e do livro *Superando o Racismo na Escola*⁵.

Para discutir os artigos e capítulos de livro, a professora deixou cada dupla responsável por algum material, a escolha de trabalhar com determinada temática foi feita pelos licenciandos. Dessa forma, cada dupla apresentava seu texto para a turma e, no decorrer da apresentação, ocorriam discussões nas quais os licenciandos faziam articulações do conteúdo com suas vivências como alunos e como futuros professores, refletindo sobre os possíveis caminhos para os problemas encontrados.

Diante do contexto político do ano em que a pesquisa se desenvolveu, no qual o Projeto de Lei N.º 867 de 2015 que tem como proposta incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido, buscava ser aprovado em algumas cidades do interior de São Paulo, emergiu a necessidade de se discutir o projeto e as notícias que estavam sendo veiculadas nos diversos meios de comunicação sobre o mesmo. Dessa forma, uma dupla de licenciandos ficou responsável por apresentar essa temática.

No estágio, uma outra dinâmica, dessa vez conduzida pela monitora, foi realizada para trabalhar a questão do acesso aos direitos e as desigualdades que se faz presente na sociedade para que os licenciandos pudessem ter ferramentas para trabalhar com os seus alunos conteúdos de valores e cidadania. Nessa atividade, os licenciandos se posicionavam todos em uma mesma linha, e a monitora ia fazendo algumas perguntas. De acordo com as respostas

⁴ Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf.

⁵ Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.

estes davam um passo para frente ou para traz, cada passo refletia as formas desiguais de garantias de direitos de diferentes grupos da sociedade. Essa atividade possibilitou que eles refletissem e discutissem sobre as questões sociais e de relações étnico-raciais que estão impostas a diferentes parcelas da sociedade, possibilitando uma tomada de consciência das desigualdades e do papel de cada um para combater essas dinâmicas socioculturais.

Ao voltar para a sala de aula a monitora perguntou se os licenciandos fariam essa dinâmica na escola, alguns disseram que sim e que achavam importante trabalhar essas questões com os alunos, outro grupo disse que não, pois os alunos poderiam fazer *bullying*, justificando que eles não tinham maturidade para esse tipo de atividade.

Continuando com o esquema de palestras para temáticas específicas e que ou eram demandadas pela turma ou observada pela professora orientadora como uma necessidade de inclusão em seu planejamento tendo em vista as situações vivenciadas no estágio e na disciplina. Assim, no *Estágio de Ciências II* um dos professores supervisores de uma das escolas conversou com os licenciandos sobre a profissão. O título da palestra foi “Reflexões sobre aspectos da prática e da carreira docente”. Com relação a prática docente, o professor supervisor disse que era importante que, antes de iniciar uma aula, o professor se perguntasse: “Qual é o meu objetivo enquanto professor dentro de uma sala de aula?”. Segundo ele, essa “provocação” possibilita que o docente reflita sobre a intencionalidade da sua prática e perceba que não há neutralidade nas suas ações e nas decisões que toma em sala de aula. O professor supervisor também comentou sobre o currículo explícito e o currículo oculto, assinalando que o segundo representa 80% do sucesso de uma aula e que é importante estar sempre atento para essa dinâmica.

No que diz respeito a carreira docente, o professor supervisor relatou sobre os meios de entrar na profissão – concursos, processos seletivos, contratos como eventuais – e explicou um pouco sobre cada processo. Também comentou sobre salários, progressões, outros cargos - diretor, coordenador pedagógico, vice-diretor - possíveis de serem pleiteados e as qualificações necessárias para essas funções. Por fim, contou um pouco sobre como é ser professor da Escola de Tempo Integral.

As iniciativas acima relatadas, por exemplo, meditação, palestra sobre autismo, júri simulado e a visita a Escola da Toca, conectam-se ao presente trabalho, pois foram espaços construídos para possibilitar que os licenciandos refletissem sobre essas vivências e que vislumbrassem possibilidades de mudanças na escola.

“Assim o supervisor/orientador do estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em um *continuum*” (AMARAL et al, 1996, p. 91). Entender essas estratégias utilizadas em sala de aula com os licenciandos, possibilita que possamos, nesta dissertação, conhecer todos os contextos em que se buscou instigar atitudes reflexivas nos licenciandos.

3.2. INTERPRETANDO AS REFLEXÕES DOS LICENCIANDOS

3.2.1 LÍVIA

Devido a abertura do professor supervisor que a estava acompanhando, Lívia foi a licencianda que mais ministrou regências no Estágio, ficando responsável por ministrar boa parte das aulas do professor. Também esteve presente em grande parte das atividades da disciplina realizando as tarefas propostas pela professora orientadora. No entanto, não era uma aluna que se envolvia muito nas discussões com os colegas em sala de aula. Em alguns momentos no início do *ECCI* a licencianda se mostrava relutante em se envolver nas reflexões guiadas pela professora orientadora, entendendo, por vezes, alguns dos questionamentos realizados nas aulas como críticas ao seu “eu” professora, postura, que, no entanto, foi se transformando ao longo do Estágio.

Dada a boa relação com a escrita, Lívia se dedicou a escrever em seu *Diário Reflexivo*. Os relatos eram feitos para cada aula observada ou ministrada, trazendo uma descrição das situações e comentários ao final. É possível, ao observar esse material, perceber que no decorrer dos *ECCI e ECCII* a licencianda envolveu-se mais com a escrita, trazendo problematizações e articulações com referenciais teóricos. Dessa forma, é na análise desse material que nossas reflexões sobre a licencianda ganha mais elementos interpretativos.

No seu percurso no *Estágio de Ciências I e II*, a licencianda se envolveu de forma mais intensa com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais das suas problematizações e reflexões, quais sejam: **o modelo de boa professora e a relação professor-aluno**, que, para ela, estão fortemente imbricados; **a avaliação**; **as estratégias metodológica**; e, por fim; **o papel do Estágio na sua formação**.

Com relação a escolha pela docência podemos reconhecer em Lívia a influência que seus professores do ensino básico tiveram na decisão de cursar a licenciatura. Ao rememorar

suas experiências como aluna do ensino básico e refletir sobre o estilo de professor que deseja ser, ela diz que gostaria de:

[...] tornar-me, assim como meus professores foram, pessoas que além de transmitir conhecimento também cativam os alunos de maneira a inspirá-los e a ajudá-los ao longo da jornada escolar, tornando os conteúdos interessantes e condizentes com aquilo ao qual estão acostumados a viver no dia-a-dia, sempre que possível (Narrativa Memorial, ECCI).

Ainda, ao discorrer sobre seus professores de ciências a licencianda diz que gostava da forma como tornavam as aulas mais participativas. Lívia aponta que as aulas de ciências eram “[...] algo ao qual prestava atenção e ansiava por apreender. Eram aulas interessantes e que faziam com que minha atenção fosse *despertada* simplesmente pela forma com a qual eles ensinavam” (Narrativa Memorial, ECCI).

Lívia constrói a imagem da **boa professora** que deseja ser, tendo como modelo seus professores do ensino básico, que para ela, é aquela que consegue tornar suas aulas participativas, conduzir os estudantes durante o ensino e construir um bom relacionamento com eles.

A respeito das convicções que os licenciandos trazem sobre a docência, ao adentrarem nos cursos de formação inicial e que se tornam marcas constitutivas do ser professor Bejanaro e Carvalho (2003), em um estudo sobre crenças e conflitos de professores de ciências em formação, explicitam que é durante sua trajetória como estudante do ensino básico que os futuros professores constroem de forma mais intensa suas compreensões sobre o papel da escola e do ensino e também a sua visão do que é ser um bom professor, momento em que se identificam com determinadas práticas e estilos de docência.

Assim Lívia confere grande importância a construção de um **bom relacionamento** com os estudantes durante o Estágio. Para a licencianda, é por meio dessa relação que ela acredita conseguir tornar suas aulas mais participativas e interessantes, sendo essa característica um elemento importante no seu modelo de boa professora.

Ao discorrer sobre o seu primeiro dia em sala de aula, momento que se apresentou para a turma, a licencianda disse: “[...] acredito que será legal, mas desafiador, trabalhar com eles” (Diário Reflexivo, ECCI), pois os alunos se mostraram empolgados com a sua presença na sala, fazendo muitas perguntas, o que a estimulou. Lívia vislumbrou naquele momento a possibilidade de construir uma boa relação com seus alunos.

É possível evidenciar a importância que ela atribui a essa relação, quando discorre sobre uma de suas regências: “me senti à vontade dando aula e gostei da interação dos alunos.

Eles são bem diferentes das turmas do ensino médio que acompanhei e preferi essa interação e energia deles durante a aula” (Diário Reflexivo, ECCI).

Lívia traz para o *Estágio Supervisionado de Ciências* uma representação do perfil de aluno que deseja encontrar para a construção de uma boa relação professor-aluno, o que é parte fundamental de suas expectativas para a sala de aula, sendo uma condição indispensável para permanecer motivada a continuar na profissão docente. Isso fica evidenciado quando ela faz uma comparação entre a experiência no *Estágio Supervisionado de Biologia*, que acontece no ano anterior ao de Ciências e diz:

No primeiro momento, em que fiz o Estágio com o ensino médio, perdi a vontade de ser professora devido ao perfil dos alunos, de desinteresse e apatia. Já no segundo Estágio, o de ciências, comecei a sentir vontade de estar em sala de aula, para a troca de conhecimento com alunos que possuem o perfil oposto ao do ensino médio (Questionário, ECCII).

Dessa forma, a licencianda encontra, no *Estágio Supervisionado de Ciências*, condições favoráveis à construção de uma boa relação professor-aluno, justamente por ter se identificado com o perfil dos alunos, que são participativos e demonstram interesse em suas aulas.

É dentro desse contexto de possibilidade que Lívia afirma, ao final do *ECCII*, que acredita ter se tornado uma boa professora, pois construiu um bom relacionamento com os alunos evidenciado pelo “[...] bom feedback dos alunos em relação a minha atuação” (Questionário, ECCII). No entanto, durante *ECCI e ECCII* Lívia vivenciou alguns momentos de angústia e irritação, provocados pela conversa excessiva dos alunos em sala de aula e a forma como isso atrapalhava o andamento do conteúdo. Esse conflito vivenciado por Lívia está relacionado ao fato de essas situações se consolidarem como obstáculos para que ela pudesse construir uma boa relação com os alunos e ministrar uma boa aula, para alcançar a sua imagem de boa professora.

Bejanaro e Carvalho (2003) explicitam que os conflitos evidenciados pelos professores em seus primeiros anos de experiência no ensino e a forma como lidam com esses, está intimamente relacionada com crenças preexistentes. Dentre os tipos mais comuns de conflitos, os autores destacam as relações entre professores e alunos.

Isso nos ajuda a compreender o que levou a licencianda a debruçar-se em suas primeiras reflexões sobre esses aspectos da prática docente. Em uma discussão nas aulas de Estágio na universidade, Lívia diz: “Sala difícil, impossível. Tentamos fazer de outra forma, propusemos que no final daríamos dez minutos para eles conversarem, eles até concordaram,

mas depois eles voltaram a bagunçar novamente. Não quero continuar na turma no próximo semestre” (Diário de Campo, ECCI). Com esse procedimento, a licencianda buscava formas de solucionar os problemas de indisciplina em sala de aula.

Ao escrever sobre uma de suas regências, a licencianda diz que: “a sala continua agitada demais e muito falante e é complicado mantermos o controle e até o interesse dos alunos na aula, isso me desanima e deixa irritada, porque não sei se a culpa disso é minha ou se foge do meu controle” (Diário Reflexivo, ECCI).

Lívia se sente irritada e desanimada com a conversa dos alunos, mas o fato de eles participarem de suas aulas, especialmente ao trazerem questões, faz como que ela não desista de continuar na turma. Dessa forma, ainda que tenha dito que não gostaria de continuar realizando o Estágio na mesma sala no semestre seguinte, durante a última aula do *ECCI*, a licencianda decidiu permanecer com a mesma turma no *ECCII*, aceitando o desafio.

Durante este período, a licencianda propõe a realização de uma dinâmica da teia com os alunos, buscando conhecê-los melhor. A atividade consiste em inicialmente dispor os participantes em um círculo, em seguida o barbante é entregue a alguém do grupo, essa pessoa enrola o barbante no dedo e se apresenta, dizendo o que gosta, o que não gosta e qual a comida preferida. Após se apresentar o aluno deve passar o barbante para outro colega, que continuará a dinâmica até todos se apresentarem. O intuito é mostrar as conexões que foram formadas por meio da construção da teia, explicitando os aspectos em comuns e a importância do trabalho colaborativo.

Após a realização da atividade, Lívia propôs aos alunos que escrevessem em um papel sobre suas aulas “[...] o que gostavam, como achavam que aprendiam melhor, o que não gostavam, o que achavam da forma como os colegas agiam em sala de aula e o que achavam que “não dava certo” em sala de aula” (Diário Reflexivo, ECCII).

A aplicação desta atividade, foi inspirada em um relato feito por uma de suas colegas durante uma aula de Estágio na universidade, quando a professora orientadora teorizou a respeito da construção de acordos entre professores e alunos, significando essa experiência da licencianda e apresentando o conceito de contrato pedagógico e o sentido que este tem na prática docente.

Considerando que o contrato pedagógico é um meio de comunicação, pelo qual é possível estabelecer acordos em sala de aula, para uma melhor convivência e aprendizado, assim, Lívia realizou a atividade buscando com o contrato pedagógico diminuir a indisciplina e construir um bom relacionamento com os alunos.

As discussões em sala de aula sobre as experiências vivenciadas na escola é um espaço de reflexão coletiva entre os licenciandos e a professora orientadora. Zeichner (2008) assinala a importância de que as reflexões ocorram entre comunidades de professores. Para o autor esses momentos se constituem como possibilidades destes profissionais se apoiarem e contribuírem um para o crescimento do outro. Isso pôde ser visualizado nas aulas de Estágio na universidade, nas quais os licenciandos conseguiam contribuir coletivamente, comentando sobre as estratégias que utilizaram, que deram certo, oferecendo, dessa forma, suporte nas dificuldades vivenciadas pelos seus colegas.

Zeichner explicita que nos momentos de discussões com os colegas “ser desafiado e ao mesmo tempo apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Outro tema problematizado por Livia é a **avaliação**. Em seu primeiro relato, Livia já demonstra um incômodo, ao pensar que a escola atribui maior importância a nota do que ao aprendizado dos alunos. Discorrendo sobre a atividade de acolhimento na escola, Livia diz:

A impressão que tive da escola foi que a única coisa que importava era a meta de melhor escola a ser mantida. Parecia que queriam nos passar algo como um *status* e me questiono quanto isso pode ser prejudicial, pois ao invés de *focar* nos alunos eles podem se focar apenas em uma nota, que não representa realmente o que importa em um todo (Diário Reflexivo, ECCI).

Livia combinou com o professor supervisor de corrigir as provas aplicadas por ele. Após a correção, a licencianda estabelece uma relação de causalidade entre o baixo desempenho dos estudantes e o comportamento deles em sala de aula. Segundo ela, “[...] todos aqueles que fazem bagunça, atrapalham e não prestam atenção foram mal e aqueles que prestam atenção e que fizeram o exercício foram bem (uma pequena minoria)” (Diário Reflexivo, ECCI).

Essa relação também é expressa pela licencianda em uma das aulas na universidade, quando ao comentar sobre a avaliação, ela diz: “Fizemos a prova com os alunos, alguns foram mal porque não fizeram os exercícios, eles são indisciplinados” (Diário de campo, ECCI).

A professora orientadora, pediu aos licenciandos que elessem um episódio durante o primeiro semestre de Estágio e refletissem com suporte teórico. A avaliação foi o tema escolhido por Livia. Para isso, ela buscou referenciais teóricos que a ajudasse a pensar sobre

o papel da avaliação no ensino. Apoiada em suas leituras, Livia diz ter consciência da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e que:

[...] acredita que a avaliação deveria ser realizada de modo contínuo e ao final avaliamos não somente a prova, mas todas as atividades feitas em sala, que visavam a participação do aluno. Essa avaliação contínua parte do pressuposto que “avaliar não é simplesmente atribuir uma nota, aprovar ou reprovar, mas acompanhar a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento” Cabral e Pena, citado por Silva e Bezerra (2015, p. 2)⁶” (Diário Reflexivo, ECCI).

Pautada nessa compreensão, ao participar de uma reunião de planejamento da escola ela fez uma crítica ao fato de a prova ter maior importância no processo avaliativo do que as outras atividades realizadas pelos alunos. Ao relatar o evento, destaca uma fala do professor supervisor, na qual segundo a licenciada ele diz “[...] que a prova não avalia o conhecimento. Ela não é o fruto do conhecimento do aluno e não é uma boa maneira de avaliar a aprendizagem do aluno” (Diário Reflexivo, ECCII).

Outro momento, que fomenta a licenciada a refletir sobre a avaliação, é sua participação na reunião de pais. Ao discorrer sobre essa vivência ela diz: “poucos compareceram e alguns pais que esperávamos conhecer não foram. Esperava que mais pais aparecessem para a reunião, mas a quantidade que foi mostrou-se realmente interessada em relação ao filho e seu progresso, ou postura, na escola” (Diário Reflexivo, ECCII).

Apoiada no texto *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação* de Nogueira (2006)⁷, Livia reflete sobre o papel da família no desenvolvimento escolar dos alunos, direcionando seu olhar para a avaliação, ao dizer que:

[...] acredita que seja importante que os pais responsáveis, acompanhem o rendimento escolar de seus filhos, que os incentivem e apoiem durante sua jornada pelo saber. Em caso em que vemos que há problemas na família, podemos perceber que há um prejuízo ao rendimento escolar dos alunos, então é algo que a escola deve levar em consideração (Diário Reflexivo - ECCII).

⁶ SILVA, M. L. de; BEZERRA, M. I. de. Instrumentos de avaliação na disciplina de biologia: identificação, reflexão e ações do PIBID. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. Arapiraca, Al. Anais do Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca, 2015, p. 1-15. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/index>>. Acesso em dez. 2018.

⁷ NOGUEIRA, M. A. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e realidade*. v. 31, n.2, 2006, p. 155-170. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em dez. 2018.

No início do *ECCI*, Livia demonstrou um incômodo ao acreditar que a escola atribui mais importância a nota do que ao aprendizado dos alunos, o que provocou uma primeira reflexão sobre o papel da avaliação no ensino. Entretanto, essa visão é colocada de lado, quando ao refletir de forma acrítica a respeito do desempenho dos alunos na prova, a licencianda estabelece uma relação de simples casualidade entre o comportamento e nota da prova.

É em um momento posterior, ao refletir com o apoio da teoria, que ela encontra novas perspectivas para analisar e compreender as questões mais amplas que interferem no desempenho dos alunos na escola, e com isso abandona uma visão de simples relação causal – indisciplina igual a nota baixa – caminhando para uma compreensão mais abrangente, incluindo elementos para pensar a avaliação, tais como os métodos utilizados e o papel da família, ampliando, assim, sua primeira percepção sobre o papel da avaliação.

Nesse sentido, a reflexão realizada pela licencianda permitiu que ela questionasse algumas práticas institucionais, como o papel atribuído a avaliação pela escola, desenvolvendo uma postura mais crítica, menos causal, trazendo elementos externos ao contexto escolar para pensar o aprendizado dos estudantes. Isso demonstra um movimento no processo reflexivo da licencianda, que Zeichner (2008) assinala como fundamental para um real desenvolvimento dos professores, que é o processo no qual esses profissionais param de olhar apenas para o próprio ensino e começam a perceber os fatores externos a sala de aula que influenciam o seu trabalho.

Livia termina o *ECCI* relatando no seu *Diário Reflexivo* sua disposição em repensar os métodos avaliativos, “portanto creio que no segundo Estágio tentaremos reformular ainda mais os métodos avaliativos, para que *englobe* todos os aspectos de desenvolvimento que visamos ao longo da nossa experiência” (Diário Reflexivo, ECCII). No entanto, em função do regimento da escola, Livia não conseguiu inovar amplamente suas práticas avaliativas, tendo que se adequar aos métodos avaliativos definidos pela instituição (Diário de Campo, ECCII).

As **estratégias metodológicas** se constituem como outro tema central nas reflexões de Livia, que elencou na *Avaliação da Disciplina* no final do *ECCI* como um dos tópicos que gostaria que fosse trabalhado em sala de aula com a professora orientadora no segundo semestre. Livia relata que almeja explorar formas de “[...] montar uma aula interessante e prazerosa para os alunos” (Avaliação da Disciplina, ECCI). Nesse momento, a licencianda vê

nas estratégias metodológicas uma forma de atrair os alunos, de cativá-los, visando superar a indisciplina e alcançar o seu ideal de boa professora.

É no *ECCII* que *Lívia* se defronta com a temática de astronomia, que a mobilizou a utilizar diferentes estratégias que a ajudasse a ensinar um conteúdo que tinha pouco domínio. Ao comentar na universidade sobre suas aulas de astronomia, ela relata que essa foi uma temática que ela teve muita dificuldade para ensinar, devido a carência de estudo sobre esse conteúdo no curso (Diário de Campo, ECCI).

É diante da dificuldade de ensinar os conteúdos de astronomia que *Lívia* ao discorrer sobre sua aula dos movimentos de rotação e translação diz:

Eles não conseguiam compreender o que ocorria em cada movimento e *inverteram* os conceitos. Acredito que a nossa abordagem tenha sido muito abstrata no momento, então tentamos *demonstrar* de outra maneira e chamamos dois alunos para representar o sol e a terra e eles *demonstraram* os movimentos. Com essa abordagem os alunos pareceram mais esclarecidos quanto ao tema da aula [...] (Diário Reflexivo, ECCII).

O trecho acima explicita dois processos reflexivos desenvolvidos por *Lívia*. O primeiro é a reflexão-na-ação, ocorre quando ao se deparar com a dificuldade dos alunos em compreender os conceitos apresentados, a licencianda reflete sobre a estratégia utilizada e ao perceber o insucesso da mesma utiliza uma nova abordagem para explicar o conteúdo. A reflexão-na-ação é caracterizada por Schön (2000) como o refletir no presente-da-ação, ocorre quando o professor pensa o que faz enquanto faz, e suas reflexões possibilita que ele dê novos rumos a situação durante o seu desenvolvimento.

Esse procedimento foi estimulado por uma experiência vivida nas aulas de Estágio na universidade. *Lívia* se inspira na estratégia metodológica vivenciada na atividade de *Júri Simulado* no *ECCI*, em que se discutiu o caso de uma professora que ministrava uma aula sobre movimentos de rotação e translação, e que diante da dificuldade dos alunos em compreender o conteúdo, convida dois deles para representarem o Sol e a Terra na busca de tornar o conteúdo mais compreensivo para a turma.

O segundo processo reflexivo, é observado quando ao refletir sobre a sua reflexão-na-ação e os novos rumos que essa possibilitou a sua aula, a licencianda percebe que a nova estratégia utilizada surtiu bons efeitos. Esse processo reflexivo possibilita o que Schön (2000) denomina “diálogo de pensar e fazer” (op. cit., p. 36). A reflexão que o docente faz sobre sua reflexão anterior pode influenciar suas ações futuras, por meio do diálogo de pensar o fazer para fazer, esse profissional pode experimentar suas novas compreensões em ações futuras.

Em suas aulas Livia também recorreu à utilização de vídeos para ilustrar alguns conteúdos: a história do calendário; a escala dos astros no universo; a origem, fase e movimentos da lua; os eclipses e o surgimento das estrelas. A licencianda diz que utilizou esse recurso para explicar os conteúdos que causaram mais dúvidas nos alunos. Segundo Livia, esse método permitiu tornar as aulas menos abstratas, abandonando explicações em que os alunos “[...] precisam tentar imaginar o que estamos explicando” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ainda com relação ao vídeo, Livia diz fazer uso desse recurso “pois além de ser um excelente mediador no processo de ensino e aprendizagem, é também uma ferramenta de fácil acesso, que se caracteriza como uma atividade diferente dos recursos tradicionais” (Diário Reflexivo, ECCII).

A licencianda encontra nas discussões teóricas na universidade no *ECCII*, na qual ficou responsável por apresentar textos que versavam sobre metodologias de ensino, a oportunidade de trabalhar com o capítulo intitulado *Sobre o Ensino da Astronomia no Ensino Fundamental* de Horacio Luiz Tignanelli (1998)⁸, que subsidiou reflexões da licencianda em seu *Diário Reflexivo*.

Ao discorrer sobre o ensino de astronomia, Livia diz que diante da dificuldade dos alunos em compreender este conteúdo é interessante utilizar metodologias diferenciadas e Tignanelli ajuda a pensar sobre esse assunto, apresentando propostas interessantes, como jogos de adivinhação estilo “o que é, o que é?”. Ao refletir sobre como poderia ter utilizado os jogos em aulas já ministradas, a licencianda diz que “[...] poderia servir como forma de dar início ao assunto dos eclipses ou como uma forma de consolidar seus conhecimentos após a aula que havíamos planejado” (Diário Reflexivo, ECCII).

Essa reflexão realizada, possibilitou que a licencianda começasse a vislumbrar a utilização dessas atividades em suas aulas e fez com que buscasse apoio em textos além dos propostos na disciplina, como a *Utilização de jogos como recurso didático para o ensino de Biologia* de Araújo e Lima (2015)⁹, para pensar e propor novas estratégias para o ensino de astronomia.

Dessa forma, apoiada nas suas leituras, propôs a realização do jogo “quem sou eu?” como forma de finalizar a temática da astronomia. Segundo Livia, a atividade foi

⁸ TIGNANELLI, H. L. Sobre o ensino da astronomia no ensino fundamental. In: WEISSMANN, H. (Org.). Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁹ ARAÚJO, E. S.; LIMA, B. J. S. Utilização de jogos como recurso didático para o ensino de Biologia. In: II CONEDU: Congresso Nacional de Educação, nº 2, 2015, Campina Grande – PB.

desenvolvida com o intuito de que os alunos “[...] entendessem e fixassem melhor o conteúdo trabalhado até o momento, além de proporcionar uma atividade mais divertida” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao discorrer sobre a utilização de jogos no ensino, explicita que “[...] segundo Araújo e Lima (2015), a utilização do lúdico em sala de aula estimula a aprendizagem e o interesse por parte dos alunos, que, por sua vez, se torna sujeito ativo do processo de ensino” (Diário Reflexivo, ECCII).

No *ECCII*, Lívia ficou responsável por ministrar algumas aulas sobre fontes de energia. Para trabalhar esse tema, a licencianda fez uso de vídeos e propôs a realização de um *Júri Simulado*, com a temática “Belo monte: polêmicas que envolve a construção de uma hidrelétrica”. A licencianda diz que propôs a realização dessa atividade, pois como já havia vivenciado o *Júri Simulado* na aula de Estágio na universidade, acreditou ser “[...] interessante trabalhar esse mesmo tipo de atividade com os alunos” (Diário reflexivo, ECCII).

Essa atividade é elencada como a mais marcante que vivenciou no Estágio, por proporcionar o desenvolvimento da argumentação de forma descontraída. Foi inspirada nessa vivência na universidade, que a licencianda levou o *Júri Simulado* para a escola, visando desenvolver a argumentação com seus alunos, algo que afirmou como importante em seu processo reflexivo.

Lívia busca apoio no texto *Júri Simulado: O uso da argumentação na discussão de questões sociocientíficas envolvendo radioatividade* de Augusto Stumpf e Luciano de Oliveira (2016), para explicitar a importância da realização dessa atividade em sala de aula. A licencianda destaca que a atividade “[...] possibilita a realização de várias operações de pensamento, como argumentação, análise do senso crítico, levantamento de hipóteses e tomada de decisões” (STUMPF; OLIVEIRA, 2016, p. 178)¹⁰. E além disso é uma atividade que explora aspectos como criatividade e improvisação” (Diário Reflexivo, ECCII).

Lívia encontrou nas aulas de Estágio na universidade um espaço que potencializa suas reflexões, tanto a partir da vivência de estratégias metodológicas em sala, como das discussões teóricas sobre metodologias de ensino. A licencianda procurou outros referenciais, para além dos apresentados pela professora orientadora, para pensar sobre essa temática, o que releva o seu envolvimento com o tema.

¹⁰ STUMPF, A.; OLIVEIRA, L. D. *Júri Simulado: O uso da argumentação na discussão de questões sociocientíficas envolvendo radioatividade*. **Experiência em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 176-189, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11961>>.

As estratégias metodológicas assumem para a licencianda, dois papéis: uma forma de ajudá-la a ensinar conteúdos que ela tem pouco domínio e de tornar suas aulas mais atrativas para os alunos. Entretanto, podemos perceber que no seu processo reflexivo Livia ainda não se questionou sobre as finalidades mais amplas do seu ensino, como: quais os propósitos para as quais ela direciona suas práticas? Quais os fins da educação? Questionamentos que trazem para o processo reflexivo aspectos éticos e políticos da prática docente, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma reflexão crítica (ZEICHNER, 2008).

No final do Estágio, Livia faz uma reflexão sobre **o papel do Estágio na sua formação**, assinalando que acredita que as experiências vividas no Estágio possibilitaram que ela amadurecesse sua visão da escola e do seu papel nessa instituição. Segundo a licencianda este “Foi um período que me proporcionou boas experiências, experiência no ser professor e aprendizados que somaram muito a minha graduação” (Diário Reflexivo, ECCII).

Livia completa ainda dizendo que “neste estágio estivemos ainda mais próximos dos alunos e dos processos escolares, vendo de perto a realização de um conselho, de uma reunião de pais, além dos desafios e das regências que ficaram sob nossa responsabilidade” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao pensar suas vivências, aponta que:

É preciso *vivenciarmos* muito além da teoria aprendida na faculdade para que crescamos e nos desenvolvamos como profissionais da educação. É preciso que vivenciamos na prática os desafios de ser professor e os desafios de ser o responsável por mediar o conhecimento de outras pessoas (Diário Reflexivo, ECCII).

Livia encontrou nos *ECCI* e *ECCII* um ambiente profícuo para sua formação, especialmente para sua relação com alunos que, apesar da conversa, sempre participavam das suas aulas, e com o professor supervisor com o qual construiu uma boa relação. Ao comentar sobre uma aula na qual o professor supervisor diz que ela tem autoridade na sala, relata “achei legal, porque no outro Estágio que fiz não senti que a professora havia nos dado tanta autonomia” (Diário Reflexivo, ECCI).

É dentro desse contexto que Livia é tomada pelos saberes da experiência, considerados por ela como essenciais e centrais na sua formação docente. Tardif et al. (1991) afirma que esses saberes são o núcleo vital do saber docente, pois é por meio dele que os docentes podem [...] transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com suas próprias práticas” (TARDIF, 1991, p. 232).

Ao final do *ECCII*, Lívia discorre sobre quais mudanças ocorreram na sua forma de pensar a profissão após as vivências nos Estágios Supervisionados, dizendo que “algumas ideias pré-estabelecidas foram deixadas de lado a partir do momento em que entrei na sala de aula. Primeiro que não existe uma receita igual a de bolo que se eu seguir vai dar certo e segundo que a teoria é totalmente diferente da prática” (Questionário, *ECCII*).

Essa visão esteve presente em alguns momentos no início do *ECCI*, em uma aula na universidade a licencianda diz que: “[...] a discussão não está ajudando, queria que a professora falasse: tente isso, isso me ajudou, logo que tem mais experiência.” (Diário de Campo, *ECCI*). Dessa forma, Lívia mostra que conseguiu desconstruir sua visão de que era papel da professora orientadora apresentar soluções prontas para os problemas que ela encontrava em sala de aula, começando a compreender a complexidade que envolve a prática docente.

Ao observarmos o percurso de Lívia, percebemos que no decorrer do *ECCI* e *ECCII* a licencianda teve um significativo crescimento no seu envolvimento com suas ações em sala de aula, isso fez com que a licencianda buscasse na literatura conhecimentos que a ajudassem a trabalhar com os conteúdos de astronomia e fontes de energia, conteúdo do qual ela tinha pouco domínio.

Reconhecemos em Lívia um movimento crescente de articulação entre teoria e prática, o que a possibilitou ultrapassar visões mais superficiais, especialmente sobre a avaliação, assim caminhou para compreensões mais amplas do processo educativo.

A licencianda encontrou no *ECCI* e *ECCII* elementos potencializadores de suas reflexões, sendo que os que mais se destacaram foram: o *Diário Reflexivo*, que se constituiu como um elemento que permitiu que ela refletisse sobre suas experiências na escola. E a vivência de estratégias metodológicas na disciplina, que foram incorporadas às suas ações em sala de aula e constituíram-se como objeto de suas reflexões.

Foi possível observar que, quando Lívia iniciou o *ECCI*, não tinha muitas expectativas para a realização das atividades na escola e relatava que não desejava ser professora. No decorrer do Estágio, percebemos uma mudança no comportamento da licencianda, que se mostrou mais interessada e comprometida com as atividades, procurando meios que a ajudasse a trabalhar com os alunos em sala de aula.

Por fim, é importante salientar que durante o Estágio a licencianda superou uma visão negativa da profissão, que foi relatada quando fez alusão a sua experiência no Estágio

Supervisionado de Biologia com o ensino médio, terminando seu percurso na disciplina com uma visão mais positiva da profissão, além de mais propositiva para com o meio educacional.

3.2.2 ANTÔNIO

Antônio foi um dos licenciandos que afirmou no início do *ECCI* desejar seguir a carreira docente. Ele entra na disciplina de Estágio mobilizado por sua vontade de aprender com as experiências que esse momento curricular lhe proporcionaria; enxergando nesse espaço uma oportunidade para exploração de suas concepções educacionais. Para ele o Estágio era “[...] um campo experimental para aplicarmos nossas concepções sobre educação e avaliar o possível com o desejável” (Questionário, ECCII).

Nas aulas de Estágio na universidade, sempre participava das discussões, debatendo, expondo suas ideias e levantando questionamentos que buscavam aprofundar suas compreensões da realidade vivenciada. O questionamento constante e o querer saber onde estava o cerne do problema é uma característica desse licenciando.

Em seu discurso Antônio apresenta um posicionamento de manifestação política com relação ao curso e à profissão docente. É um licenciando que tem uma postura crítica e que pensa a educação como um elemento importante para a conquista de uma sociedade mais justa.

No final do *ECCII*, ao discorrer sobre como ele se via como professor, ele diz que: “me vejo como um educador em formação sempre e para além da graduação me entendo como um educador democrático, aberto as ideias libertárias da educação, flexível, e próximo dos/das educandos” (Questionário, ECCII)

Em seu percurso no *Estágio de Ciências I e II*, o licenciando se envolveu de forma mais intensa com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais das suas reflexões, quais sejam: **estratégias metodológicas; organização do tempo escolar; avaliação e a aprendizagem dos alunos.**

Com relação à escolha pelo curso, Antônio diz que: “escolhi o curso de licenciatura pois percebi desde muito cedo uma facilidade e até mesmo contentamento em compreender conteúdos e facilitar sua compreensão pelos outros” (Questionário, ECCII, grifo do licenciando). Assim parece que a opção pela licenciatura está relacionada ao seu gosto por ensinar.

Antônio entra no *Estágio Supervisionado de Ciências* com algumas concepções sobre o ensino fundamentadas em modelos de ensino como: Escola da Ponte; Escola Democrática,

Pedagogia Waldorf e Montessori, propostas pedagógicas consideradas por ele como “pedagogias mais livre” (Avaliação da Disciplina, ECCI). É refletindo a respeito da possibilidade de utilizar algumas das ideias desses modelos durante o *ECCI* e *ECCII*, que Antônio toma como um dos temas centrais de suas reflexões as **estratégias metodológicas**.

Em suas primeiras regências no *ECCI*, o licenciando utilizou o brainstorming de palavras chaves, conhecido também como tempestade de ideias. Para isso, iniciou a aula com uma “pergunta geradora”, objetivando levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema imunológico. Ele anotou as palavras na lousa, que posteriormente foram “transformadas” em um mapa mental. Ao refletir sobre a utilização dessa estratégia, ele diz:

Trabalhei com o recurso mapa mental, havendo já o desenvolvido em casa anteriormente, mas construído de forma coletiva e colaborativa com os/as estudantes em sala durante a situação de aprendizagem. Tudo ocorreu bem, o mapa como ferramenta é muito eficaz, os/as estudantes participam, opinam e dialogam com a aula (Diário Reflexivo, ECCI).

Para o licenciando, a combinação do brainstorming e do mapa mental, possibilitou a construção de uma aula mais participativa, assumindo os alunos um papel mais ativo. Essa estratégia metodológica foi utilizada por Antônio em muitas das suas aulas no *ECCI* e no *ECCII*. O brainstorming muitas vezes foi usado para iniciar a aula e o mapa mental para finalizá-la: “antes do final da aula, depois de uma exposição sobre os principais conceitos sobre o assunto, faremos a atividade da construção de mapa conceitual do tema contendo os itens levantados na primeira e na segunda etapa, juntamente com os novos elementos trazidos pela aula” (Replanejamento, ECCII).

Antônio decidiu ministrar algumas de suas aulas na sala de vídeo, com o intuito de “[...] testar o andamento do conteúdo e a recepção do tema por parte dos/as alunos/as utilizando o recurso áudio/visão” (Diário Reflexivo, ECCI). Uma das dificuldades encontradas por ele é a conversa dos alunos, que aumentou devido ao fato de eles se sentarem em grupos na sala. Ao discorrer sobre essa experiência, o licenciando diz que:

Testei a aula ministrada na sala de vídeo por mais 2 aulas neste mesmo conteúdo (reprodução humana) e pude perceber na prática mais sobre seus benefícios e seus pontos negativos. Na minha avaliação o ponto positivo é o uso das imagens ilustrativas para o processamento cognitivo dos/das estudantes. A aula fluiu melhor e com mais riqueza de detalhes sobre o conteúdo e os slides acabam sendo/servindo de orientação sobre o andar da aula (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao refletir sobre sua aula, Antônio considerou a utilização de imagens e vídeos como importantes para o aprendizado dos alunos e decidiu levar o projetor para a sala de aula, o licenciando diz que fez isso: “inspirado em melhorar a minha última experiência com as aulas na sala de vídeo, decidi investir um pouco mais nas aulas *com* o projetor” (Diário Reflexivo, ECCI).

Uma característica do licenciando é o seu desejo por investigar e refletir sobre as estratégias metodológicas e suas potencialidades, o que faz com que ele se envolva em processos reflexivos mais aprofundados. Para Dewey (1979, p.40) “o entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual” no pensamento reflexivo.

Dessa forma, podemos visualizar nas reflexões do licenciando um processo reflexivo, denominado por Schön (1992) como reflexão sobre a reflexão-na-ação. Essa reflexão possibilita ao licenciando estabelecer um “diálogo de pensar e fazer” (Op cit, p. 36). Nesse processo “[...] o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Numa das aulas, Antônio também utilizou uma estratégia tentando diminuir a conversa dos alunos e desenvolver a atenção e o comprometimento dos mesmos. O licenciando levou uma bolinha de espuma que ficou passando pela sala, sendo que quem estivesse segurando a bolinha no momento em que ele fizesse uma pergunta deveria responder. Segundo ele “a bolinha super funcionou! Com a aula em vídeo, com o projetor em sala e a estratégia da bolinha para reter a atenção dos/das alunos/as eu consegui dar uma aula superprodutiva e satisfatória” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao perceber o êxito dessas estratégias o licenciando a utiliza em outras aulas no *ECCI* e *ECCII*. Isso é evidenciado em seu *Diário Reflexivo* e no *Replanejamento*.

Inspirado em uma atividade vivenciada na aula de Estágio na universidade, Antônio levou para a escola a atividade de *Júri Simulado*. O licenciando utilizou essa estratégia no *ECCI* e no *ECCII*. No *ECCI*, o tema abordado foi gravidez na adolescência. Em conversa com a professora orientadora na aula de Estágio na universidade, o licenciando comentou sobre a importância da elaboração de regras para a realização do júri simulado na escola e diz que: “nossa atividade foi mais organizada do que a que teve na disciplina, com todo respeito. Isso por causa da utilização das regras, vivenciamos aqui e depois conseguimos arrumar para a aula na escola” (Diário de Campo, ECCI).

Contribuiu para que o licenciando entendesse a importância das regras, uma atividade proposta pela professora orientadora após a realização do *Júri Simulado* na aula de Estágio na universidade. Como mencionado no tópico 3.1 nessa atividade, ela solicitou que os licenciandos elaborassem uma proposta de júri simulado com um conteúdo que eles estavam trabalhando no Estágio e que construíssem regras para utilização da estratégia na escola.

Ao discorrer sobre a escolha do tema, Antônio diz que essa ocorreu pois este era apropriado, tendo em conta “[...] as questões sociais envolvidas, podendo se dizer assim polêmicas” (Diário Reflexivo, ECCI). Antônio reconhece que a escola tem como função preparar os alunos para ser cidadãos reflexivos, críticos e ativos, não podendo com isso abster-se de discutir temáticas que causam polêmicas no âmbito social. Para ele, a escola precisa romper com alguns “tabus” impostos pela sociedade.

Podemos observar essa mesma visão quando em uma conversa com uma colega na aula de Estágio, na qual ela relata seu receio em trabalhar no júri simulado o tema invasão da Cracolândia, devido as polêmicas que pode ocasionar, ele diz: “a escola é um local para trabalharmos as polêmicas e nós professores precisamos pensar em estratégias para isso” (Diário de Campo, ECCI).

Antônio demonstra estar atento e preocupado com o contexto político e traz para discussão na aula de Estágio na universidade suas inquietações e medos com relação a aprovação do Projeto de Lei N.º 867 que tem como proposta incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o “Programa Escola sem Partido”. No *ECCII*, Antônio e sua dupla de Estágio ficaram responsáveis por apresentar esse tema.

O licenciando diz que uma das suas preocupações com a aprovação desse projeto é com o fato de “não podermos construir um pensamento crítico com os alunos. Pelo que percebi o professor não vai ter autonomia de pensar como vai ensinar o conteúdo” (Diário de Campo, ECCII). O “Programa Escola sem Partido” vai de encontro com o que Antônio assumi como função da escola e papel do professor, visto que:

[...] “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” - educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”” (FRIGOTTO, 2016, p. 1)

Percebe-se nas reflexões e relatos de Antônio uma visão de que os professores devem assumir uma atitude bem próxima do que Giroux (1997) definiu como intelectuais transformadores, profissionais que combinam “[...] a reflexão e prática acadêmica a serviço

da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p.158).

Outro ponto refletido pelo licenciando ao pensar na aula de júri simulado ministrada por ele no *ECCI*, foi a realização de aulas em ambientes não formais. Antônio já havia comentado anteriormente com a professora orientadora que pretendia realizar uma aula em um ambiente não formal, mas que se preocupava com a dispersão que poderia causar. Apesar deste receio, o licenciando decidiu experimentar uma aula no pátio da escola.

Ao comentar com a professora orientadora sobre a aula nesse ambiente, ele diz: “a aula foi tranquila, o fato de ter ocorrido em um ambiente não formal não causou dispersão dos alunos” (Diário Reflexivo, *ECCI*). Ainda ao discorrer sobre o porquê acredita que não houve dispersão, Antônio diz:

Foi o fato de a atividade ter sido bem planejada. De termos realizado uma discussão anteriormente com os alunos, explicando como seria a atividade e as regras, e também termos entregado o texto, deixando clara a importância de lerem em casa, o que deu mais tempo para eles pensarem sobre o caso (Diário de Campo, *ECCI*).

Para o licenciando, o planejamento e a organização são elementos fundamentais para o sucesso de aulas em ambientes não formais. No *ECCI*, Antônio planejou levar os alunos no observatório astronômico da cidade, mas alguns obstáculos impossibilitaram a realização da atividade de campo.

Já no *ECCII*, o tema abordado no *Júri Simulado* foi a construção da usina de Belo Monte. Antônio assinala que, com essa atividade, busca “promover o debate saudável, ético e crítico sobre o desenvolvimento responsável frente às demandas de geração de energia no Brasil” (Replanejamento, *ECCII*). Para o licenciando esse tipo de atividade possibilita ao professor trabalhar com os alunos a “escuta respeitosa” e o “respeito pelos diferentes posicionamentos dos colegas”, atitudes que ele acredita ser importante trabalhar na escola (Diário de Campo, *ECCII*).

Antônio traz para suas aulas nos *ECCI e ECCII*, influenciado pela Escola da Ponte, o conceito de trabalho dividido em famílias, “[...] onde os/as estudantes se juntam em grupos para estudar/investigar um tema” (Diário Reflexivo, *ECCI*). O licenciando procura com a atividade incentivar os alunos a trabalharem em equipe e a desenvolverem a colaboração mútua. Ao refletir sobre a utilização dessa estratégia o licenciando diz que:

Tenho pensado bastante neste modelo e o entendo como positivo para trabalhar *os conteúdos*. O fator que mais me contempla é o fortalecimento

do caráter atitudinal do trabalho em grupo. Neste sentido, surge também o desafio de mediar a aula de forma que todos e todas do grupo trabalhem e contribuam, pois, naturalmente haverá alunos/as que *produziram* menos do que outros (Diário Reflexivo, ECCII).

Antônio também utiliza no Estágio o Blended Learning (sala de aula invertida), com o intuito de trabalhar nos alunos a responsabilidade de preparar o conteúdo da aula e apresentar aos colegas. Segundo o licenciando a utilização desta estratégia, também tem como propósito estimular os alunos a exercerem um papel mais ativo, fazendo com que eles:

[...] pesquisem, investiguem e tragam de casa conteúdos relacionados com o tema da aula e usarei estes temas trazidos pelos/as estudantes como pontos de partida para a abordagem do conteúdo, vinculando o que está sendo aprendido com o que eles trouxeram. A ideia é que eles tragam demandas educativas de casa para serem trabalhadas em sala de aula (Replanejamento, ECCII).

Podemos perceber nas reflexões do licenciando uma preocupação em trabalhar com os alunos o conteúdo atitudinal, que “[...] envolve os valores, atitudes e normas” (GODOY et al. 2009). Isso fica evidente quando ao discorrer sobre a utilização de algumas estratégias metodológicas Antônio assinala que visa favorecer aos alunos a construção da “escuta respeitosa”, “colaboração” e “responsabilidade”.

A forma como Antônio concebe as estratégias metodológicas como meio para favorecer nos alunos a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, encontra sustentação nos referenciais teóricos que ele assume como “modelos” para sua atuação profissional, sendo esses: Escola da Ponte, Escola Waldorf e Pedagogia Maria Montessori.

Essas propostas pedagógicas têm como princípios norteadores a formação integral dos alunos, considerando as dimensões cognitivas, morais e emocionais dos indivíduos, buscando com as suas práticas fortalecer um ambiente colaborativo e promover o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e solidariedade (SANTOS, 2015).

Antônio foi um dos licenciandos que levou a meditação para a escola. Ele já praticava a meditação e em razão de sua experiência conduziu algumas práticas na aula de Estágio na universidade. Ao discorrer sobre a *Palestra de Meditação* vivenciada na disciplina, ele diz que:

Parabéns aos responsáveis pela disciplina por “sair da caixinha” e nos proporcionar este tema que é ao mesmo tempo importante para nossas vivências no Estágio e tão inovador para ser aplicado em sala. Eu já meditava antes, mas acredito que para a sala tenha sido muito enriquecedor e deu subsídios suficientes para levar a ideia para as salas de aula no

Estágio. Seria bacana manter o conteúdo para futuras turmas (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Segundo o licenciando o contato com a meditação na aula de Estágio na universidade, possibilitou que ele pensasse em “[...] novos projetos para o Estágio” (Questionário, ECCII), contribuindo para que ele vislumbrasse nessa vivência a possibilidade de levar essa prática para a escola.

Ao discorrer sobre o porquê levou a meditação para a escola, ele diz que “o objetivo desta prática neste contexto é trabalhar principalmente a concentração e a calma nos/as estudantes. A ideia é trazer um pouco das filosofias baseadas na meditação para o contexto escolar, tentando utilizá-la para melhorar o momento de ensino-aprendizagem” (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao refletir sobre essa sua vivência no Estágio, Antônio diz que apenas “com uma experiência mais longa seria possível tentar entender se a meditação ajuda/ajudou algum/a estudante em um momento de avaliação ou apresentação, que envolva nervosismo” (Diário Reflexivo, ECCI). Para o licenciando essa primeira experiência possibilitou que ele refletisse sobre alguns aspectos que envolvem a utilização dessa prática no contexto escolar. Segundo Antônio:

o primeiro deles é sobre a experiência de executar a prática, administrar o tempo e o espaço na aula. Outra é poder explorar a prática nos momentos de euforia na sala e em situações fora dela. É possível retomar o assunto e dialogar com os/as estudantes e convidá-los a se observarem e olharem para si para perceberem seus comportamentos (Diário Reflexivo, ECCII).

Antônio visualiza na meditação uma forma de os alunos refletirem sobre seus comportamentos por meio da observação de suas atitudes em sala de aula. Um dos problemas que o licenciando diz ter encontrado para realizar a prática de meditação com os alunos é “[...] o tempo (50 minutos) é e será um grande dificultador para trabalhar a meditação em apenas uma aula” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao refletir sobre suas aulas, um outro tema problematizado pelo licenciando foi a **organização do tempo escolar**. Em alguns dos relatos feitos na aula de Estágio na universidade, ele levanta questionamentos a respeito da efetividade das aulas de cinquenta minutos, que na sua opinião são inviáveis e pouco produtivas. Refletindo sobre uma de suas regências, Antônio discorre sobre o tempo efetivo que o professor e os alunos têm para o processo de ensino-aprendizagem, dentro desse modelo de cinquenta minutos. Segundo ele o professor precisa:

Sempre programar a aula para 30 minutos. Pois sempre a imprevistos técnicos ou escolares. Nesta aula na montagem do projetor faltou extensão e adaptador para ligar o sistema de vídeo. O professor avisou de última hora (ele também soube neste momento) que possivelmente os alunos/alunas poderiam sair mais cedo para comemorar uma festa da escola (Diário Reflexivo, ECCI).

O licenciando continua, no *ECCII*, a se incomodar com esse modelo e diz que “[...] é ineficiente ensinar (e muito provavelmente aprender) em doses pequenas de 50 minutos. Na verdade, as aulas de 50 minutos têm 30 minutos de efetividade, se levarmos os fatores externos que acometem as aulas (atrasos, imprevistos, etc.)” (Diário Reflexivo, ECCII). Ao refletir sobre como é organizado o tempo escolar, Antônio diz:

Vivenciar o aprendizado em pequenas *doses* e tudo fragmentado, *a* meu ver, não é a melhor estratégia levando ao aprendizado. Se existisse uma possibilidade de trabalharmos com os/as estudantes por períodos mais longos, sem essa compartimentalização como ocorre. Por exemplo, em outros modelos escolares como a Escola Waldorf ou a Escola da Ponte, teríamos uma plataforma mais adequada para ensinar e aprender. Neste modelo poderia haver mais integração entre as disciplinas e uma aula poderia trabalhar por um período inteiro (uma manhã por exemplo – 8h às 12h) e trabalhar de forma interdisciplinar, interligando os conhecimentos de diferentes áreas (Diário Reflexivo, ECCII).

Podemos perceber que as reflexões do licenciando sobre a gestão do tempo escolar é fundamentada nos seus saberes a respeito dos modelos das escolas mencionadas por ele. Parece que para Antônio o modelo que temos hoje acaba por apresentar o conhecimento de forma fragmentada, o que para ele não contribuiu para o aprendizado dos alunos, pois ele vislumbra em um currículo menos fragmentado a possibilidade de um ensino interdisciplinar.

Outro tema problematizado pelo licenciando foi a **avaliação**. A primeira vez que Antônio reflete sobre esse tema, foi em um episódio no início do *ECCI*, em que alguns alunos questionaram o professor supervisor com relação a duas questões da prova que segundo eles não foram ensinadas em aula. Ao refletir sobre essa vivência, o licenciando faz os seguintes questionamentos: “Qual o distanciamento entre a nossa prática e a nossa ferramenta avaliativa? Qual a qualidade e a função das nossas avaliações? O que estamos avaliando?” (Diário Reflexivo, ECCI).

Amaral et al. (1996), em um estudo em que apresentam estratégias para formação de professores reflexivos, afirmam que “as perguntas pedagógicas” (p. 102) são estímulos aos processos reflexivos (reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação). Pôde-se perceber que os questionamentos levantados inicialmente por Antônio são propulsores para o

desenvolvimento de um movimento reflexivo que busca compreender os sentidos que estão subjacentes a utilização da avaliação no contexto escolar.

As questões elaboradas pelo licenciando encontra-se em um nível interpretativo, no qual o intuito é “[...] descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros. [...] através do questionamento dos porquês dos actos de ensino, o professor possa começar a vislumbrar a natureza das forças que o levam a agir do modo como age” (AMARAL et al., 1996, p. 103).

Em um momento posterior, ao analisar a prova do professor supervisor, o licenciando diz que:

Das 5 questões que o professor *traz* para a turma eu, como futuro educador, utilizaria uma, talvez duas. Utilizaria a questão 4, a qual convida os/ as estudantes a criar uma relação entre diferentes conceitos e ideias. E talvez utilizaria a questão 5, que convida os estudantes a criarem uma esquematização sobre o conteúdo proposto em sala. As demais questões eu não utilizaria como estratégia avaliativa, no sentido de que, a meu ver, são questões pouco reflexivas, [...] (Diário Reflexivo, ECCI)

Antônio pretende nesse Estágio trabalhar questões de cunho mais interpretativo e reflexivo, buscando favorecer nos alunos o desenvolvimento de “[...] habilidade de reflexão e não de memorização” (Diário Reflexivo, ECCI). A primeira tentativa de trabalhar a habilidade reflexiva com os alunos foi quando propôs uma atividade na qual eles precisavam elaborar uma resposta na forma de um texto reflexivo. Ao refletir sobre essa atividade ele diz:

Muitos/as alunos/as têm/apresentam dificuldade com a tarefa de analisar um texto e propor uma resposta reflexiva. Dificuldade na escrita reflexiva. Alguns não entenderam a pergunta como eu formulei. Eu tentei não utilizar perguntas como: “o que”, “como”, “onde”, mas sim, “relacione” “a relação disto com aquilo” etc. (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao discorrer na aula de Estágio na universidade sobre a realização da atividade, Antônio diz: “os alunos perguntaram se era para fazer um texto ou responder. Neste momento, me fiz uma crítica, será que minhas questões estão difíceis ou eles que não conseguem compreender. Será que a dificuldade é deles” (Diário de Campo, ECCI). Em uma conversa com a professora orientadora, Antônio interpreta a situação e percebe a mudança que suas propostas representam para aqueles alunos e diz que: “o que observo é que o professor não desenvolve a habilidade reflexiva com os alunos e que eles já estão adaptados a esse modelo de ensino. Observei que os alunos têm problemas com a leitura e são sujeitos passivos com relação ao seu aprendizado” (Diário de Campo, ECCI).

Um outro momento em que Antônio se debruça a refletir sobre a avaliação é ao se questionar sobre qual o papel que o professor supervisor atribui a mesma. A partir de reflexões sobre algumas de suas observações em sala, o licenciando diz que para o professor supervisor a avaliação funciona como a hora do “acertas e contas”. Segundo Antônio:

É muito comum ouvirmos em sala falas como “a prova vai depender de como a sala se comportar” se referindo ao grau de dificuldade na preparação da mesma. Ou, em relação ao comportamento dos/as estudantes, falas como: “estou vendo quem está conversando ou bagunçando para na hora da nota da prova” existem muitas outras, *mas* essas são bastante representativas. Me parece que na concepção do professor sobre o momento avaliativo, este momento funciona como um acerto de contas, e esse “acerto” é utilizado sempre como ameaça, pois se a sala fizer bagunça esse poderá dificultar mais os conteúdos, se não, facilitar. Tenho refletido muito sobre esta perspectiva da ameaça utilizando a prova como ferramenta. Tenho me questionado sobre qual o papel da avaliação para o contexto escolar e quais os seus desdobramentos. De certo eu não me familiarizo com esta prática de ameaçar os/as alunos com este motivo. Quero entender e vivenciar de outra forma em uma outra perspectiva (Diário Reflexivo, ECCI).

No *ECCII*, Antônio ficou responsável pelo momento avaliativo. Para ele, essa experiência foi importante na sua formação, pois possibilitou que vivenciasse todo o processo que envolve o trabalho do professor, “dar as aulas, elaborar as questões, aplicar a avaliação, corrigir e dar a devolutiva, parecem etapas separadas, mas são momentos extremamente interligados” (Diário Reflexivo, ECCII). Ao discorrer sobre a construção das questões, ele diz que elaborou:

Uma questão interpretativa através de uma história em forma de fragmento de um texto para reflexão, uma questão para descrever um momento prático de aula e o entendimento que o/a educando teve do tema, outra com verdadeiro e falso, uma com “ligue afirmativas correlatas” e uma com “complete a frase”. Procurei usar a oportunidade e usar diversas formas de dialogar com o saber dos/as alunos/as para entender o que de fato se solidificou como aprendizado para eles (Diário Reflexivo, ECCII).

Para o licenciando, a avaliação é um momento para “dialogar” com o conhecimento dos alunos e ter um *feedback* do processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva assumida por Antônio vai ao encontro do que Meneghel e Kreisch (2009), ao apresentar diferentes concepções de avaliação, denomina como diagnóstica, que é quando o professor enxerga na avaliação um momento de observar o aprendizado dos alunos, “[...] para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitem conhecer os erros e acertos do

aluno afim de promover o seu objetivo cognitivo” (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9823-9824). Ainda segunda as autoras a “[...] a avaliação diagnóstica é um constante olhar crítico para o que se está fazendo” (ibidem, 9824).

Em uma aula de Estágio na universidade, Antônio comentou que estava com dificuldades para corrigir as questões interpretativas. Neste momento, a professora orientadora assinalou que é importante estabelecer critérios/parâmetros para correção, retomando um exemplo dado anteriormente sobre os critérios estabelecidos por ela para correção do replanejamento. Após essa conversa, ao discorrer sobre a correção das avaliações o licenciando diz que:

Foi necessário pensar mais profundamente em relação a correção e buscar elementos mais concretos para os critérios de correção, o que foi ótimo porque pude vivenciar este momento e está dificuldade na prática, o que me torna mais preparado para pensar na elaboração de avaliações futuras. De forma geral a estratégia que busquei utilizar foi a do uso/presença de palavras-chave nas respostas oferecidas pelos/as estudantes. Mesmo assim, atuando pautado no uso de palavras-chave as vezes ocorrem casos onde as respostas dos/as educandos precisavam ser avaliadas com mais cautela (Diário Reflexivo, ECCII).

Outra temática refletida por Antônio se refere à **aprendizagem dos alunos**. Durante suas vivências no *ECCI*, ele observou a presença em sua turma de alguns alunos que precisavam de uma atenção especial. O licenciando foi convidado a participar do conselho de classe da escola e ao conversar com sua dupla de Estágio vislumbrou naquele espaço uma oportunidade para comentar sobre os alunos e observar “[...] como a escola lida com as dificuldades das salas e dos/as alunos/as” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao discorrer sobre essa vivência, Antônio diz:

Neste momento pedimos a fala para o conselho, a qual nos foi concedida. Durante essa fala apontamos algumas dificuldades e casos observados por nós, o qual foi aceito com respeito e interesse. Ficamos espantados pois os casos (de alunos) já eram conhecidos dos professores e pelo que percebemos de longa data, o que nos fez pensar se estas dificuldades já que já conhecidas não estão sendo resolvidas. Alguns casos de alunos/as são graves como o analfabetismo funcional e problemas de saúde (Diário Reflexivo, ECCI).

No início do *ECCII*, Antônio se depara com uma situação que ele caracteriza como “constrangedora”, o fato de um aluno começar a soltar pum em sala. Ao refletir sobre o que

estava acontecendo, buscando olhar para o aluno e entender o que pode ter o levado a essa atitude, ele relata que:

Esse aluno apresenta comportamento de quem não se interessa pelas aulas, tem dificuldade com o aprendizado e é mais um histórico de vida pessoal bastante preocupante. Foi abandonado pela mãe em São Paulo e hoje mora com a tia em São Carlos. Pois bem, a personalidade do menino é de um rapaz que gosta de chamar atenção. Uma das suas estratégias é soltar pum (Diário Reflexivo, ECCII).

Antônio busca compreender o comportamento do aluno em sala de aula olhando para o contexto mais amplo no qual ele está inserido, para ele essa atitude pode ser uma forma que o aluno encontrou de chamar atenção. O licenciando assinala que “de certo não só pelo motivo pum este aluno precisa de um acompanhamento, pois além desse comportamento existe outros que o atrapalham a aprender” (Diário Reflexivo, ECCII).

Em uma discussão na aula de Estágio na universidade, momento em que uma de suas colegas relatou sobre os problemas vivenciados com a indisciplina dos alunos, Antônio faz alusão a uma conversa com sua dupla de Estágio e diz que:

Na turma que acompanhamos têm quatro alunos, que nós consideramos indisciplinados e bagunceiros. Ao conversamos para tentar entender a situação, percebemos que o contexto dos quatro alunos é diferente do restante da sala, e chegamos ao consenso de que o que pode está acontecendo é que eles estão reproduzindo as atitudes/violência que eles vivem na família e no bairro onde moram, na escola (Diário de Campo, ECCII).

Para Antônio é importante que ao analisarem os casos de indisciplina em sala de aula os professores olhem para o contexto social no qual o aluno está inserido, refletindo sobre como esse pode estar influenciando a ação do mesmo em sala de aula, buscando compreender a “origem” do problema. As reflexões do licenciando indicam uma compreensão do aluno como um ser individual e social, que traz para o contexto escolar suas experiências sociais.

Isto pode ser evidenciado novamente quando o licenciando reflete sobre sua participação no conselho da escola no *ECCII*, Antônio diz que: “a impressão que se tem ao vivenciar esse espaço é de que há um interesse em discutir os problemas que ocorrem na escola e com os/as professores, e não uma preocupação com os indivíduos e sua formação como pessoas” (Diário Reflexivo, ECCII). Ainda ao discorrer sobre essa vivência, o licenciando diz:

[...] eu ainda não vi nenhum educador ou educadora se preocupar *com* os motivos pelos quais os/as estudantes apresentam dificuldades. Em resumo, no conselho se discuti o problema e não a origem dele. Sinto falta desta discussão pois se os/as estudantes estão apresentando dificuldades e comportamentos atípicos, com certeza *há* motivos para que isso esteja ocorrendo. Só são apontados os problemas, mas não há discussão sobre os motivos dos problemas, muito menos investigação (Diário Reflexivo, ECCII).

Pôde-se perceber no conteúdo refletido por Antônio que suas reflexões se aproximam da tradição destacada por Zeichner (1994) como reconstrucionista social, na qual a “[...] atenção dos professores é focada internamente em sua própria prática e externamente nas condições sociais em que estas práticas estão situadas” (1994, p. 26, tradução nossa), dessa forma, “[...] reconhecendo o caráter fundamentalmente político de todas as ações que compõe o ensino, os professores consideram que aspectos como gênero, raça e classe social estão sempre embutidos no dia de uma sala de aula” (ibidem, p. 26). Com isso, percebemos que as reflexões do licenciando possuem um caráter mais crítico, que é destacado por Zeichner (1993, 1994, 2008) e Contreras (2002) como a disposição dos professores de ao analisarem suas práticas entenderam que os problemas encontrados têm raízes no contexto social e histórico no qual essas práticas se desenvolvem.

Ainda ao refletir sobre os alunos, o licenciando levanta o seguinte questionamento: “como lidar com o desinteresse dos alunos, quando estes têm motivos externos à escola?” (Diário de Campo, ECCII). Antônio reflete sobre essa pergunta no seu último relato no *Diário Reflexivo* e nesse momento levanta outra questão “qual o verdadeiro peso na responsabilidade de ensinar e aprender do/a professor/a: em casos onde o/a aluno/a demonstra não querer aprender?” (Diário Reflexivo, ECCII).

O licenciando em alguns momentos do *ECCI e ECCII* acaba por culpabilizar os professores quando os alunos não aprendem. Para Antônio é papel do professor encontrar estratégias para motivar os alunos para aprenderem, mostrando-lhes a importância do aprendizado de determinado conteúdo.

Já me senti muito mal por não conseguir ensinar a alunos/as que não querem aprender, nutrindo o pensamento que era meu dever ou minha responsabilidade ensiná-los, mesmo eles não querendo aprender, sendo meu papel convencê-los ou transformá-los para o interesse na aprendizagem. Tenho como reflexão que devo me esforçar ao máximo para criar o ambiente necessário para que os/as estudantes possam aprender, até me esforçar ainda mais para além do necessário nesta tarefa, mas em casos *em*

que/nos quais a falta de interesse *em aprender* é intensa, não é minha responsabilidade o interesse por parte deles, [...] (Diário Reflexivo, ECCII)

Antônio começa a compreender que existe um limite na ação do professor. A experiência no Estágio possibilitou que ele percebesse que apesar de ter utilizado diversas estratégias para tornar as aulas mais interessantes e mais significativas para os alunos, alguns não se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, como ele diz: “não estão dispostos, naquele momento de aula, aprender. [...]. Entretanto algumas pessoas por mais bem-intencionadas as ações do/a educador/a *insistiram* em não querer aprender, e sei que serão vários os motivos, alguns deles com razão de existirem” (Diário Reflexivo, ECCII). Em suas reflexões o licenciando percebe a existência de outros motivos que faz com que o aluno não queira aprender.

Para ajudar na interpretação das reflexões do licenciando, de acordo com Charlot (2000, 2014) que em seus estudos se dedica compreender como os alunos se relacionam com os saberes escolares, elenca a subjetividade como elemento importante para compreender essa relação. Explicitando, portanto, que para o aluno aprender é necessário que ele se mobilize, e a mobilização “[...] implica mobilizar-se (“de dentro”)", é preciso que ele encontre uma razão para aquele aprendizado.

Ainda para Charlot (2000) “ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investi pessoalmente no processo que o educa. [...]. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000, p. 54), se o aluno não quiser aprender se “[...] recusando a entrar em atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora” (CHARLOT, 2014, p. 107).

Desde o início observamos que Antônio se mostrou disposto a refletir sobre suas experiências, especialmente sobre as estratégias que pretendia “experimentar” e aprofundar, investigando e refletindo sobre suas potencialidades e limitações. Percebemos que essa disposição foi um elemento importante para que o licenciando desenvolvesse processos reflexivos mais aprofundados, envolvendo-se com outros aspectos da prática docente, como a avaliação e a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que o Antônio é um licenciando questionador, que buscou com suas indagações compreender os sentidos subjacentes aos problemas que encontrava em sala de aula, desenvolvendo, com isso, processos reflexivos mais críticos.

Antônio encontrou, tanto nas discussões nas aulas de estágio, quanto no *Diário Reflexivo*, contextos potencializadores de suas reflexões. O licenciando participou ativamente das conversas nas aulas de Estágio na universidade, levantando questionamentos e trazendo reflexões sobre suas experiências. O *Diário Reflexivo* foi para Antônio um elemento de aprofundamento das reflexões realizadas nas aulas de estágio.

Apesar de não apresentar em seus escritos citações da literatura, percebemos que suas reflexões são fundamentadas em seus conhecimentos teóricos, desde os modelos de ensino que orientavam suas ações em sala de aula, como de outros referenciais que fundamentam sua prática. Isso pôde ser observado nos seus relatos nas aulas de Estágio na universidade, no replanejamento e no *Diário Reflexivo*.

Antônio relatou que, desde o início, da graduação desejava ser professor, mas que pretendia lecionar em escolas particulares ou em modelos de ensino, como Pedagogia Montessori e Waldorf, não tendo como intenção ir para o ensino público. No final do *ECCI*, o licenciando destacou que, após suas reflexões sobre as experiências vivenciadas nos estágios, via-se mais "aberto" a lecionar no estado e para "tarefa de mudar a realidade" dos alunos do ensino público.

3.2.3 GLÓRIA

Glória “sempre foi quieta e era aquela aluna que sentava na frente e tirava boas notas” (Narrativa Memorial, *ECCI*) e é esse perfil de aluna que a licencianda traz para o estágio, características que foram possíveis de serem observadas em sala de aula com a professora orientadora. A licencianda é muito atenta e participou de todas as atividades propostas pela professora. Buscava envolver-se nas discussões, narrando os acontecimentos que mais chamaram sua atenção na escola.

Em seu percurso no *Estágio de Ciências I e II* Glória se envolveu com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais nas suas problematizações e reflexões, quais sejam: **educação especial; planejamento; estratégias metodológicas**. No *ECCI*, Glória realizou o estágio em duas salas diferentes, acompanhando o mesmo professor supervisor. No *ECCII*, continuou em uma das salas e começou a realizar o estágio em uma eletiva, devido aos problemas de disponibilidade de horários.

Com relação a decisão de cursar a licenciatura, Glória nos diz que escolheu “[...] o curso de licenciatura pois ele me possibilitaria ir tanto para a área docente como na de pesquisa/acadêmica. Assim, acredito que teria mais oportunidade para ter um sucesso

profissional” (Questionário, ECCII). Assim parece que a escolha pela licenciatura está relacionada a maiores possibilidades profissionais.

Ao rememorar suas vivências como aluna do ensino básico, Glória aponta que: “nas feiras do conhecimento, meu enfoque sempre foi a área da biologia” (Narrativa Memorial, ECCI). Podemos perceber pelos relatos da licencianda que a escolha pelo curso esteve mais relacionada a sua afinidade com a área da Biologia do que com a docência.

No início do *ECCI*, Glória auxiliou o professor supervisor em uma aula no laboratório em que ele dividiu a turma em dois grupos, enquanto uma parte assistia à explicação a outra realizava uma atividade escrita. A licencianda ficou responsável por acompanhar os alunos no momento da realização da atividade escrita. Ao discorrer sobre essa aula, a licencianda disse que teve dificuldades em “controlar a bagunça”, pois os alunos conversavam e não queriam fazer a atividade proposta, Glória diz que:

O professor teve até que interferir em sua exposição para chamar a atenção da turma, pois eles não me obedeciam e eu também não sabia até que ponto poderia ser brava, chamar atenção, etc. [...]. Percebi que tenho dificuldades ou talvez eu trave na hora e não consiga falar alto. Ou na verdade não sei meu limite em sala de aula, ainda mais estando com o professor junto, não sei se posso gritar, bater na mesa, chamar atenção, etc. (Diário Reflexivo, ECCI).

Nas discussões ocorridas na universidade, ao comentar com a professora orientadora sobre essa aula, a licencianda disse que: “o professor teve que me auxiliar a controlar a sala, eu não sabia se tinha autoridade para chamar a atenção dos alunos” (Diário de Campo, ECCI).

No início do *ECCI* Glória demonstrou em alguns relatos, como nos apresentados acima, uma insegurança para lidar com determinadas situações em sala de aula, sentimento que está relacionado ao fato de a licencianda não saber qual o seu lugar naquele contexto, não se colocar inicialmente como professora daquela turma, uma insegurança comum no início da carreira docente.

Em outro relato, a licencianda diz: “eu fiquei até assustada, sem saber o que fazer de tão descontrolada que a sala ficou naquele momento. Dei até “graças a Deus” pelo professor estar lá para me ajudar no momento, pois minha vontade era de sair correndo” (Diário Reflexivo, ECCI).

Huberman (2000) ao discorrer sobre o ciclo de vida dos professores, apresenta como uma das primeiras fases a entrada na carreira profissional, na qual os professores vivem o que

caracteriza como o “choque do real” momento de “[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nessa fase, no período do “choque do real”, esses profissionais vivenciam os dilemas e conflitos que permeiam o trabalho docente, sendo muitas vezes tomados por sentimentos de medo, ansiedade e insegurança, por não saberem como lidar com determinadas situações em sala de aula da forma como esperavam. Essa sensação acontece, usualmente, em decorrência da inexperiência profissional.

As colocações de Huberman nos ajudam a compreender a situação vivenciada por Glória durante o estágio, momento de inserção dos futuros professores no campo profissional, em que assumem, com certas particularidades, o papel de professores, vivenciando o início de uma passagem de aluno a professor. Nesse contexto, a licencianda manifesta o sentimento de “choque do real” ao se ver confrontada com as dificuldades iniciais da profissão e se sentir insegura por não saber como lidar com os alunos e ainda não compreender qual o seu papel dentro daquele contexto.

Depois do choque inicial, no decorrer dos *ECCEI* e *ECCII* foi possível perceber que a licencianda começou a se reconhecer mais como professora das turmas, propondo atividades ao professor supervisor, apropriando-se de estratégias metodológicas que a ajudaram a trabalhar com os alunos e se sentindo mais segura em sala de aula.

Essa mudança na postura da licencianda foi assinalada por ela no final do *ECCII* quando diz que: “eu tinha muito medo de entrar na sala de aula e ter o contato com os alunos, porém quando entrei em campo me surpreendi com o interesse dos alunos, carinho que tem por nós, o que acaba dando um ânimo para voltarmos e preparamos coisas diferentes para eles” (Questionário, *ECCII*). Podemos perceber que a relação com os alunos foi um dos fatores que contribuíram para que a licencianda se envolvesse mais com as atividades na escola.

Ainda pensando no percurso da licencianda, observamos que ela aponta que:

nunca estive muito convencida de minha capacidade em enfrentar uma sala de aula pela minha timidez, apesar de sempre gostar de ensinar as pessoas e ter facilidade em transmitir de forma didática algum conteúdo. Ao longo do tempo, com a experiência no campo de estágio fui enfrentando esse meu medo e hoje me sinto bem mais tranquila e à vontade para falar em público (Questionário, *ECCII*).

Um dos temas problematizados por Glória foi a **Educação Especial**. No *ECCI*, a licencianda realizou o estágio em uma turma em que estava matriculado um aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA), o que mobilizou suas reflexões sobre essa temática.

Ao discorrer sobre o seu primeiro dia na turma do aluno com TEA, momento em que ficou observando a aula do professor supervisor, a licencianda dirigiu seu olhar para esse aluno e relatou que se sentiu:

[...] incomoda com ele não participar de nada, nem mesmo tirar a mochila das costas. Foi apenas um aluno de integração, ou seja, só estava na sala, como se fosse inclusão, mas não exerceu esse papel. Entendo que talvez o professor estivesse em uma situação complicada por não conseguir dar atenção para ele e por ser apresentação de seminários, mas talvez fazer alguma atividade sobre sistema solar que ele pudesse realizar também seria interessante, mesmo que fosse no computador ou de colorir, só para ele não ficar sem fazer nada (Diário Reflexivo, *ECCI*).

No relato acima, ao refletir sobre o processo de inclusão do aluno com TEA na sala de aula, Glória demonstrou seu incômodo com o fato de o aluno não estar realizando nenhuma atividade e, ao pensar sobre o que poderia ser feito naquela aula, sugeriu que o professor supervisor poderia ter preparado alguma tarefa relacionada ao que o restante da sala estava fazendo, como forma de promover uma inclusão do aluno.

O incômodo com o fato de não ocorrer um processo de inclusão desse aluno apareceu em outro relato da licencianda. Ao discorrer sobre uma aula do professor supervisor, Glória diz que: “infelizmente, até agora, em nenhum momento ele fez atividades que se assemelhasse ao conteúdo dado ao resto da sala” (Diário Reflexivo, *ECCI*).

Glória buscou na literatura aporte teórico para compreender a situação vivenciada, encontrando no texto *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*¹¹ de Rosana Glat e Marcia Denise Pletsch, elementos que a ajudaram a entender a dificuldade do professor supervisor em realizar atividades para o aluno com TEA.

Fundamentada em sua leitura, Glória diz que “[...] é de extrema importância o trabalho colaborativo entre os especialistas da educação especial com o docente da sala em que estão matriculados alunos com déficit cognitivo” (Diário Reflexivo, *ECCI*).

11 GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista: Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012

É com esse olhar para a complexidade que envolve o trabalho com alunos público-alvo da educação especial em sala de aula, que Glória discorre sobre uma aula em que o professor supervisor não conseguiu novamente realizar nenhuma atividade com o aluno de TEA, dizendo: “mas compreendo pelo fato do professor não ter auxílio de um profissional de educação especial em sala de aula, o que seria necessário e de não poder dar atenção o tempo todo para ele, além de não ter tempo para preparar uma aula que se adapte às condições dele” (Diário Reflexivo, ECCI).

Com isso, a licencianda fez uma nova leitura da situação apoiada na teoria estudada. Pimenta e Lima (2012, p. 49) assinalam que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores novas perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Assim, a teoria ofereceu novas perspectivas de análise que permitiram que Glória compreendesse o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre, entendendo os determinantes externos que delimitam o trabalho do professor. Esse processo reflexivo possibilitou a licencianda procurar alternativas de transformação da situação encontrada.

É incomodada com o fato de o aluno com TEA não realizar nenhuma atividade que promovesse sua real inclusão dentro daquele contexto educativo e consciente da dificuldade do professor supervisor em trabalhar com o aluno, que a licencianda, em uma reunião na qual discutiu como seriam suas regências, propôs ao professor supervisor que:

no 7ª B, que é a turma do aluno com TEA, que eu me arriscasse a preparar alguma atividade e que ficasse exclusivamente atendendo ao aluno com TEA, tentando desenvolver algo que fizesse com que ele estivesse junto ao contexto da turma, incluindo ele literalmente a sala de aula. E a aceitação do professor foi imediata e ele ficou muito feliz por eu ter proposto isso” (Diário Reflexivo, ECCI).

Dessa forma, a licencianda elaborou atividades que aproximasse o aluno com TEA do restante da turma. Foi nesse movimento de pensar atividades para trabalhar com o aluno, que Glória encontrou na palestra realizada nas aulas de Estágio na universidade sobre *Educação Especial*, mencionada no tópico 3.1, uma oportunidade para compreender melhor o TEA e, também, inspiração para elaborar novas atividades, encontrando sentido para essa vivência na sua prática do estágio. Ao discorrer sobre essa palestra desenvolvida nas aulas da disciplina, Glória diz:

[...] estava no momento “quebrando a cabeça” de como eu iria desenvolver uma atividade para o aluno autista, pesquisando sobre o transtorno pois não conhecia, tentando encontrar uma forma de desenvolver uma atividade para ele que relacionasse com o conteúdo estudado pela turma e aí a disciplina proporcionou essa palestra. [...]. Na palestra pude conhecer sobre o transtorno e também sobre como trabalhar e atividades realizadas com alunos autistas e no final conversei com o palestrante sobre minhas ideias de atividade e ele me deu várias dicas (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Desde os primeiros dias acompanhando a turma do aluno com TEA, Glória se mostrou atenta ao que ele realizava em sala de aula, sendo que foi em uma dessas observações que ela percebeu “[...] seu fanatismo por dinossauros” (Diário Reflexivo, ECCI) e, é por meio dessa percepção, que a licencianda encontrou uma forma de se comunicar com o aluno. Desse modo, sabendo que o professor supervisor trabalharia com a turma a classificação dos seres vivos, a licencianda elaborou para o aluno uma atividade de classificação dos dinossauros, intentando consolidar o processo de inclusão.

No decorrer do *ECCI*, a licencianda realizou outras atividades com o aluno, sendo que, no final do semestre a pedido do professor supervisor, Glória o auxiliou a construir um cartaz sobre classificação dos dinossauros, que ficaria exposto na escola. Ao discorrer sobre essa experiência ela diz:

Eu não tenho palavras para explicar a sensação que eu fiquei no final *deste* trabalho. Foram semanas de luta, pesquisando como trabalhar com ele, como conquistar a confiança dele, como trabalhar o conteúdo com ele então *conseguir* por mérito próprio, sozinha. Não tem preço! É uma experiência que vou levar para a vida toda e que não trocaria por nada, viveria tudo novamente, todo esse desafio outra vez. Cada segundo, cada momento um aprendizado diferente. Só ressalto como é importante e necessário o ensino igualitário a todos e que todos são capazes (Diário reflexivo, ECCI).

A experiência com o aluno com TEA foi muito marcante para Glória, possibilitando que ela refletisse sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em sala de aula e a respeito das dificuldades que os professores enfrentam por não terem o acompanhamento de um professor da educação especial.

John Dewey (1993), ao definir o pensamento reflexivo, assinala que este é constituído por dois momentos, que podem ser visualizados nas reflexões de Glória. O primeiro ocorre quando a licencianda se vê frente a uma situação que a desafia e a deixa incomodada. Esse sentimento de incômodo está relacionado a uma das atitudes que o autor diz estar presente no pensamento reflexivo, que é o interesse absorvido, a importância do interesse intrínseco pela causa em questão, ou seja, “o entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual” (DEWEY, 1993, p. 40), no pensamento reflexivo. É esse sentimento que levou a licencianda

a se envolver com essa temática e caminhar para o segundo momento, que ocorre quando ao se defrontar com essa situação problemática, a licencianda procura formas de solucioná-la, procedendo ao ato de pesquisa, no qual buscou apoio na literatura para compreender a situação, com vista a transformação da realidade vivenciada pelo aluno.

Outro tema alvo das problematizações de Glória é o **planejamento**. A primeira vez que a licencianda direcionou seu olhar para o planejamento é no *ECCII*, quando a professora orientadora estava trabalhando com os licenciandos uma dinâmica de replanejamento, mencionada no tópico 3.1, momento em que se estudava o plano de ensino e que se discutia muito em sala de aula sobre a importância dos seus elementos, principalmente o objetivo.

Glória se mostrou empenhada em realizar os replanejamentos no decorrer do *ECCII*. Mobilizada pelo seu desejo de aprender a elaborar o plano de ensino, de entender melhor os elementos que o constituem, a licencianda sempre procurava a professora orientadora para conversar e esclarecer dúvidas. Durante as conversas foi enfatizada a importância da relação de coerência entre os objetivos propostos e as atividades realizadas em sala de aula, dentre outros elementos do plano.

Ao discorrer sobre uma aula na disciplina eletiva, em que os alunos ficaram muito tempo esperando os professores supervisores iniciarem as atividades e que durante a aula estes se mostraram perdidos com relação ao que tinham que fazer, Glória diz:

Senti um pouco de falta de planejamento e desorganização no preparo da aula dos professores, que deixaram os alunos muito tempo sem atividade e dispersos. Sabemos que o planejamento de ensino é muito importante pois é na prática pedagógica para o professor um norteador e um organizador do seu trabalho (Diário Reflexivo, ECCII).

A licencianda buscou textos para além dos apresentados na disciplina, como o *Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem* de Simone Klosouski e Klevi Reali que a ajudaram a compreender os elementos do planejamento, assim, ela afirma que “o planejamento de ensino também se vale da “(...) coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar a relação entre ensinar e aprender (KLOSOUKI E REALI, 2008, p. 4)¹²” (Diário Reflexivo, ECCII).

³ KLOSOUKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. UNICENTRO – Revista Eletrônica Lato Sensu, PR. ed. 5, 2008

As discussões encontradas na literatura corroboraram para que a licencianda reforçasse sua compreensão sobre a importância de ter um objetivo claro para guiar a construção do planejamento e da existência de uma coerência entre os objetivos e as ações dos professores em sala de aula, relação discutida em vários momentos com a professora orientadora.

Glória foi convidada a participar da reunião de replanejamento da escola e dentre as atividades realizadas ocorreu uma dinâmica de simulação de aula por dois professores da escola, com o intuito de que todos refletissem sobre os pontos negativos e positivos das aulas ministradas. Ao refletir sobre a dinâmica, a licencianda diz:

Assim, a aula de matemática era muito bem orientada e as dúvidas dos alunos eram sempre tiradas, já de português não tinha orientação nenhuma, nenhum planejamento [...]. Com isso, foram discutidos os pontos positivos e negativos de cada aula e o porquê a aula de matemática, ou seja, a aula com planejamento, ter sido a mais adequada (Diário Reflexivo, ECCII).

Na reflexão realizada acima, Glória reforçava o papel do planejamento como “orientador” da prática pedagógica do professor, estabelecendo uma relação entre o ato de planejar e o bom desenvolvimento da prática educativa.

No decorrer do *ECCII*, a licencianda se dedica a realizar o replanejamento, reformulando seu plano de acordo com as demandas da sala de aula, por meio de descrições que focalizavam os motivos das alterações e se havia conseguido alcançar seus objetivos. Ao refletir sobre uma atividade que realizou com a turma, que não teve o resultado esperado, percebeu que era necessário reformular todas as outras aulas nas quais essa atividade estava presente. Glória diz que:

Como diz Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 45 apud Castro¹³ et al., 2008, p. 58), “o planejamento também serve para desenvolver tanto nos professores como nos alunos uma ação eficaz de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos são atuantes em sala de aula”. Portanto, aprendemos com os erros e, assim como já temos tudo planejado, ficará mais fácil de modificarmos as metodologias para não cometermos erros como esse e assim trazermos sempre o melhor ensino para nossos alunos (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao discorrer sobre a aula ministrada após o replanejamento, a licencianda diz:

¹³ CASTRO et al. A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, v. 10, n. 10, jan/jun. 2008

Fiquei muito feliz e satisfeita por ter conseguido atingir nosso objetivo de ensino dessa vez e também por ter notado na prática a importância do planejamento. Segundo Bossle (2002, p. 31) “o planejamento de ensino, é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe” (Diário Reflexivo, ECCII).

A dinâmica de replanejamento, proposto pela professora orientadora, e as reflexões realizadas por Glória durante esse processo, possibilitaram que ela compreendesse a importância do planejamento na sua prática pedagógica, ficando muito forte para a licencianda a relação de coerência entre o seu objetivo e as ações realizadas em sala de aula.

O movimento de voltar ao planejamento inicial após as ações em sala de aula, possibilitou que Glória refletisse sobre as dinâmicas que envolvem a prática docente, compreendendo que o plano de ensino não é algo estático, mas que exige flexibilidade para que sejam feitas mudanças nas estratégias metodológicas com vista a um “melhor ensino” para os alunos.

O planejamento é assinalado, no final do *ECCII*, como umas das atividades realizadas no estágio que a fez pensar na profissão docente. Segundo Glória, “os planejamentos, que são essenciais para um professor é algo também muito significativo para aprendermos na nossa formação, pois é algo que levamos para todo nosso futuro” (Questionário, ECCII).

As **estratégias metodológicas** foi outro tema central nas reflexões de Glória. Ao lembrar suas experiências como aluna do ensino básico, a licencianda refletiu sobre as estratégias metodológicas utilizadas pelo seu professor de ciências e diz:

Lembro bastante do meu professor de ciências, muito dedicado e feliz em sua profissão, digo isso pela sua grande empolgação em dar aulas. Acredito que o maior defeito em sua metodologia era ser muito tradicional, pois em muitos momentos apenas aplicava os conteúdos teóricos e provas, explorando muito pouco o lado investigador e pensante dos alunos (Narrativa Memorial, ECCI).

Para Glória, o ensino tradicional é aquele em que o docente focaliza suas ações na sala de aula na transmissão do conteúdo e aplicação de provas, o que não possibilita o desenvolvimento de uma postura investigativa dos alunos. Nesse sentido, a licencianda compreende que as aulas que escapam a esse modelo, “[...] não convencionais instigam a imaginação, o raciocínio e ajuda o aluno a construir saberes, sendo assim, pretendo levar muitas práticas, experimentos e fazer atividades que saiam do modelo tradicional de ensino” (Narrativa Memorial, ECCI).

Ao discorrer sobre o estilo de professor que gostaria de desenvolver no estágio, Glória diz: “então é esse tipo de educadora que espero ser, uma professora que fuja de aplicar apenas métodos tradicionais, que tenha a possibilidade de trazer coisas novas e atividades que possam misturar a ciências com o dia-a-dia do aluno para melhor entendimento pelo mesmo” (Narrativa Memorial, ECCI). Nesses relatos podemos observar uma rejeição da licencianda ao modelo de ensino tradicional que vivenciou no ensino básico.

Bejanaro e Carvalho (2003) ao discorrer sobre os saberes que os licenciandos trazem para o curso provenientes das suas experiências como alunos, quando constroem suas “[...] formas peculiares de entender: os processos de ensino/aprendizagem; o papel da escola, além de criar um modelo de professor entre outros aspectos de crenças educacionais” (p.2), explicitam que essas crenças dos futuros professores “[...] influenciam percepções e julgamentos das pessoas. Percepções e julgamentos, por seu lado, afetam comportamento dos professores em sala de aula” (ibidem, p. 2)

Glória construiu suas crenças sobre o tipo de ensino que deseja proporcionar e a professora que deseja ser, rejeitando os modelos de ensino que estiveram presentes no seu percurso escolar e que ela não considerava adequado, sendo que as percepções construídas a partir de suas crenças influenciaram a licencianda nas opções metodológicas que ela fez no *ECCI e ECCII*, o que poderá ser observado a seguir.

No início do *ECCI*, a professora orientadora apresentou na disciplina documentários de algumas escolas com resultados exitosos, atividade mencionada no tópico 3.1. Com relação a essa atividade, a licencianda disse que gostou muito “[...] pois mostrou a diversidade de filosofias e ideologias de instituições que saem do padrão tradicional de escola, capazes de mostrar um aluno mais protagonista, atuante e reflexivo” (Avaliação da Disciplina, ECCI).

No mesmo semestre, durante a visita na Escola Toca, Glória demonstrou empolgação com a proposta educativa da escola, que proporcionava maior autonomia aos alunos, um modelo de escola que ela caracterizou como “excepcional”, uma escola “tão inovadora e tão ideal” (Avaliação da Disciplina, ECCI). Conhecer e refletir sobre modelos de ensino diferenciados pode ter contribuído para que a licencianda vislumbrasse a possibilidade de outras práticas na escola. Desse modo, foi guiada pelo desejo de não ser uma professora que se limite ao “simples ‘passar conteúdo’” que a licencianda toma as estratégias metodológicas como um dos temas centrais de suas reflexões.

Nas suas primeiras regências no *ECCI*, a licencianda conduziu suas aulas com perguntas e, a partir dessa dinâmica de perguntas e respostas, apresentou o conteúdo aos alunos. Essa foi uma estratégia metodológica utilizada por Glória em muitas das suas aulas, podendo ser observadas no relato abaixo:

Assim, eu fui construindo a introdução sobre as características básicas dos seres vivos utilizando perguntas sobre os conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os como eles diferem um ser vivo de um não vivo e a partir das respostas dos alunos, fui apresentando as principais características que são necessárias para um ser vivo ser considerado vivo (Diário Reflexivo, *ECCI*).

Em um outro relato de uma aula que utilizou a mesma estratégia metodológica no *ECCII*, ela diz: “assim, seguindo a mesma metodologia de perguntas para chegar à definição, buscamos chegar ao conceito de espécie, trazendo junto a ele, exemplos biológicos de sua aplicação para melhor entendimento pelos alunos. Foi, portanto, uma aula de caráter *expositivo dialogado*, [...]” (Diário Reflexivo, *ECCII*).

Para Glória, as perguntas em sala de aula assumem o papel de identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e auxiliam na construção de um diálogo entre professor e aluno. Segundo a licencianda: “a intenção é que durante a aula, os alunos participassem e pudessem trazer suas dúvidas, fazendo um grande diálogo entre a turma e professores” (Diário Reflexivo, *ECCII*).

A licencianda buscou no texto *O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento* de Zenar Schein e Suzana Coelho¹⁴ conhecimentos teóricos que a ajudasse a compreender as contribuições da utilização dessa estratégia em sala de aula. Glória diz que segundo “Schein e Coelho (2006) destacam que “ao propor questionamentos, o professor pode problematizar situações relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos”, assim conseguimos chegar ao nosso objetivo de ensino” (Diário Reflexivo, *ECCII*)

Outro momento em que a licencianda refletiu sobre as estratégias metodológicas foi quando encontrou dificuldades em realizar experimentos com os alunos devido à falta de tempo e decidiu utilizar em suas aulas experimentos demonstrativos. A licencianda encontrou apoio no texto *Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: relato*

¹⁴ SCHEIN, Z. P.; COELHO, S. M. O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na - construção do conhecimento. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 23, n.1, p. 68-92, abr. 2006

de uma experiência Clívia Possobom et al (2003)¹⁵, para assinalar a validade da utilização desse tipo de atividade, em momentos em que não é possível aos alunos realizarem os experimentos, Glória diz:

Como bem destacado por Possobom et al. (2003, p. 117) “mesmo em aulas práticas demonstrativas, devido as condições adversas, como falta de tempo, [...], é possível seguir o modelo alternativo de ensino desde que o professor solicite que os alunos apresentem expectativas de resultados, expliquem aqueles obtidos e os comparem aos esperados, sempre orientando discussões e levantamento de problemas” (Diário Reflexivo, ECCII)

Ao discorrer sobre uma aula na qual levou um experimento para demonstrar a fermentação, Glória diz que pediu “[...] que os alunos levantassem suas hipóteses de quais *bexigas* iriam inflar. Quando todos os alunos acabaram de escrever em seus cadernos, apresentamos o resultado real do experimento, mostrando as garrafas para que eles pudessem comparar suas hipóteses” (Diário Reflexivo, ECCII). Com isso, a licencianda realizou um experimento demonstrativo no qual buscou instigar o lado investigativo dos alunos, elemento levantado anteriormente por ela como importante no ensino.

Inspirada em suas vivências com a meditação nas aulas de Estágio na universidade, Glória levou essa prática para trabalhar com os alunos na escola abordando o tema saúde. Segundo ela, essa proposta tinha como “[...] objetivo trazer uma atividade diversificada de meditação e yoga como modelo de promoção à saúde” (Diário Reflexivo, ECCII).

Glória foi além das atividades vivenciadas na universidade, procurando instruções para levar para os alunos alguns movimentos trabalhados em práticas de Yoga, o que revela o seu envolvimento com o tema. Com relação a essa atividade, ela aponta: “selecionamos exercícios simples de relaxamento e alongamento para adolescentes e iniciantes, para os alunos terem uma ideia do que é a prática de yoga” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao observamos o percurso de Glória, podemos perceber o seu empenho em trazer durante as suas regências atividades que fugissem do modelo assinalado por ela como tradicional. Entretanto, percebemos que apesar de se sentir motivada com os documentários e as vivências na disciplina de Estágio, a licencianda tem dificuldade em romper com as práticas tradicionais e levar propostas que desenvolvam aspectos que ela elencou a princípio como importantes para essa mudança metodológica.

¹⁵ POSSOBOM, C. C. F et al. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: relato de uma experiência. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Orgs.). Núcleos de ensino. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 113-123.

Percebemos em Glória um movimento de articulação entre teoria e prática, especialmente, ao refletir sobre as situações vivenciadas com o aluno público-alvo da educação especial. Suas reflexões na busca de compreender essa temática, possibilitou que ela superasse suas primeiras impressões, que culpabilizam o professor por não conseguir incluir o aluno, entendendo, com o apoio da literatura, a complexidade que envolvia o contexto, percebendo os determinantes externos que influenciavam e limitavam o trabalho do professor.

Glória encontrou no *ECCI e ECCII* elementos potencializadores de suas reflexões, sendo que os que mais se destacaram foram: o *Diário Reflexivo*, que se constituiu como um elemento que a possibilitou refletir sobre suas experiências na escola. E o envolvimento na atividade de replanejamento proposta pela professora orientadora, que contribuiu para que a licencianda percebesse, no decorrer das suas ações em sala de aula, o papel central do planejamento na prática docente.

Ao observarmos o percurso de Glória, percebemos, uma mudança no comportamento da licencianda, que supera o “medo” de estar em sala de aula e começa a se sentir mais “tranquila” e a “vontade” lecionando. Isso pode ser evidenciado no momento em que a licencianda se envolveu nas ações em sala de aula, buscando ativamente estratégias metodológicas para trabalhar com os alunos, assumindo uma postura propositiva. Da vontade de abandonar a turma, a postura propositiva e apoio ao professor, Glória percorreu um instigante caminho de reflexão.

3.3.4 RODRIGO

Rodrigo era muito atento em sala de aula e esteve presente em grande parte das atividades da disciplina realizando as tarefas propostas pela professora orientadora, sempre com dedicação. Ele foi um dos licenciandos que afirmou no início do *ECCI* desejar seguir a carreira docente.

O licenciando era mais reservado, participava das discussões em sala de aula, mas não se expunha muito. Rodrigo encontrou no *Diário Reflexivo* um espaço para expor suas percepções e refletir sobre suas vivências no Estágio, o que é evidenciado quando diz que: “gosto muito do diário reflexivo, pois é algo pessoal onde temos liberdade para expressar nossos sentimentos, pensamentos, reflexões e avaliações no decorrer do estágio” (Avaliação da Disciplina, ECCI). Dessa forma, é na análise desse material que nossas reflexões sobre Rodrigo ganham mais elementos interpretativos.

Com relação a decisão em cursar a licenciatura, Rodrigo assinala alguns dos seus professores de Ciências como importantes para essa escolha. Ao rememorar suas vivências no ensino fundamental, nos diz que:

relembrando tais fatos, percebo a importância que os professores citados tiveram em minha decisão profissional e que talvez os outros tantos docentes que estiveram presentes em minha formação, apesar de enriquecer meu conhecimento no ensino fundamental, não marcaram tanto minha memória, pelo fato de não serem inovadores na maneira de ministrarem suas aulas, que se resumiam na maioria das vezes em um monólogo, lousa e giz (Narrativa Memorial, ECCI).

O licenciando também toma esses professores considerados “inovadores” como modelos para pensar o estilo de professor que gostaria de desenvolver no estágio. Segundo ele, essas lembranças:

encoraja a tentar e praticar em meu estágio, o que experimentei com os três professores que marcaram meu ensino fundamental e buscar, assim como eles, não discriminar o modelo tradicional, mas possuir alternativas que inovem minhas aulas e cativo o interesse dos alunos por Ciências (Narrativa Memorial, ECCI)

No seu percurso no *Estágio de Ciências I e II*, Rodrigo se envolveu com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais nas suas problematizações e reflexões, quais sejam: **indisciplina; estratégias metodológicas e as condições do trabalho docente.**

No *Estágio de Ciências*, o licenciando ficou com uma turma na escola considerada como uma das mais difíceis, marcada pela indisciplina. Em uma de suas conversas com a professora orientadora no início do *ECCI*, ele afirma essa ideia, dizendo que: “fomos premiados com a sala mais difícil” (Diário Reflexivo, ECCI). É dentro desse contexto que o licenciando toma a **indisciplina** como um dos temas de suas reflexões, sendo uma temática problematizada no *ECCI* e no *ECCII*, que em alguns momentos é motivo de “frustração” e “desanimo”.

Um dos primeiros momentos em que o licenciando reflete sobre a indisciplina é ao observar uma aula, na qual o professor supervisor utilizou como estratégia metodológica a aula dialogada. Segundo Rodrigo: “a metodologia adotada pelo professor de manter uma aula dialogada, é muito importante, pois induz os alunos a refletirem sobre questões do cotidiano de cada um. Porém os alunos não veem da mesma forma, mas sim como uma oportunidade de conversar [...]” (Diário Reflexivo, ECCI).

Ainda ao discorrer sobre essa aula, diz que: “[...] a cada pergunta dirigida ao professor, os alunos tumultuam as aulas” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao refletir sobre as perguntas, o licenciando aponta que:

Como muitas das questões dos alunos não têm relação com o assunto da aula e são essas que geram maior alvoroço, tenho como ideia, para não menosprezar a curiosidade dos alunos, disponibilizar uma caixa em nossas aulas (estagiários), para que eles possam depositar suas dúvidas, para que em um momento oportuno possamos saná-las (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao observar o problema vivenciado pelo professor supervisor e refletir sobre sua futura docência, Rodrigo pensa em formas para lidar com a situação, visualizando como estratégia a utilização de uma “caixa”, na qual os alunos depositariam suas dúvidas por escrito. Ainda nesse seu relato, o licenciando demonstra compreender que tolher as questões dos alunos não é a melhor estratégia, pois a curiosidade deve ser incentivada.

Ao discorrer sobre a sua primeira regência na qual abordou o sistema respiratório, o licenciando diz que: “com sinceridade, foi uma aula um pouco desgastante, pois tive que chamar atenção deles, já que não paravam de conversar e muitas das dúvidas, tinham por intuito serem engraçadas e tumultuar a sala [...]” (Diário Reflexivo, ECCI).

Alguns estudos que discutem o início da carreira docente, como Flores (1999), Freitas (2004) e Freitas et al (2007), ajudam-nos a compreender o momento vivenciado por Rodrigo. Apesar de não ter entrado efetivamente na carreira docente, vivência um processo de iniciação, no qual ocorre a passagem de aluno a professor, em que algumas dificuldades sentidas pelos professores iniciantes são também percebidas pelos professores em formação, salvo suas especificidades.

Os autores anteriormente citados apontam que um dos problemas que mais preocupam os professores no momento de iniciação é a manutenção da disciplina em sala de aula. Freitas et al (2007) ainda nos diz que as dificuldades com a indisciplina são vividas pelos professores com diferentes intensidades, pois podem estar relacionadas com o tipo de “[...] agrupamento de alunos que recebem” (p. 148-149), o que nos ajuda a compreender o que levou Rodrigo a se envolver de forma mais intensa com essa temática no Estágio.

A instituição escolar tem como prática agrupar os alunos com mais dificuldades e mais indisciplinados na mesma turma e Rodrigo se deparou com essa realidade ao ministrar suas aulas para o 8º D, sendo esse um fator que contribuiu significativamente para seu envolvimento com a temática.

Apesar de os problemas com a indisciplina em sala, o licenciando obtém sucesso com algumas de suas estratégias, especialmente quando levou uma “caixa” para os alunos depositarem questões, incentivando a curiosidade e buscando maior disciplina, sem prejudicar o diálogo entre professor-aluno. Sobre isso, o licenciando nos diz que: “consequimos dar o planejado, apesar de algumas pausas para sermão. Notei o interesse de muitos alunos, que às vezes eram os que menos se comportavam” (Diário Reflexivo, ECCI).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas no *ECCI*, Rodrigo e sua dupla decidiram continuar com a mesma turma no *ECCII*, aceitando o desafio. No começo do segundo semestre, o licenciando fez um dinâmica do semáforo com os alunos. A atividade consiste em uma conversa entre os licenciandos/professores e os alunos, na qual se estabelecem combinados e regras que ambos devem cumprir para uma boa convivência e andamento da aula.

Na dinâmica, as cores são utilizadas como forma de indicar como está o comportamento do aluno. A cor verde indica um bom comportamento; o amarelo que alguns aspectos precisam ser trabalhados para que se consiga alcançar a cor verde, nesse momento é preciso ter atenção as regras e combinados; já o vermelho, indica que é preciso rever as atitudes em sala de aula, apontando um comportamento inadequado. Com esse procedimento, o licenciando buscou um meio de solucionar os problemas de indisciplina da turma, de uma forma que os alunos também se envolvessem na elaboração dos acordos.

A construção de acordos entre professores e alunos foi tema de conversa em uma aula de Estágio na universidade, quando a partir de um relato de uma licencianda sobre uma dinâmica em que buscou estabelecer acordos com seus alunos, a professora orientadora teorizou a respeito da estratégia, apresentando o conceito de contrato pedagógico para a turma, os conduzindo a uma reflexão sobre o sentido que este tem na prática docente. Inspirado nessa vivência, Rodrigo encontrou na dinâmica do semáforo uma forma de estabelecer o seu contrato pedagógico com os alunos.

As conversas nas aulas de Estágio na universidade sobre as experiências vivenciadas na escola é um espaço de reflexão coletiva entre os licenciandos e a professora orientadora, no qual, os futuros professores conseguem contribuir um com o desenvolvimento do outro, comentando sobre estratégias utilizadas, que obtiveram êxito, oferecendo, dessa forma, suporte nas dificuldades vivenciadas pelos colegas na escola. A incorporação pelo licenciando do contrato pedagógico em sua prática docente reforça a importância que

Zeichner (2008) atribui aos momentos de reflexões entre professores como espaços em que estes profissionais podem se apoiar e contribuir um para o crescimento do outro.

Ainda, ao discorrer sobre a atividade em uma aula de estágio na universidade, Rodrigo diz que: “os alunos têm consciência do que fazem, pois durante a dinâmica colocaram o desrespeito com o professor, com os estagiários e com eles próprios como um problema. Eles têm consciência, mas não mudam” (Diário de Campo, ECCII).

No decorrer do *ECCI e ECCII*, o licenciando vivenciou momentos de dificuldades para conseguir manter a disciplina na sala de aula e outros em que percebeu que as estratégias metodológicas que utilizou o ajudou com essa tarefa.

Huberman (2000) nos diz que a entrada na carreira é marcada por desafios que levam os professores iniciantes a experienciar sentimentos diversos, que oscilam entre “o aspecto da “sobrevivência” que traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (p. 39) e “ em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial [...]”(p. 39). No caso do licenciando é evidenciado quando se sente satisfeito ao perceber que as estratégias utilizadas surtiram efeito. Para Huberman (2000), estes dois aspectos podem ser vividos paralelamente e é o aspecto da descoberta que permite suportar o da sobrevivência.

As **estratégias metodológicas** se constituem como outro tema refletido pelo licenciando. Rodrigo diz que buscou com sua colega “[...] elaborar estratégias para melhorar a qualidade da aula, em relação ao comportamento dos alunos” (Diário Reflexivo, ECCII), evidenciando a sua visão das estratégias metodológicas como uma aliada para superar os problemas de indisciplina em sala de aula.

Inspirado em uma palestra sobre meditação vivenciada na aula de Estágio na universidade, mencionada no tópico 3.1, o licenciando levou a meditação para escola. De acordo com ele: “o objetivo era auxiliá-los na concentração, diminuir a ansiedade, ajudá-los a se *acalmarem* e, ao *prestarem* atenção na respiração, fazê-los *perceberem* a musculatura exigida durante a respiração, além de partes, como nariz e boca, que também participam” (Diário Reflexivo, ECCI).

Rodrigo visualizou na meditação uma forma de ajudar os alunos a ficarem mais concentrados e diminuir os problemas ocasionados pela indisciplina, trabalhando o lado emocional dos jovens que atrapalham no processo de aprendizagem.

O licenciando também vê na prática de meditação uma oportunidade de aproximar o conteúdo da aula dos alunos, utilizando os movimentos realizados na meditação para explicar o sistema respiratório. Rodrigo explicita que procurou:

[...] resgatar deles o que notaram durante a respiração e muitos citaram a utilização do nariz, boca, tórax (inflando e *esvaziando*), neste caso muitos associaram o enchimento dos pulmões com ar, e outros também citaram sobre “algo em cima da barriga” (diafragma) que subia e descia e nas costas (músculo *intercostal*)” (Diário Reflexivo, ECCI)

Para finalizar o conteúdo do sistema respiratório, o licenciando propôs uma atividade de pesquisa bibliográfica aos alunos. Para isso, separou alguns livros didáticos e atlas para eles pesquisarem e elencou alguns tópicos para os guiar.

Ao discorrer sobre essa atividade, ele diz que é “[...] importante colocá-los em prática, fazendo com que os próprios alunos realizassem pesquisa em materiais didáticos (pré-selecionados) sobre o sistema respiratório” (Diário Reflexivo, ECCI). Completa também dizendo que essa: “foi uma atividade bastante produtiva, pois a maioria se empenhou em realizá-la e entregá-la a tempo. No decorrer da aula, os grupos procuraram, a todo momento, tirar dúvidas em relação ao assunto” (Diário Reflexivo, ECCI).

Rodrigo decidiu realizar aulas na sala de vídeo, apesar da “[...] resistência em levá-los a essa sala devido aos problemas já apresentados (falta de espaço, pouca iluminação e ventilação) [...]” (Diário Reflexivo, ECCI), que foram observados por ele quando acompanhou uma aula do professor supervisor. Segundo o licenciando, essa decisão ocorreu, pois, “[...] ao planejarmos, consideramos interessante montar uma apresentação com imagens e vídeos para ilustrar o conteúdo” (Diário Reflexivo, ECCI).

O licenciando também propôs que, nessa aula, os alunos “[...] fossem anotando as informações que achassem pertinentes em relação ao tema, como forma de fazê-los *ficarem* atentos a aula e por meio dessas informações, nos 15 minutos finais, *produzirem* um pequeno resumo” (Diário Reflexivo, ECCI).

A aula na sala de vídeo é uma estratégia que o licenciando utilizou em outros momentos, sempre após a explicação de um conteúdo, como forma de ilustrar melhor o que foi ensinado. Isso foi observado no seu replanejamento e pode ser evidenciado no seguinte relato: “apresentação de trecho do episódio 1 da série Cosmos para ilustrar o conteúdo trabalhado na aula anterior (endereço cósmico e Sistema Solar)” (Replanejamento, ECCII).

No *ECCI* o licenciando realizou experimentos sobre sistema respiratório e cardiovascular com os alunos. Rodrigo toma as aulas experimentais como temática para

escrever o episódio referenciado solicitado pela professora orientadora no *Diário Reflexivo*. Ao discorrer sobre essas aulas, diz que: “notei que essas aulas cativaram mais os alunos, talvez por serem aulas que fugiam um pouco do tradicional e da sala de aula. Era visível, a alegria dos alunos ao saber que iríamos descer para realizarmos atividades práticas sobre os temas” (Diário Reflexivo, ECCI).

Rodrigo busca apoio nos textos *Educação em Ciências nas Séries Iniciais* de Borges e Moraes (1998)¹⁶ e *O laboratório de Biologia no ensino médio: infra-estrutura e outros aspectos relevantes* de Moreira e Diniz (2002)¹⁷ para explicitar as potencialidades deste tipo de atividade na aprendizagem do aluno. O licenciando destaca que:

Como diz Borges e Moraes (1998), aulas práticas vão além da fixação da teoria, mas capacita o aluno a trabalhar em grupo e enriquecer o saber dele, pois o coloca a questionar e investigar o porquê de tal resultado. Buscamos nessas aulas colocá-los a refletir sobre os procedimentos e conclusões, além de tentar fazê-los relacionar a situações cotidianas (Diário Reflexivo, ECCI)

Rodrigo traz a literatura para reforçar o potencial dessa estratégia metodológica para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos:

Moreira e Diniz (2002) afirmam que a adoção de uma metodologia como essa, proporciona uma interação maior entre o professor e os alunos e dos alunos entre si, pois ele consegue enxergar melhor o conteúdo e transparece-lo em situações do seu dia-a-dia, e mais que isso, relacionar aos processos que ocorrem em seu corpo a todo momento, como é o caso dos sistemas estudados (Diário Reflexivo, ECCI).

Outra estratégia utilizada por Rodrigo no *ECCII* foi a apresentação de seminários pelos alunos. A proposta foi dividida em duas etapas, na primeira os alunos realizaram pesquisas no laboratório de informática e preparam suas apresentações, ao comentar sobre o início dessa aula, o licenciando disse que: “os alunos nos surpreenderam em relação ao que pensávamos, pois quando passadas as instruções para organização dos grupos, eles montaram rapidamente e sem alvoroço”.

¹⁶ MORAES, R.; BORGES, R. M. R. *Educação em Ciências nas Séries Iniciais*. 1. ed. Porto Alegre, RS: SAGRA LUZZATTO, 1998. v. 1. 222p

¹⁷ MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. *O laboratório de biologia no ensino médio: infra-estrutura e outros aspectos relevantes*.

Na aula seguinte, ocorreu a apresentação dos grupos, ao discorrer sobre essa atividade o licenciando demonstrou que, ao refletir sobre as estratégias metodológicas, está atento as demandas da sala de aula. Rodrigo diz que:

Enfim no dia da apresentação, ocorreu como esperado, pois deu tempo de todos se apresentarem, todos se apresentaram (do grupo), conseguiram relacionar um tema ao outro e trouxeram muitas curiosidades legais. Destaque para um aluno, que nos surpreendeu ao apresentar, já que pela sua dificuldade de socializar, havíamos elaborada uma atividade a parte, caso ele não apresentasse, porém ao contrário do que imaginamos ele se superou e até ajudou o grupo, em um momento que ninguém queria falar (Diário Reflexivo, ECCII).

Inspirado em uma atividade vivenciada na aula de estágio na universidade, Rodrigo propôs a realização de um *Júri Simulado* com os alunos na escola, sobre a construção de uma hidrelétrica. Ao discorrer sobre uma conversa com o professor supervisor e a sua dupla de estágio, ele diz que:

Em minha concepção e com uma conversa que tivemos [...] no fim da aula, observamos que foi uma atividade bastante produtiva, e que apesar de poucos terem feito a pesquisa em casa, na sala todos se dedicaram e assumiram seus personagens. Os alunos abraçaram a ideia e se comportaram bastante com relação às regras, mas me senti satisfeito no que diz respeito à capacidade em argumentar deles e também do trabalho em grupo, no qual inicialmente, alguns alunos reclamaram dos grupos que tinha sorteado, porém ao fim esqueceram as diferenças e todos sem exceção contribuíram para o sucesso do grupo (Diário Reflexivo, ECCII).

Nas suas reflexões Rodrigo relata ter se sentido “satisfeito” com o desenvolvimento da argumentação pelos alunos, aspecto que é valorizado pelo licenciando na atividade desenvolvida na aula de estágio na universidade, quando ele diz que com o júri simulado “pudemos estimular nosso sensu de argumentação, assim como o sensu crítico e reflexivo para dar um veredito” (Avaliação da Disciplina, ECCII).

Ainda com relação a essa atividade o licenciando diz que: “estipulamos algumas regras como: três minutos para apresentar os argumentos, dois para réplica e mais um para tréplica, além de advertimos que deveriam se portar e respeitar enquanto um dos grupos falassem, acarretando em perda de pontos como punição ao não cumprimento da regra” (Diário Reflexivo, ECCII).

Essa prática contribuiu para que Rodrigo percebesse a importância das regras, uma atividade proposta pela professora orientadora após a realização do *Júri Simulado* na aula de Estágio na universidade. Como mencionado no tópico 3.1, nessa atividade, ela solicitou que

os licenciandos elaborassem uma proposta de júri simulado com um conteúdo que eles estavam trabalhando no Estágio e que construísem regras para utilização da estratégia na escola.

As estratégias metodológicas assumem, para Rodrigo, o papel de ajudá-lo a lidar com a indisciplina em sala de aula. Podemos perceber que o licenciando buscou com algumas estratégias prender a atenção dos alunos por meio de atividades que atribuíam a eles um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: trabalho em grupo, realização de pesquisas, escrita de resumos.

Já nas aulas de Estágio na universidade, o licenciando encontrou um espaço que corroborou para suas reflexões, especialmente ao vivenciar estratégias metodológicas que foram incorporadas em sua prática docente.

Outro tema refletido pelo licenciando foram **as condições de trabalho do professor**. Rodrigo pretende seguir na carreira docente, e ao se deparar no estágio com as condições mais concretas do trabalho do professor, coloca-se a refletir sobre a docência.

Ao discorrer sobre sua participação em uma reunião de replanejamento no ECCII, diz que:

Fiquei abismado com o momento em que a vice-diretora, disse que nesses 40 dias que restam para o SARESP¹⁸, os professores foquem nos alunos que trarão retorno à escola, esquecendo um pouco os “alunos-problemas”, propondo até a ausência de alguns desses no dia da prova. Diante disso me surgiu uma questão: Em que momento, do processo de aprendizagem, perde-se o foco em ensinar, buscando apenas números para uma bonificação posterior? (Diário Reflexivo, ECCII).

A vivência proporcionada pela participação na atividade fez com que o licenciando indagasse sobre qual o momento em que ocorre essa inversão de sentido do trabalho do professor, e esse começa a se preocupar mais com as bonificações resultantes de avaliações do que com o aprendizado do aluno. Após levantar esse questionamento, o licenciando traz o contexto de trabalho docente e os problemas enfrentados diariamente na profissão e nos diz que:

Com a experiência no campo de estágio, posso vivenciar os problemas que os docentes enfrentam a cada dia, como falta de recursos, carga horária elevada de trabalho, alunos indisciplinados e desinteressados. [...]. Tenho consciência também que a remuneração dos professores, não faz justiça ao tempo que dedicam para preparação das aulas, assim como a quantidade de

¹⁸ SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). A prova é aplicada com “[...] a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”

aulas que dão durante o dia. As bonificações deveriam ser mais constantes, para promover a valorização do ofício do docente, talvez não se baseando apenas nessas notas (Diário Reflexivo, ECCII).

Em seu processo reflexivo, Rodrigo toma consciência da complexidade do trabalho do professor, percebendo que, em sua prática docente, esse profissional não tem que se preocupar somente com o conteúdo específico que vai ensinar e com o aprendizado do aluno, mas também com as condições de trabalho, com as avaliações externas e os sistemas de bonificações.

Em suas reflexões, o licenciando assinala que as bonificações não devem ser atribuídas apenas com base nos resultados das avaliações externas, mas que devem levar em considerações outros aspectos que envolvem a prática docente. Rodrigo começa a evidenciar nas suas reflexões o que é assinalado por Almeida et al. (2013), em um estudo sobre as avaliações externas e os limites das mesmas em sintetizar a qualidade do ensino, os autores apontam que essas avaliações não podem ser consideradas como único indicador da qualidade da escola, pois não conseguem isoladamente apreender as particularidades das diversas instituições.

Em outro momento de discussão sobre essa temática, o licenciando busca apoio no texto *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*, de Gasparini et al.¹⁹(2005), para assinalar os impactos que as condições de trabalho vivenciada tem na vida e saúde dos professores, Rodrigo diz que:

Em seu trabalho, Gasparini et al. (2005), verificou que o professor ocupa o primeiro lugar em afastamento por problemas de saúde, em relação aos demais cargos na área de ensino. E os problemas principais eram sintomas depressivos associados ao ambiente de trabalho, relacionados a sobrecarga de trabalho, metas traçadas que efetivamente foram alcançadas, número de alunos por turma, desinteresse da família em acompanhar o trajeto escolar, baixos salários e a indisciplina cada vez maior, causando como os autores denominam esgotamento docente (Diário Reflexivo, ECCII).

No final dos seus relatos sobre as problemáticas levantadas, o licenciando diz que: “nossos governantes devem fazer algo para melhorar as condições trabalhistas e evitar, conseqüentemente, tantos problemas de saúde e salvar uma profissão tão nobre e importante ao futuro da nossa sociedade” (Diário Reflexivo, ECCII). Rodrigo visualiza como uma das

¹⁹ GASPARINI, S. M. et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005

saídas para os problemas encontrados pelos professores, a elaboração de políticas educacionais.

Ao refletir sobre as condições de trabalho do professor, Rodrigo faz um movimento reflexivo que Zeichner (2008) assinala como essencial para que a reflexão possibilite a emancipação dos professores. Para o autor é necessário que os professores deixem de pensar apenas sobre o próprio ensino e os alunos, e comecem a refletir sobre o seu contexto de trabalho.

É nesse sentido que a reflexividade possibilitará que os professores deixem de enxergar os problemas enfrentados na sala de aula como unicamente seus e comecem a analisar as escolas e as estruturas que delimitam o trabalho docente.

Percebemos em Rodrigo uma maior relação entre dois dos temas centrais refletidos por ele: a indisciplina e as estratégias metodológicas. O licenciando vivenciou, no decorrer do *ECCI* e *ECCII*, dificuldades para manter a disciplina na turma e procurou nas estratégias metodológicas elementos que o ajudasse com essa tarefa. Observamos que essa relação se fez presente no decorrer de todo estágio, sendo que o sucesso na utilização de algumas estratégias foi o que o estimulou a continuar propondo novas atividades para a turma.

Rodrigo encontrou no *ECCI* e *ECCII* elementos potencializadores de suas reflexões, sendo que os que mais se destacaram foram: o *Diário Reflexivo*, que se constituiu como um elemento que permitiu que ele expressasse “sentimentos” e “reflexões” a respeito das suas experiências em sala de aula e das questões relacionadas à profissão que o preocupava. E a vivência de estratégias metodológicas nas aulas de Estágio da universidade, que se constituíram como objeto de suas reflexões, sendo incorporadas nas suas ações em sala de aula.

É importante salientar, que as reflexões de Rodrigo no *Diário Reflexivo* sobre as condições de trabalho do professor possibilitaram que ele compreendesse que existem diferentes determinantes que influenciam o trabalho em sala de aula. Com isso, o licenciando terminou o Estágio com uma compreensão mais ampla e mais consciente da profissão e dos problemas, não desistindo da profissão, disposto a aceitar os desafios.

3.2.5 ANA

Ana é uma licencianda que antes de iniciar o estágio já estava envolvida com atividades relacionadas à docência, ministrando aulas em um cursinho popular da cidade de São Carlos. No percurso de sua graduação, foi bolsista do PIBID e de um projeto de

divulgação de Biologia na rádio da universidade. Nas aulas de Estágio na universidade, a licencianda manifestava seu interesse em seguir a carreira docente, o que também fica evidenciado quando diz que: “ainda que eu pretenda me especializar na área biológica, não pretendo deixar a docência de lado” (Avaliação da Disciplina, ECCI).

A licencianda participava das discussões nas aulas de Estágio na universidade, fazendo reflexões sobre suas vivências na escola e buscando orientações que a ajudassem a lidar com algumas situações encontradas durante suas regências.

Dentre as estratégias metodológicas utilizadas pela professora orientadora, Ana destaca que o *Diário Reflexivo* é uma “[...] excelente ferramenta, pois ao se lembrar do momento do estágio automaticamente você reflete sobre ele e faz links com discussões já realizadas em sala” (Avaliação da Disciplina ECCI). Assim, Ana se dedicou a refletir sobre algumas de suas vivências no seu diário.

Ao rememorar suas vivências como aluna do ensino básico, Ana faz alusão a sua professora de Ciências, dizendo que era um:

[...] exemplo a ser seguido, uma professora que era respeitada pelos alunos pois respeitava eles, era uma referência para mim, uma professora agradável e que fazia a aula ser interessante e estimulante. Tenho a pretensão de seguir esse estilo de professora, de ser amiga dos alunos, mostrar a eles que eu os respeito e assim quero ser respeitada também, [...] (Narrativa Memorial, ECCI)

No seu percurso no *Estágio de Ciências I e II*, a licencianda se envolveu com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais nas suas problematizações e reflexões, quais sejam: **indisciplina**, **estratégias metodológicas** e a **dificuldade em romper com sua preocupação em cumprir o conteúdo**.

Ana realizou o Estágio de Ciências em uma turma da escola considerada como uma das mais difíceis, marcada pela **indisciplina** e presença de alguns alunos que segundo ela tratavam o professor e os estagiários de forma “desrespeitosa”.

Como já mencionado na análise do Rodrigo, a instituição escolar tem como prática agrupar os alunos com mais dificuldades e indisciplinados na mesma turma e Ana se deparou com essa realidade ao ministrar suas aulas para o 8º D. Aliado a isso, o seu desejo de ser respeitada pelos alunos como sua professora de Ciências, fez com que os problemas vivenciados por Ana com a indisciplina em sala de aula ganhassem força em suas reflexões, sendo uma temática problematizada no ECCI e no ECCII.

O envolvimento com essa temática é evidenciado também quando a licencianda sugere a professora orientadora a apresentação por ela e sua dupla de dois capítulos do livro *Violência nota zero: como aprimorar as relações na escola* de Williams e Stelko (2013)²⁰, que estava lendo, o que demonstra que a licencianda buscou apoio em textos além dos propostos na disciplina para entender os conflitos vivenciados por ela em sala de aula.

Nas conversas nas aulas de Estágio na universidade, a dificuldade em lidar com a indisciplina foi tema central de seus relatos, sendo que em alguns momentos a licencianda relatava que estava “desanimada” e com “preguiça” da turma, e comentava: “já fiz de tudo, não sei mais o que fazer” (Diário de Campo, ECCI).

Bejanaro e Carvalho (2003), ao estudarem as crenças e conflitos vivenciados por professores em formação, ajudam-nos a entender os problemas vividos por Ana com a indisciplina dos alunos. De acordo com autores, o processo vivido pela licencianda está intimamente relacionado com suas crenças preexistentes, normalmente construídas quando aluna do ensino básico. Com isso, o imaginário que Ana tinha de ser uma professora respeitada pelos alunos se vê confrontado com a indisciplina e a forma “desrespeitosa” que alguns se comportam.

Para a licencianda o desrespeito dos alunos é expresso na forma como respondem os professores quando repreendidos e nas brigas em sala de aula, o que fica evidenciado quando Ana relata um conflito entre alunos dentro da sala: “eu interfeiri, chamei a atenção da aluna, disse que ela não podia agir com os colegas assim. Ela começou a me responder, eu chamei a atenção que não era para responder, mas para ouvir, que ela deve ter respeito com os colegas e com os professores” (Diário Reflexivo, ECCI).

Em outro relato que faz sobre a indisciplina em sala de aula, Ana diz: “os alunos são muito agitados, conversam muito, mas tem alguns que são ‘peças-chaves’ na desordem” (Diário Reflexivo, ECCI). Percebemos que, em suas reflexões, a licencianda atribui papel central a alguns alunos nos problemas com a indisciplina, o que fica evidenciado, quando diz: “entre os alunos que faltaram estava [...] a aluna que mais dificulta as aulas. Sem dúvida é a líder da desordem. Talvez por isso as aulas tenham rendido tão bem” (Diário Reflexivo, ECCII).

²⁰ WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. *Violência nota zero: como aprimorar as relações na escola*. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 244 p.

Garcia (2009), em um estudo a respeito das representações dos professores sobre a indisciplina escolar, ajuda-nos a compreender a forma como Ana interpreta essa problemática, atribuindo a alguns alunos o papel de “peças-chaves na desordem”. O autor explicita que uma das representações que os professores têm da indisciplina, é “[...] como sendo um modo de comportamento exercido pelo aluno [...]. Sob tal perspectiva, a indisciplina seria algo relativo ao aluno – ao qual, neste caso, seria atribuído o papel de fonte principal de possíveis problemas disciplinares no ambiente de sala de aula” (p. 316).

A perspectiva que compreender a indisciplina como algo específico do aluno, desconsidera o fato de que esta é construída nas relações em sala de aula e que precisa ser entendida dentro das mesmas, bem como, o fato de que os problemas disciplinares devem ser compreendidos considerando que sofrem influência de transformações históricas e culturais e como algo relacionado à função social da escola (GARCIA, 2009).

Nas suas reflexões a licencianda também direciona o olhar para o modo como o professor supervisor lida com os problemas com indisciplina em sala de aula, dizendo que:

O professor tem uma postura muito bacana em relação aos alunos, apresenta respeito perante eles, e mesmo em situações muito complicadas de muita desordem e indisciplina ele não se altera. Permanece em silêncio até restabelecer a ordem, pedindo para que os outros façam o mesmo ao invés de brigarem com os colegas pedindo silêncio. Essa abordagem demonstra respeito e estimula a consciência dos alunos, para que respeitem o momento e o local de fala dos demais (Diário Reflexivo, ECCI).

Ana acredita que uma das formas de diminuir a indisciplina em sala de aula é através de um processo de conscientização dos alunos. Isso é evidenciado em um de seus relatos na aula de Estágio na universidade, quando diz que:

tentei conversar com os alunos sobre responsabilidade social. Destaquei que seus pais e toda a sociedade pagam para eles estarem na escola, pois todos paga os impostos que são investidos na educação. Comentei também que eles precisam aprender a valorizar a oportunidade, pois nem todas as crianças conseguem frequentar a escola como eles (Diário de Campo, ECCI).

Garcia (2009) nos diz que a forma como os professores lidam com os problemas disciplinares relaciona-se com a representação que têm destes. Dessa forma, ao compreender a indisciplina como algo relacionado ao indivíduo, os professores empreendem ações pedagógicas que focalizam o sujeito, buscando “práticas, que envolvem atitudes e valores, por exemplo, a serem trabalhados na intervenção junto àqueles alunos” (p. 317). Percebemos

a relação apontada pelo autor nas reflexões da licencianda, que procura como uma das estratégias para lidar com a disciplina, o processo de conscientização dos alunos.

Ainda nas suas reflexões, a licencianda reconhece as dificuldades dessa estratégia, dizendo que os alunos “[...] já estão tão acostumados com a condição dos professores chamarem a atenção, que eles não têm essa proatividade, precisam ser cobrados” (Diário Reflexivo, ECCII). No entanto, Ana acredita que apesar das dificuldades, quando se “[...] quer mudanças, acho válido mantermos essa estratégia e planejar aulas que trabalhem esses valores de respeito e coletividade” (Diário Reflexivo, ECCII).

No decorrer do Estágio, como podemos identificar, Ana vivenciou momentos de dificuldade para conseguir manter a disciplina na sala de aula. No entanto, observamos que durante o Estágio a licencianda também vivenciou momentos de contentamento ao perceber uma maior participação dos alunos nas atividades propostas, o que pode ser evidenciado em um dos seus relatos, quando diz: “essa aula foi muito legal. A participação e colaboração deles foi muito importante, as aulas renderam e foram bem produtivas” (Diário Reflexivo, ECCII).

Como já observamos em Rodrigo, o processo de iniciação à carreira de acordo com Huberman (2000) traz desafios que levam os professores iniciantes a vivenciar diferentes sentimentos, que oscilam entre o “aspecto da sobrevivência”, relacionado a confrontação inicial com a complexidade das situações vivenciadas e o “aspecto da descoberta”, relacionado a euforia inicial, o desejo de experimentar e de aprender com as novas experiências. Como mencionamos anteriormente, é o aspecto da descoberta que permite suportar o da sobrevivência, é justamente na descoberta que Ana evidenciou sua satisfação ao perceber a participação dos alunos com algumas atividades propostas.

As **estratégias metodológicas** se constituíram como outro tema problematizado por Ana em suas reflexões. No início do Estágio, após observar algumas aulas do professor supervisor na sala de vídeo e conversar com sua dupla sobre suas percepções, a licencianda diz que decidiram que era “[...] melhor evitar aulas na sala de vídeo no começo pra tentar ver se é mais efetivo na sala de aula mesmo, pelo menos até interagirmos mais com a turma” (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao discorrer sobre a sua primeira aula, na qual usou como recurso o giz e a lousa, a licencianda relata que: “percebi que quando fazia alguma explicação e precisava parar de falar e escrever na lousa, por mais rápido que fosse esses segundos eram suficientes para muitos deles dispersarem. Logo, quando ia retomar tinha que chamar a atenção ou aguardar

eles se ligarem” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao refletir sobre a aula e pensar em uma forma de superar o problema encontrado, Ana diz que: “talvez *fazer* todas as anotações e desenhos no início da aula antes da explicação seja uma opção, vou tentar na próxima” (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao pensar retrospectivamente sobre sua aula, a licencianda desenvolve um processo reflexivo que possibilita o que Schön (2000) denomina de “diálogo de pensar e fazer” (Op. cit., p. 36). Esse processo ocorre quando a reflexão que o docente faz sobre seus pensamentos e ações anteriores pode influenciar suas ações futuras por meio de um diálogo do pensar o fazer para fazer, com isso, o professor pode experimentar, nas suas próximas aulas, novas compreensões do problema encontrado.

Dessa forma, ao discorrer sobre a aula em que abordou a nova estratégia, fazendo anotações e desenhos no início da aula, Ana diz que: “[...] escrevi várias coisas na lousa antes de começar a aula para facilitar a explicação e o andamento depois. Achei que esse jeito funcionou legal. Alguns alunos copiaram no caderno os tópicos” (Diário Reflexivo, ECCI).

Em suas aulas Ana propôs aos alunos a realização de pesquisas bibliográficas e elaboração de resumos. A licencianda disponibilizou livros e atlas da biblioteca para realização da atividade, elaborou algumas questões para direcionar a pesquisa e a escrita do resumo. Sobre a estratégia, diz que: “achei que foi bem interessante eles pareceram dedicados em fazer a atividade” (Diário Reflexivo, ECCI).

A reflexão que a licencianda faz após a realização da atividade em sala de aula, ajudou-a pensar sobre aspectos que poderiam ser modificados em sua aula e que contribuiriam para o desenvolvimento de algumas habilidades e para “adesão” dos alunos, dizendo que:

Talvez para uma próxima seja melhor entregar um roteiro impresso para cada um deles e trabalhar o tema por um pouco mais de tempo. Talvez também esclarecer melhor sobre a estratégia, como é feito uma pesquisa bibliográfica, para que serve, como se faz um resumo e para que serve. Acho que pode contribuir mais para a prática, para o entendimento do conteúdo, colabora para o desenvolvimento de habilidades de linguagem, e talvez a adesão deles também, pois quando os objetivos são mais esclarecidos, a atividade proposta ganha um novo sentido. De qualquer forma foi uma experiência muito válida e provavelmente retornaremos a utilizar essa estratégia” (Diário Reflexivo, ECCI).

No decorrer do Estágio a licencianda continuou trabalhando com os alunos na elaboração de resumos. Em meados do *ECCII*, Ana percebeu um resultado positivo com relação a utilização da estratégia para o desenvolvimento da escrita, dizendo que: “do semestre passado pra esse já vimos algumas evoluções, alguns alunos melhoraram muito”

(Diário Reflexivo, ECCII). Com isso, Ana visualizou na elaboração do resumo um recurso para ajudar os alunos a desenvolverem a escrita, afirmando que esse é o “caminho” para que os alunos superem a “[...] dificuldade em escrever uma resposta dissertativa, no geral eles preferem colocar em tópicos” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ana também utilizou em suas aulas o mapa mental, a estratégia foi empregada para revisar o conteúdo ministrado e “sanar” possíveis dúvidas dos alunos, a licencianda diz: “fui fazendo perguntas para a turma e construindo, um mapa mental na lousa” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao refletir sobre uma aula em que utilizou essa estratégia, relata: “eu achei que a construção desse mapa foi bem legal, por causa da participação dos alunos e foi uma forma também de ilustrar o conteúdo visto. Alguns alunos copiaram, outros tiraram fotos” (Diário Reflexivo, ECCI). Ao perceber o êxito dessa estratégia a licencianda a utiliza em outras aulas. Isso é evidenciado no seu replanejamento.

Outra estratégia utilizada por Ana foram as aulas na sala de vídeo. Como destacado anteriormente, a licencianda estava com receio de realizar suas aulas nesse espaço, no entanto, no segundo semestre, após conhecer melhor a turma, Ana decidiu realizar algumas aulas na sala de vídeo, após pensar em “[...] formas de abordar os conteúdos pra ficar mais atrativo e os alunos prestarem mais atenção, por isso escolhemos a aula com vídeos na sala de vídeo” (Diário Reflexivo, ECCII).

Ao discorrer sobre uma de suas aulas na sala de vídeo, Ana diz que “[...] eu gostei do resultado dos vídeos, os alunos pareceram mais concentrados e não conversavam durante os vídeos” (Diário Reflexivo, ECCII). Novamente ao perceber o êxito da estratégia a licencianda decidiu utilizá-la em outras aulas, o que é evidenciado no seu diário reflexivo e replanejamento.

Inspirada em uma atividade vivenciada na aula de Estágio na universidade, Ana propôs a realização do *Júri Simulado* com os alunos. Em uma conversa com a professora orientadora em uma aula de Estágio após a realização do *Júri Simulado*, a licencianda diz: “tenho vontade de realizar a atividade com meus alunos, mas também tenho receio, porque eles são muito competitivos” (Diário de Campo, ECCI). Nesse momento, a professora orientadora conversou com a licencianda sobre a importância de realizar a atividade com a turma, tentando mostrar para eles a importância do trabalho coletivo e da cooperação.

Essa conversa possibilitou que a licencianda percebesse a possibilidade de utilizar o *Júri Simulado* para trabalhar o que inicialmente considerou como um obstáculo que inviabilizaria a realização dessa estratégia. Ana decidiu realizar a atividade com os alunos no

segundo semestre, a temática abordada foi a construção de uma hidrelétrica. Ao comentar sobre sua experiência diz que: “[...] foi muito interessante, eles desenvolveram muito bem, se engajaram, participaram, foi muito legal” (Diário Reflexivo, ECCII).

Percebemos nas reflexões que a licencianda faz sobre as estratégias metodológicas que, no decorrer do Estágio, ao conhecer melhor a turma, Ana se sentiu mais segura para realizar atividades que afirmava, no começo do Estágio, ter receio de trabalhar, como por exemplo: aulas na sala de vídeo e a atividade de *Júri Simulado*.

Reconhecemos que algumas das reflexões desenvolvidas pela licencianda possibilitaram que ela analisasse suas ações em sala e identificasse aspectos que poderiam ser melhorados. O desenvolvimento de um olhar mais questionador para sua prática é um elemento importantíssimo para o seu desenvolvimento profissional.

Outro tema refletido por Ana é a **dificuldade em romper com sua preocupação em cumprir o conteúdo**. No início do Estágio de Ciências, ao refletir sobre o estilo de professora que gostaria de desenvolver, a licencianda diz que tem como “pretensão” ser uma docente que esteja pronta “[...] para cumprir com o meu dever de ensiná-los o que acho que devem aprender, não somente para cumprir currículo, mas para serem cidadãos” (Narrativa Memorial, ECCI).

No entanto, Ana demonstra nas primeiras aulas que ministrou uma preocupação em passar o conteúdo e cumprir com o proposto para o bimestre, o que é evidenciado quando ela propôs ao professor supervisor a realização de uma atividade experimental somente em uma aula, mesmo reconhecendo a importância da realização em duas aulas para o maior protagonismo dos alunos, isso porque queria finalizar o conteúdo.

Ana ainda diz que reconhece que seria “[...] mais proveitoso fazer em 2 aulas, e o aluno protagonizar o experimento do começo ao fim, mas ainda estávamos num conteúdo de meio de 1º bimestre e já havia começado o 2º a algumas semanas” (Diário Reflexivo, ECCI).

Outro momento em que é possível evidenciar sua preocupação em cumprir o conteúdo é em um relato que a licencianda fez sobre sua aula de grupos sanguíneos e sistema RH. Ao comentar sobre essa aula a licencianda diz que:

Causou uma agitação, mas foi bem positiva por conta desse envolvimento. Por outro lado, travava um pouco o andamento do conteúdo. No momento eu fiquei preocupada com o tempo da aula e a finalização do conteúdo, mas refletindo sobre isso fiquei pensando que mais que o conteúdo essa participação deles e muito bem-vinda, mesmo que custe mais tempo (Diário Reflexivo, ECCI).

Na reflexão que faz posteriormente sobre essa aula, a licencianda percebe que existem outros elementos importantes que devem ser levados em conta para se pensar em uma boa aula. Em uma aula de Estágio na universidade, Ana reflete sobre sua preocupação em cumprir o conteúdo e relata: “fiquei sempre me questionando por que estava fazendo o que eu criticava em outros professores, presa ao currículo. Comecei a refletir sobre minha dificuldade de me desvincular do currículo” (Diário de Campo, ECCI)

No final do *Estágio de Ciências I*, refletindo sobre as mudanças que ocorreram na sua forma de pensar a profissão, a licencianda discorre sobre sua dificuldade em se “desvincular” da preocupação em cumprir o conteúdo, dizendo que:

Desde o começo do curso julgamos e criticamos o currículo engessado, o uso do caderninho e das orientações curriculares. Mas eu reproduzia isso, só pensava que tinha que correr com o conteúdo porque estava atrasado, que já era pra ter estudado tal tema e que não era pra falar de tal assunto. Infelizmente isso ainda está muito presente. Eu gostaria de conseguir me desvincular dessa cobrança, planejar e efetivamente dar aulas que vão além do conteúdo, que sejam diferentes e mobilizem os alunos, para que no futuro eles se recordem das aulas e percebam o quão elas foram importantes para a formação deles enquanto seres humanos e cidadãos (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Nas suas reflexões, Ana percebe a complexidade que envolve o trabalho do professor, reconhecendo que, apesar de ter como concepção que o docente não deve lecionar pensando apenas em “cumprir o currículo”, vivencia a dificuldade em romper com práticas escolares que estão internalizadas. Com isso, percebemos a dificuldade da licencianda em visualizar um ensino diferente daquele que ela vivenciou como aluna, sua preocupação em passar o conteúdo, está relacionada com a sua experiência durante muitos anos como aluna em um sistema de ensino essencialmente transmissivo.

Ana encontrou no Estágio de Ciências elementos potencializadores para suas reflexões, sendo que o *Diário Reflexivo* se destacou como um elemento que possibilitou que ela refletisse sobre suas ações em sala de aula, analisando as estratégias utilizadas e refletindo sobre quais modificações poderiam ser realizadas para um melhor desenvolvimento das suas aulas.

O processo reflexivo que Ana desenvolveu no decorrer do Estágio, olhando de forma mais questionadora para suas ações, possibilitou que ela refletisse sobre os julgamentos e críticas que fazia aos professores que se preocupavam demasiadamente com a transmissão do conteúdo e percebesse as dificuldades em romper com modelos de ensino mais transmissivo.

3.2.6 HUGO

Hugo foi bolsista do PIBID, no entanto, desde o início do Estágio relatava que não tinha interesse em seguir a carreira docente. Em suas explanações, o licenciando demonstrou uma visão pouco positiva com relação à profissão. Para ilustrarmos essa posição, retomamos uma discussão na aula de Estágio na universidade, quando os licenciandos comentavam sobre o fato de os professores não demonstrarem preocupações com alguns alunos que manifestavam sintomas depressivos, momento em que Hugo diz que acredita que isso ocorre porque os “professores já estão calejados, por isso não dão atenção pra esses problema” (Diário de Campo, ECCI). Em um momento posterior, ao comentar sobre sua participação na reunião de planejamento, relata que: “achei importante o ambiente e o momento criado para a motivação, pois muitos professores acabam se desmotivando no dia a dia [...]” (Diário Reflexivo, ECCII).

A precarização do trabalho docente, com salários pouco atrativos, condições de exercício profissional precárias e ausência de planos de carreiras que apresentem uma perspectiva de reconhecimento e valorização da profissão tem construído uma representação social da profissão pouco positiva. Com isso, verifica-se que alguns licenciandos, apesar de optarem por cursar a licenciatura, afirmam não desejar seguir carreira docente, sendo que os problemas acima elencados são determinantes nessa decisão (GATTI; BARRETO, 2009). Hugo relata que vê os professores como “desmotivados” e “calejados” frente a rotina de trabalho, o que contribui para que ele afirme não desejar seguir a profissão.

Com relação a escolha em cursar a licenciatura, Hugo assinala que: “escolhi a Licenciatura porque acredito que o curso traz uma boa formação reflexiva e argumentativa, acerca da educação, da sociedade e até outros contextos. Também aceitei a Licenciatura como um desafio, pois tinha muita dificuldade para me expressar, falar em público e afins; e, portanto, acreditei que poderia me desenvolver nesse quesito durante o curso” (Questionário, ECCII). Assim, a escolha pela licenciatura está mais relacionada à busca de um desenvolvimento pessoal do que a pretensão de seguir a carreira docente.

O licenciando participava das discussões em sala de aula. Para ele, esse era um espaço de “[...] compartilhamento com a turma e bem mais efetivo e reflexivo que o caderninho, visto que permite termos outras opiniões e outras experiências sendo compartilhadas” (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Em algumas aulas de Estágio na universidade, Hugo reclamava da quantidade de tarefas exigidas pelo curso, sendo esse um dos motivos que gerou menos dedicação à escrita

do *Diário Reflexivo*. Isso fica evidenciado quando ele diz que: “o caderninho acaba ficando de lado em meio a tantas atividades e responsabilidades da disciplina e do semestre e acaba sendo menos efetivo em relação às memórias e reflexões” (Avaliação da Disciplina, ECCI).

Nos outros sujeitos analisados, o *Diário Reflexivo* foi um dos instrumentos fundamentais para analisar e compreender o desenvolvimento reflexivo dos licenciandos, o fato de Hugo preferir o diário acabou gerando diversos desafios para sua análise nesta dissertação, justamente por gerar menos elementos interpretativos. Contudo, dedicamo-nos a entender, através dos escritos do licenciando em seu diário, das anotações de campo da pesquisadora e dos outros instrumentos, as reflexões trazidas por Hugo.

No seu percurso no *Estágio de Ciências I e II*, o licenciando se envolveu com alguns aspectos da prática docente, que se constituíram como temas centrais nas suas problematizações e reflexões, quais sejam: **planejamento** e a **forma como o conteúdo é abordado**.

Hugo realizou o estágio em duas escolas com dois professores supervisores diferentes, relatando que essa experiência foi “importante pois percebi que o empenho é crucial para o trabalho. Observar os dois professores mostrou a diferença de duas práticas e como uma fluía mais que a outra” (Diário de Campo, ECCI). É dentro desse contexto que Hugo percebe a importância do planejamento na prática docente. Nas suas reflexões, problematiza como a ausência do planejamento prejudica o desenvolvimento das aulas de um dos professores supervisores que acompanhou.

Um dos primeiros momentos em que o licenciando refletiu sobre o planejamento foi ao observar uma aula da disciplina Eletiva, quando diz que:

o problema é que logo no início se evidenciou uma falta de planejamento por parte dos professores, era nítida a tentativa, mas não era suficiente. O planejamento pareceu ter acontecido apenas no pensamento, sem verificar os materiais e testá-los. Com isso, as práticas atrasaram por não funcionarem da forma pretendida. Paralelamente a isso, o conteúdo das eletivas *atrasaram* e os alunos eram obrigados a ficarem sentados na bancada esperando (Diário Reflexivo, ECCI).

Hugo buscou na literatura, para além da apresentada na disciplina, aporte teórico que o ajudasse a compreender a situação vivenciada, encontrando no texto *Planejamento: Organização, Reflexão e Ação da Prática Docente* de Alves e Araújo (2009)²¹, elementos

²¹ Alves, R. P.; Araújo, D. A. C. Planejamento: Organização, Reflexão e ação da prática docente. *An. Sciencult.*, Paranaíba, vol. 1, n. 1, p. 389-396, 2009.

que corroboraram para aprofundar sua compreensão sobre a importância do planejamento na prática docente. Assim, ele afirma que:

De acordo com Alves e Araújo (2009), a eficácia do trabalho pedagógico depende em grande parte da organização, coerência e flexibilidade do planejamento que tem como função orientar e reorientar a prática dos professores, oportunizando uma reflexão da sua ação no processo de ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis ao progresso individual e coletivo dos alunos e dos professores (Diário Reflexivo, ECCI).

Dessa forma, o licenciando fortalece sua compreensão a respeito do papel que o planejamento tem como orientador do trabalho do professor e percebe que outros elementos, como organização, flexibilidade e coerência, são importantes de serem contemplados na elaboração e execução do planejamento.

Ao discorrer sobre uma aula na qual realizou um experimento de digestão do amido pela saliva, diz que inicialmente “solicitamos um kit do CDCC da USP e fomos testá-lo um dia antes. Ao testá-lo, vimos que não correspondia à prática que havíamos solicitado. Tivemos que nos desdobrar para reformular a aula e encontrar os materiais restantes” (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao refletir sobre a ação que ocorreu por meio de um pensamento retrospectivo, o licenciando percebe a importância do planejamento e da organização para o bom andamento da aula. De acordo com Schön (2000), esse processo reflexivo possibilita que o professor se questione sobre o que foi feito para ocasionar determinada situação, dessa forma, Hugo percebeu a importância de verificar o experimento um dia antes da aula para que haja tempo de resolver possíveis problemas, percebendo na própria prática a importância dos elementos destacados anteriormente.

Isso fica evidenciado também no seu relato em uma aula de Estágio na universidade, quando buscou elucidar a importância que o planejamento tem na prática docente, fazendo alusão a sua experiência: “teve um dia que tivemos problema com um Kit do CDCC, pois pedimos uma caixa e veio outra, só que como um dia antes da aula nós fomos fazer o experimento percebemos a tempo que a caixa veio errada e elaboramos outro experimento. Esse planejamento e organização são importantes” (Diário de Campo, ECCI).

Em outro momento, ao refletir sobre uma aula que havia planejado ministrar na sala de informática, mas que não conseguiu em razão de problemas com a reserva da sala, diz que:

[...] novamente podemos identificar a importância do plano de aula e considerar a falta de alguns recursos. O que deve ser feito se tal material não estiver disponível? Se não houver alunos suficientes ou duplas suficientes? Diante disso, o imprevisto do professor, se torna evidente e necessário. Fomos com os alunos para a biblioteca para que utilizassem como fonte de pesquisa os livros que a própria escola disponibiliza (Diário Reflexivo, ECCI).

Ao pensar sobre suas aulas o licenciando percebe a importância de que, ao elaborar seus planos, os professores façam alguns questionamentos, considerando as incertezas que delimitam suas ações em sala de aula e compreendendo a necessidade da flexibilidade no planejamento. Esse aspecto foi discutido nas aulas de Estágio, quando a professora orientadora buscava enfatizar para os licenciandos a importância da flexibilidade para lidar com situações incertas. A dinâmica de replanejamento, que envolvia um movimento de ir e vir ao plano de ensino, fazendo adaptações de acordo com a dinâmica da sala de aula, contribuiu para que Hugo visualizasse na própria prática que o plano não é algo estático.

Isso fica também evidente em um de seus relatos na aula de Estágio na universidade, quando diz que: “toda aula tem um pouco de incerteza, porque não sabemos o que pode acontecer. Por exemplo, quando planejamos a atividade do esfregaço para coletar células da boca, imaginei que todos iriam querer participar, planejei um sorteio, mas na hora ninguém quis, foi preciso mudar a estratégia” (Diário de Campo, ECCII).

Como explicitado anteriormente, o licenciando acompanhou no Estágio dois professores diferentes em duas instituições escolares com projetos distintos, uma escola estadual e outro de tempo integral. Hugo diz que, com essa experiência, percebeu que:

não adianta ter todos os recursos, se não tiver planejamento, se o professor não faz um bom uso do material que tem. Percebi que o professor com menos recurso, mas que se planejava conseguia fazer a aula fluir melhor do que o outro que tinha todos os materiais, mas não planejava (Diário de Campo, ECCII).

É importante destacar que nas aulas de Estágio na universidade a professora orientadora trabalhou com os licenciandos de forma intensa a importância do planejamento, enfatizando alguns dos seus elementos, especialmente, os objetivos e a importância da coerência entre esses e as ações realizadas em sala de aula.

Os momentos de reflexões coletivas nas aulas de Estágio contribuíram para Hugo aprofundar suas compreensões sobre essa temática, especialmente, as discussões sobre a

importância da flexibilidade e a consciência de que a prática docente guardar um pouco de improviso, devido às incertezas que a permeiam, sendo que essas devem ser considerada pelo professor em seu planejamento.

Outro tema problematizado por Hugo em suas reflexões é a **forma como o conteúdo é abordado**. O primeiro momento em que aborda essa temática é ao discorrer sobre uma aula do professor supervisor em que o auxiliou mostrando algumas lâminas já fixadas para os alunos. Sua reflexão se dá porque o professor esqueceu de verificar antecipadamente os materiais que utilizaria no experimento programado sobre respiração, o que impossibilitou sua realização, devido à ausência de alguns materiais. Ao discorrer sobre esse dia o licenciando assinalou que um dos problemas da modificação da atividade é a mudança no conteúdo abordado, dizendo que:

[...] os conteúdos não conversavam entre si. Além disso, a microscopia não foi trabalhada com os alunos, o que faz com que eles vejam, mas não entendam plenamente o que está sendo observado. Enquanto alguns alunos olhavam as lâminas, outros observavam junto ao professor uma peça anatômica de olho de boi, descaracterizando mais uma vez todo o conteúdo e o tornando fora de um contexto (Diário Reflexivo – ECCI).

Hugo relata que percebeu que “[...] outras aulas se mostraram fora de contexto tanto num âmbito conceitual, quanto social ou até mesmo cultural” (Diário Reflexivo, ECCI), apresentando como exemplo uma aula de microrganismo, dizendo que:

[...] os professores selecionaram um filme sobre doenças causadas por microrganismos. Neste filme, 10 doenças foram apresentadas, causadas por vírus ou bactérias. [...], boa parte das doenças não ocorria no Brasil ou na região de São Carlos. Ao final do filme, o professor de Biologia não estava em sala, cabendo a professora de português conversar com os alunos sobre o que *foi* abordado, *umentando* ainda mais a descontextualização. Embora o que foi falado por ela não fosse conceitualmente errôneo, como o compartilhamento de garrafas de água, de maquiagem e afins, os conteúdos podem ter causado confusão na cabeça dos alunos, visto o que *foi* trabalhado no filme (doenças como ebola, malária – que possuem outras variáveis em relação a transmissão, além de variável geográfica) (Diário Reflexivo – ECCI).

Nas suas reflexões sobre a forma como o conteúdo é abordado, Hugo demonstrou um incômodo com a descontextualização de algumas aulas. Para o licenciando seria mais adequada a escolha de um filme que abordasse doenças presentes no contexto sociocultural que os alunos estão inseridos, pois com esse é possível traçar maiores relações e conseguir maior atenção dos alunos.

Outro ponto refletido por Hugo, ao direcionar seu olhar para a forma como o conteúdo foi abordado, é a importância de uma adequação da linguagem. Ao discorrer sobre uma aula na qual foram apresentados dois vídeos aos alunos, um produzido pela UFSCar e outro sobre as leis e as conferências como o Rio+ 20, o licenciando relata que:

O vídeo da TV UFSCar foi o mais produtivo, pois tinha uma linguagem mais clara e objetiva, além de apresentar muitas espécies, incluindo invertebrados. Isso se tornou claro quando a professora começou a socializar os resultados dos alunos no final da aula. Grande parte dos nomes citados foram provenientes do primeiro vídeo (Diário Reflexivo, ECCII).

No entanto, o licenciando assinalou, que ao assistirem o outro vídeo, “[...] os alunos começaram a dispersar e não prestar tanta atenção. A linguagem do vídeo era mais específica para quem já conhecia bem o cerrado e não parecia representar a linguagem para alunos do 6º ano, como é o público da eletiva” (Diário Reflexivo – ECCII)

Kato e Kawasaki (2007), ao discorrer acerca das diferentes concepções sobre a contextualização no ensino de ciências, explicitam que existe uma perspectiva que a entende como “uma forma de adaptar seu discurso ao seu público, os alunos, ou seja, ao contexto sociocultural do receptor da informação” (p. 7), é essa visão de contextualização que o licenciando expressa nas suas reflexões.

Ao discorrer sobre uma de suas aulas cuja temática foi o desenvolvimento de fármacos, o licenciando aponta: “separei alguns tópicos importantes sobre o tema, como: de onde os cientistas tiram as plantas utilizadas na pesquisa, como são feitos os testes (*in vitro* e *in vivo*), os testes em humanos e todo o percurso até um fármaco chegar às farmácias e hospitais” (Diário Reflexivo, ECCII).

Abordando o tema em um momento do Estágio na universidade, o licenciando disse que: “perguntei se eles sabiam de onde os cientistas tiram as plantas utilizadas nas pesquisas, comentei sobre os chás que suas avós faziam” (Diário de Campo, ECCII), o licenciandos busca com esses questionamentos aproximar “[...] os conteúdos científicos à realidade vivenciada pelos alunos, seu cotidiano” (KATO; KAWASAKI, 2007, p, 38), buscando promover um processo de contextualização do conteúdo.

Percebemos que ao refletir sobre a forma como o conteúdo é abordado Hugo desenvolve um processo reflexivo importante ao considerar a relevância de se olhar para o contexto sociocultural dos alunos. Para Zeichner (1993), a reflexão que os professores desenvolvem sobre aspectos externos as suas salas de aula é fundamental, pois possibilita que

esses profissionais pensem nas relações contextuais que delimitam suas ações em sala de aula.

Reconhecemos em Hugo um movimento de articulação entre teoria e prática, especialmente, ao refletir sobre a importância do planejamento na prática docente. As reflexões realizadas pelo licenciando, apoiadas nas discussões teóricas nas aulas de Estágio na universidade e nas suas leituras, possibilitaram que ele compreendesse o papel essencial que tem o planejamento na prática do professor, reconhecendo nas suas experiências as contribuições dos mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico apresentaremos considerações a partir dos resultados encontrados, apresentando nossas interpretações dos fenômenos estudados. Pontuaremos, neste final de dissertação, como nossas conclusões contribuem para que os formadores de professores reflitam sobre a formação reflexiva dos licenciados, evidenciando práticas que podem promover essa formação. Desejamos que nossas considerações aqui tecidas sirvam de inspiração para suas práticas docentes.

O principal objetivo deste trabalho foi compreender a formação reflexiva de um grupo de licenciandos no contexto de uma disciplina de Estágio Supervisionado, identificando os conteúdos e temas centrais trazidos em suas reflexões. Para responder ao objetivo, identificamos alguns temas que se destacaram nos materiais dos licenciandos, quais foram: as estratégias metodológicas, avaliação, organização do tempo escolar, aprendizagem dos alunos, educação especial, planejamento, o modelo de boa professora e a relação professor-aluno, o papel do estágio na sua formação, indisciplina e, por fim, as condições de trabalho do professor.

Ao analisarmos as reflexões trazidas sobre os temas centrais, identificamos que algumas estratégias metodológicas se destacaram como potencializadoras para o desenvolvimento reflexivo dos licenciandos, tais como: narrativa memorial, diário reflexivo, momentos de trocas e discussões nas aulas de Estágio na universidade e a dinâmica de replanejamento.

A *narrativa memorial* foi importante para que os licenciandos refletissem sobre a concepção de ciência e o estilo de professor que pretendiam desenvolver no Estágio. A escrita da narrativa possibilitou que emergissem novas ideias sobre como se imaginavam professores, podendo iniciar um processo de construção da identidade docente.

Como instrumento metodológico de coleta de dados, a narrativa possibilitou que conhecêssemos como os licenciandos se viam como professores e o que pensavam sobre a profissão docente, o que possibilitou que identificássemos de onde partiram e algumas de suas ideias sobre a profissão e o ensino, contribuindo para interpretarmos os escritos presentes nos outros instrumentos.

O *diário reflexivo* se destacou como um importante espaço de reflexão dos licenciandos, mostrando-se muito efetivo nesta pesquisa. Ao escrever no diário sobre as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio na escola, os licenciandos tinham a

oportunidade de analisar os momentos vividos, interpretando-os com uma nova perspectiva por meio de um olhar retrospectivo para a situação, assim, superando visões superficiais e interpretações rasas das suas experiências.

Percebemos que, dentro das reflexões realizadas no *diário reflexivo*, a teoria assumiu um papel importantíssimo para a interpretação de suas experiências, contribuindo para um aprofundamento em suas reflexões. Pimenta e Lima (2006) assinalam que a teoria é essencial na formação reflexiva dos professores, pois possibilita aos licenciandos interpretar e compreenderem os contextos a partir de diferentes perspectivas.

Isto pode ser evidenciado, por exemplo, nas reflexões sobre **avaliação**, quando se observa uma superação de uma visão simples causal, na qual a indisciplina significa nota baixa, e a compreensão de que existe elementos externos à escola que influencia no desempenho dos alunos, e nas reflexões sobre **educação especial**, quando se percebe que existem limitantes externos a escola que interfere no trabalho do docente com alunos público-alvo da educação especial.

Como instrumento de coleta de dados, o *diário reflexivo* assume papel crucial na pesquisa, apresentando reflexões riquíssimas, o que nos possibilitou encontrar os temas centrais mais abordado e, partindo da análise desse material, identificarmos as reflexões nos outros instrumentos. Dessa forma, o *diário reflexivo* assumiu o papel de eixo norteador em nossas análises.

Nossos resultados, corroboram com o apontado na literatura, Amaral et al. (1992), Zabalza (1994), André e Potin (1998), que explicitam as contribuições dos diários como instrumentos potencializadores das reflexões de professores e licenciandos, o que reforça a importância dos cursos de licenciatura incorporarem este instrumento no processo formativo de seus discentes, aspirando uma formação reflexiva.

Aliado ao *diário reflexivo*, os momentos de trocas e discussões nas aulas de Estágio na universidade, quando os licenciandos refletiam sobre suas vivências no espaço escolar com a professora orientadora e os colegas, constituíram-se como contextos profícuos para a formação reflexiva.

Ao relatarem as situações vivenciadas nas escolas, os licenciandos eram instigados pela professora orientadora a refletirem de forma mais aprofundada sobre suas experiências, interpretando-as de forma a considerar fatores que escapavam a um olhar mais superficial. Em alguns momentos a professora orientadora também sinalizava aos licenciandos que

determinados relatos poderiam ser trabalhados com maior aprofundamentos nos seus *diários reflexivos*, incentivando o fundamental uso desse instrumento.

Outro aspecto importante dos momentos de reflexões coletivas foi a construção de um espaço de colaboração, no qual um licenciando contribui para o desenvolvimento do outro, tanto por meio de relatos de estratégias que utilizaram e tiveram êxito. Isso foi evidenciado na utilização por alguns licenciandos do contrato pedagógico, que foi uma experiência relatada por uma de suas colegas e explorada pela professora orientadora em sala de aula.

As reflexões coletivas também possibilitaram que os licenciandos percebessem, pelos relatos dos colegas, que muitos dos problemas enfrentados por eles em sala de aula, como a indisciplina, não são exclusivos seus, mas pertencentes a classe docente. Dessa forma, os licenciandos deixaram de enxergar algumas atitudes dos alunos em sala de aula como algo pessoal, conseguindo lidar melhor com elas.

É importante destacar que, nesta pesquisa, percebemos uma forte conexão entre o *diário reflexivo* e os momentos de trocas e discussões nas aulas de Estágio na universidade. Ao refletirmos sobre essas duas estratégias, percebemo-las como complementares, sendo que uma tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento da outra. Nesse sentido, as reflexões realizadas na sala de aula contribuíram para que os licenciandos escrevessem em seus *diários reflexivos* e vice-versa.

A *dinâmica de replanejamento*, realizada no segundo semestre, também contribuiu para que os licenciandos traçassem pensamentos sobre suas ações em sala de aula. O processo de ir e vir do planejamento, realizando alterações de acordo com as dinâmicas de sala de aula, possibilitou reflexões sobre os acontecimentos passados em sala de aula, o que os levavam a fazer alterações no seu plano de ensino, nas estratégias metodológicas utilizadas e a refletir sobre o retorno dos alunos as suas propostas.

Como instrumento de coleta de dados, os planos elaborados pelos licenciandos nos possibilitaram compreender, dentre outros pontos, como os licenciandos refletiam sobre os acontecimentos em sala de aula e como essas reflexões influenciavam em decisões futuras, como, por exemplo, as escolhas metodológicas utilizadas.

Além das estratégias destacadas acima, outras atividades propostas pela professora orientadora no decorrer das disciplinas de Estágio contribuíram para que os licenciandos se envolvessem em processos reflexivos. Ao analisarmos as reflexões dos licenciandos a respeito das **estratégias metodológicas**, temática que foi refletida por todos os sujeitos, reconhecemos a importância de atividades diferenciadas, como meditação e júri simulado,

que foram incorporadas nas práticas dos licenciandos e constituíram-se como objeto de reflexão deles. Isto evidencia a contribuição que a utilização de diferentes estratégias pelos professores orientadores tem na formação dos futuros professores, ao proporcionar que novas possibilidades de se trabalhar no contexto escolar sejam colocadas em prática.

Outras atividades propostas pela professora orientadora, como a palestra sobre educação especial, os documentários sobre escolas democráticas e a visita a Fazenda da Toca, constituíram-se como aporte para que os licenciandos refletissem sobre as dificuldades que encontraram ou encontrarão como professores e para vislumbrarem novos horizontes para a educação. Dessa forma, os licenciandos visualizaram nas propostas da professora orientadora novas formas de se pensar o ensino, conseguindo vislumbrar novas possibilidades de trabalho na sala de aula nas escolas.

Percebemos também que, apesar dos licenciandos reconhecerem as estratégias metodológicas como algo importante e da contribuição que as reflexões sobre essas tiveram na formação deles, algumas questões não foram colocadas por eles, sobre, por exemplo: qual o propósito do seu ensino? Por que ensinar determinado conteúdo? Para quem se ensina? A quais valores sua prática responde? Tais questionamentos possibilitaria que eles desenvolvessem reflexões mais críticas sobre suas ações em sala de aula, justamente por fazer o licenciando pensar de forma aprofundada sobre os aspectos éticos e políticos da prática docente, que são fundamentais para uma reflexão crítica.

Ao refletirmos sobre as estratégias utilizadas pela professora orientadora e a contribuição dessas para a formação reflexivas dos licenciandos, reforçamos a importância de os cursos de formação de professores criarem condições para que os licenciandos reflitam sobre as experiências vividas no decorrer do Estágio Supervisionado na escola.

É importante evidenciar que no Estágio aqui acompanhado a professora orientadora propunha que os licenciandos assumissem, durante a sua permanência no espaço escolar, o papel de professores da turma, não se limitando apenas a observar as aulas dos professores supervisores e realizar algumas regências, mas ficando responsáveis pelo planejamento, avaliação, controle de presença, dentre as demais atribuições de um professor. Isso contribui para os licenciandos vivenciarem experiências mais significativas durante o Estágio, experienciando alguns dilemas que permeiam o trabalho docente e que foram fonte de suas reflexões.

Destacamos a importância desse maior protagonismo dos licenciandos, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2012) muitos dos Estágios ainda se limitam a processos

burocráticos, o que indica a importância de estudos sobre esse componente curricular e as atividades nele desenvolvidas.

A experiência que aqui é apresentada se caracteriza pelo maior protagonismo dos licenciandos em sala de aula. Esse ponto é apontado na teoria de Dewey (1979) e de Schön (2000) como momento de partida para o pensamento reflexivo. Para Dewey (1979), a reflexão emerge a partir da experiência em uma situação problemática e da busca para resolvê-la. Já Schön (2000), propõe uma nova epistemologia da prática, cujo elemento central é as reflexões que os professores fazem sobre suas práticas, sobre as experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho.

Reconhecemos também que os materiais aqui selecionados para análise se mostraram suficientes, propiciando a interpretação de dados interessantes, que nos possibilitaram encontrar as temáticas refletidas pelos licenciandos, entendendo como se deu o processo reflexivo dos mesmos e reconhecendo estratégias que se constituíram como potencializadoras, todo esse processo orientado pelo nosso aporte teórico.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias e supervisão. In. Alarcão, I. **Formação reflexiva de professores: estratégia e supervisão**. Portugal: Porto Editora. 1996. 187p.
- ALMEIDA, L. C. et al. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ARRIGO, V. Estudos sobre as Reflexões dos Licenciandos em Química nas Atividades de Microensino: Implicações para formação inicial docente. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL).
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de casos em pesquisa e avaliação educacional. **Série Pesquisa**, v.13. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M. E.D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – educação e contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>>. Acesso 26 de jul. 2017.
- BARBOSA, N. F. D. M. O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua Inglês. 2013. 130 f. Dissertação (Educação). Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
- BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2**, de 1º de julho de 2015. Dispõem sobre a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Disponível em: <<Http://portal.mec.gov.br/informacoes-classificadas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso: 7 de ago. 2017.
- BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. “Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas”, ano.
- BRASIL. Universidade de São Paulo. “Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Ciências Exatas”
- BEJANARO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p 1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/01.pdf>> Acesso 23 jan. 2019.
- BORGES, J. C. F. 3. Formação de professores na área de ciências da natureza: **análise de uma prática reflexiva no estágio supervisionado**. 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo:Cortez, 2013.

ALMEIDA, L. C. et al. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 287 p.

FAZENDA da Toca, **Escola da Toca**. Disponível em: <<http://www.fazendadatoca.com.br/instituto-toca>>. Acesso 17 de dez. 2018. (o tópico referente a escola foi desabilitado temporariamente)

GARCIA, J. Representação dos professores sobre indisciplina escolar. Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311- 324, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/243>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997. 270 p.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

KATO, D. S.; Kawassaki, C. S. O significado pedagógico da contextualização para o ensino de ciências: análise dos documentos curriculares oficiais de professores. IV ENPEC, n. 4, 2007, Florianópolis. São Paulo: UFSC, 2007. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/autores0.html>. Acesso

LIMA, M. S. L. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore**. Pesquiseduca, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009

LÜDKE, M; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012. 99 p.

MAGALHÃES, A. P. D. A. S. O Estágio Supervisionado dos Cursos de Formação de professores em Matemática da Universidade Estadual de Goiás: Uma Prática Reflexiva? 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG).

MEGID, M. A. B. A; FIORENTINI, D. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Revista Interações**. v. 7, n. 18, p. 178- 203. 2011. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/464>>.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). 2019, Curitiba, nº 9, 2009, p. 9819-9831.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru)[online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.117-128.

PIMENTA, S. G; LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 295 p.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 264 p.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Disponível em:

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

STAKE, R. E. **A arte da investigação com Estudos de Caso**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016. 187 p.

SCHERER, A. O desafio na mudança na formação inicial de professores: O estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física. 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SILVA, P. R. B. S. A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe (UFS).

SOUSA, M. P. Pensando a formação inicial em educação física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

ZABALZA, M. A. **Diário de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. 1 ed. Porto: Poro Editora, 1994. 207 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. 131 p.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115- 135.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação de professores. Edu. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 533-554, maio/ago. 2008.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. B (org.) São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.

_____. Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. In: Harvard, G. R.; **Hodkinson. Action and Reflection in Teacher Education**. Editora: Praeger, 2004, p. 15-34.

KRONBAUER, C. P. O Estágio Supervisionado dos Cursos de Formação de professores em Matemática da Universidade Estadual de Goiás: Uma Prática Reflexiva? 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. (UFSM-RS)

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Código	Disciplinas	DR	CE	PP	EC	AACC
			Cr (h)	Cr (h)	Cr (h)	Cr (h)
Perfil 1						
07.021-1	Química Geral para Estudantes de Biologia	DQ	4 (60)			
07.229-0	Fundamentos de Química Orgânica	DQ	4 (60)			
09.014-0	Princípios de Física	DF	4 (60)			
19.211-2	Metodologia de Ensino	DME	2 (30)			
27.020-2	Biologia celular	DGE	4 (60)			
27.024-5	Bioquímica I –Estrutura e função de biomoléculas	DGE	2 (30)			
32.050-1	Conceitos e Métodos em Ecologia	DEB E	4 (60)			
Subtotal – créditos: 24 – horas: 360			24 (360)			
Perfil 2						
17.101-8	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	DEd	4 (60)			
18.038-6	Filosofia da Biologia	DFMC	2 (30)			
19.090-0	Didática Geral	DME	4 (60)			
19.161-9	Pesquisa em Educação	DME		2 (30)		
19.214-7	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas	DME		2 (30)		
20.001-8	Psicologia da Educação I – Aprendizagem	DPsi	4 (60)			
27.034-2	Práticas de Bioquímica e Biologia Celular	DGE	4 (60)			
27.035-0	Bioquímica – Metabolismo Intermediário e Regulação Metabólica	DGE	4 (60)			
32.042-0	Geologia Geral	DEBE	4 (60)			
Subtotal – créditos: 30 – horas: 450			26 (390)	4 (60)		
Perfil 3						
01.039-1	Protozoa	DHB	2 (30)			
01.102-9	Histologia	DHB	6 (90)			
01.203-3	Invertebrados I	DHB	6 (90)			
06.215-4	Leitura e produção de textos: Foco – Biologia	DL	4 (60)			
19.219-8	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas II	DME		2 (30)		
27.026-1	Evolução: o fato evolutivo	DGE	2 (30)			
27.036-9	Princípios de Genética	DGE	4 (60)			
32.012-9	Microbiologia	DEBE	6 (90)			
Subtotal – créditos: 32 – horas: 480			30 (450)	2 (30)		

Perfil 4						
01.041-3	Biologia do Desenvolvimento	DHB	6 (90)			
19.221-0	Metodologia para o ensino de Biologia	DME		4 (60)		
19.222-8	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III	DME		2 (30)		
25.000-7	Morfologia dos Vegetais Vasculares	DB	4 (60)			
27.027-0	Genética Molecular	DGE	4 (60)			
32.015-3	Invertebrados II	DEBE	6 (90)			
Subtotal – créditos: 26 – horas: 390			20 (300)	6 (90)		
Perfil 5						
19.230-9	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas IV	DME		2 (30)		
19.231-7	Orientação para Prática Profissional em Ensino de Biologia I	DME	2 (30)			
19.232-5	Estágio Supervisionado em Biologia I	DME			6 (90)	
25.022-8	Ecofisiologia Vegetal	DB	4 (60)			
25.020-1	Morfologia e Sistemática dos Vegetais Avasculares	DB	4 (60)			
26.020-7	Fisiologia Geral e Biofísica	DCF	4 (60)			
32.051-0	Vertebrados	DEBE	6 (90)			
Subtotal – créditos: 28 – horas: 420			20 (300)	2 (30)	6 (90)	
Perfil 6						
01.036-7	Ecologia das Comunidades I	DHB	4 (60)			
19.249-0	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas V	DME		2 (30)		
19.250-3	Estágio Supervisionado em Biologia II	DME			6 (90)	
19.251-1	Orientação para Prática Profissional em Ensino de Biologia II	DME		2 (30)		
20.100-6	Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras I	DPSi	2 (30)			
25.018-0	Sistemática dos Vegetais Vasculares	DB	6 (90)			
25.036-8	Fisiologia do Desenvolvimento Vegetal	DB	4 (60)			
26.018-5	Fisiologia Animal Comparada I	DCF	4 (60)			
Subtotal – créditos: 30 – horas: 450			20 (300)	4 (60)	6 (90)	
Perfil 7						
19.254-6	Orientação para Prática Profissional em Ciências I	DME		2 (30)		
19.255-4	Prática e pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas VI	DME		2 (30)		
19.256-2	Estágio Supervisionado em Ciências I	DME			8 (120)	
19.257-0	Metodologia de Ensino de Ciências	DME		2 (30)		
20.002-6	Psicologia da Educação II – Desenvolvimento	DPSi	4 (60)			
25.025-2	Ecologia de Comunidades II	DB	4 (60)			
26.017-7	Fisiologia Animal Comparada II	DCF	4 (60)			
27.033-4	Evolução: o Processo Evolutivo	DGE	4 (60)			
Subtotal – créditos: 30 – horas: 450			16 (240)	6 (90)	8 (120)	

Perfil 8						
01.046-4	Ecologia Comportamental	DHB	4 (60)			
17.054-2	Educação e Sociedade	DEd	4 (60)			
19.262-7	Monografia	DME		4 (60)		
19.263-5	Orientação para Prática Profissional em Ciências II	DME		2 (30)		
19.264-3	Estágio Supervisionado em Ciências II	DME			8 (120)	
26.019-3	Elementos de Fisiologia Humana	DCF	4 (60)			
32.013-7	Paleontologia	DEB E	4 (60)			
Subtotal – créditos: 30 – horas: 450			16 (240)	6 (90)	8 (120)	
Total de disciplinas obrigatórias: 60 – Créditos: 230 – horas: 3450			172(2580)	30 (450)	28(420)	
Quaisquer semestres						
Optativas		Diversos	8 (120)			
Quaisquer semestres						
Eletivas		Diversos	4 (60)			
Participação em congressos, simpósios e reuniões científicas (CIC, Semana da Biologia e outros eventos dentro e fora da UFSCar), atividades de extensão (PET, projetos de extensão, ACIEP's) e trabalhos de Iniciação Científica. - Atividades relacionadas na Tabela de Atividades Complementares						14 (210)
Carga horária			184(2760)	30 (450)	28(420)	14 (210)
Carga horária total: 242 créditos (3630 horas) +14 créditos (210 horas) de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais = 256 créditos (3840 horas)						

APÊNDICE B:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)

O Estágio Supervisionado de Ciências no Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas: contribuições para formação de um professor reflexivo.

Eu, Emike Luzia Pereira Correia, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O Estágio Supervisionado de Ciências no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Contribuições para Formação de um Professor Reflexivo” orientada pela Prof.^a Dr.^a. Denise de Freitas.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender quais são as contribuições que as experiências vivenciadas pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na disciplina de estágio de ciências I e II têm na formação reflexiva sobre o ser e o fazer da docência. Os procedimentos utilizados afim de cumprir o objetivo serão: i) observação participativa, em que a pesquisadora acompanhará as disciplinas de Estágio Supervisionado de Ciências I e II. O acompanhamento se dará ao longo do ano, no qual serão feitos registros a partir da tomada de dados no diário de campo; ii) pesquisa documental, em que serão analisados os materiais produzidos pela disciplina e pelos licenciandos ao longo do desenvolvimento do estágio I e II tais como, portfólios reflexivos dos licenciandos, atividades e avaliações escritas propostas pela professora da disciplina, planos de ensino da professora e dos licenciandos e outros que vierem a ser propostos e elaborados, a partir de categorias que serão elaboradas com os referenciais e também derivadas dos significados dos conteúdos dos materiais analisados; iii) entrevista com os estagiários. Essa entrevista será individual e realizada na Universidade Federal de São Carlos. No que diz respeito a perguntas que serão realizadas nessa entrevista, essas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, se por algum motivo o participante necessitar, esses terão garantidos pausas nas entrevistas, a liberdade de não

responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que essa pesquisa se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la (o) e encaminhá-la (o) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora, garantido que se mantenha a fidelidade das informações. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, colaborando para a construção de novos conhecimentos que poderão trazer benefícios para a formação inicial de professores no que diz respeito a importância do estágio.

É fundamental destacar que sua participação é muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo em relação a instituição envolvida.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Como a entrevista será realizada durante a sua vinda para as atividades na universidade a mesma não terá ônus.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016) 994580042 ou pelo e-mail: emikepp@gmail.com. Você receberá uma cópia deste termo assinada pela pesquisadora, na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Emike Luzia Pereira Correia
(Centro de Educação e Ciências Humanas/UFSCar)
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos - São Paulo – Brasil - CEP 13565-905
Telefone: (16) 3351-8662

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

São Carlos, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura do Pesquisador

Nome e assinatura do Participante

APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO.

QUESTIONÁRIO

Prezado/a licenciando/a.

Como é do conhecimento de vocês estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado que estou cursando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar no âmbito da disciplina de estágio supervisionado. Assim, venho me dedicando a desenvolver a minha pesquisa no intuito de compreender quais são as contribuições que as experiências vivenciadas pelos/ as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas têm na formação reflexiva sobre o ser e o fazer da docência e sobre a construção de identidades com a profissão docente. Como vocês já concordaram em contribuir com a minha pesquisa venho solicitar que respondam a essas questões abaixo, pois sua colaboração será muito importante não somente para o desenvolvimento dessa pesquisa, mas como contribuições para se pensar a formação inicial no âmbito do estágio curricular. Reafirmo que todas as informações obtidas nesse questionário serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Ou seja, se necessário for, serão utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Além disso, ressalto que antes da publicação e defesa da dissertação os dados referentes as suas repostas serão submetidos a você para checagem das informações e interpretações.

Certa de contar com a sua valiosa colaboração submeto o questionário abaixo:

Questionário.

- 1) Porque você escolheu o curso de Licenciatura?
- 2) Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
- 3) Como você avalia que o curso tem contribuído (ao longo da sua formação) para reafirmar (ou não) a escolha pela profissão docente?
- 4) Como você avalia que os estágios supervisionados contribuíram para sua formação?

- 5) Quais atividades realizadas nas disciplinas de estágio foram mais significativas para você pensar sobre a profissão docente?
- 6) Como você se vê como professor(a)?
- 7) Para você que mudanças ocorrem na sua forma de pensar a profissão docente após os Estágios Supervisionados?
- 8) A vivência no estágio possibilitou você mudar de visão sobre a profissão docente? Justifique, por favor.
- 9) Este espaço está aberto para você apresentar outras considerações que julgar relevantes.

Acompanhado desse questionário entregarei uma folha de resposta.

Estou disponível para esclarecer qualquer dúvida relacionada ao questionário ou ao projeto de pesquisa.

Desde já agradeço sua participação