

A (re)significação da prática docente nos estágios: reflexões de um licenciando

Patricia Vecchio Guarneri^{1*} (PG), Enio de Lorena Stanzani¹ (PG). *patyvecchio@gmail.com*

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa – Bauru, São Paulo.

RESUMO: Sabendo-se da importância em repensar os processos de formação inicial, o objetivo deste trabalho é evidenciar quais são as contribuições do estágio supervisionado na formação do futuro professor, no curso de Química-Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir das reflexões e análises do relatório final de um licenciando. A proposta do estágio está pautada no desenvolvimento de duas Sequências Didáticas (SD), as quais devem seguir algumas orientações. Foram analisados os relatórios referentes as duas SD desenvolvidas, buscando evidenciar quais preocupações esse futuro professor elenca quando se põe a refletir sobre sua prática. Percebe-se que o licenciando inquieta-se com as estratégias que irá utilizar para atingir seus objetivos e que, ao término de sua primeira SD, reflete sobre sua ação, modificando os pontos que foram falhos para a segunda SD. Evidencia-se, assim, que essa proposta de estágio contribui na problematização da teoria e da prática na formação inicial.

Palavras-Chave: estágio supervisionado, formação inicial, reflexão sobre a ação.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 as pesquisas em Ensino de Ciências passaram a sugerir uma crescente preocupação com a formação de professores tornando-se eixo central de discussões e possibilidades de melhoria em todo processo de ensino e aprendizagem. Porém, vivencia-se ainda, um processo formativo pautado na centralidade teórica da docência, como, também, na fragmentação dos currículos em blocos de conteúdos que pouco se relacionam com a escola e com o trabalho docente. Os projetos pedagógicos das instituições formadoras ainda não são arrojados a ponto de marcar um novo modelo de formação que possa elevar, significativamente, a qualidade da docência (SCHNETZLER, 2004; STANZANI, OBARA, PASSOS, 2013; SILVEIRA, 2015).

Corroborando com as ideias apresentadas anteriormente, Maldaner (2006) afirma que:

Hoje há praticamente um consenso de que os cursos de formação de professores não conseguem responder às necessidades de nenhum nível de ensino. Isso se refere ao Brasil, onde os cursos de licenciaturas são pouco eficientes em proporcionar uma visão mais ampla da atividade docente (MALDANER, 2006, p. 47).

Assim, buscando suprir algumas lacunas, em vista de melhorias nas propostas de formação, pesquisadores apontam que os processos de formação inicial devem se preocupar com alguns fatores essenciais, visando à consolidação de um modelo de formação sólido, sendo eles: a integração entre disciplinas de formação específica e pedagógica; a relação entre teoria e prática; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e a utilização da pesquisa como princípio formativo (SILVA; SCHNETZLER, 2011; SCHNETZLER, 2010; GAUCHE *et al.*, 2008; MALDANER, 2006; SANTOS *et al.*, 2006; GALIAZZI, 2003).

Tem-se muito forte ainda nos cursos de licenciatura a presença de uma formação pautada apenas nos campos disciplinares, o que tende a descaracterizar a profissão docente, tendo em vista que esta adquire características mais

“bacharelescas” que, propriamente, da constituição de um *corpus* para o exercício profissional da docência. Superar esta característica implica em constituir estruturas curriculares que tenham na escola o espaço privilegiado da atuação (SILVEIRA, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015) apresentam alguns pressupostos e fundamentos teóricos de uma desejável formação de professores, estabelecendo parâmetros a serem acolhidos por tais cursos. No que diz respeito à duração e à carga horária dos cursos de Licenciatura, fica estabelecida a carga horária mínima de 3200 horas, distribuídas em: 2200 horas dedicadas às atividades formativas relacionadas a formação geral e profissional; 400 horas para Estágio Supervisionado como componente curricular; 400 horas para prática de ensino como componente curricular; e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais.

Em relação às horas destinadas às práticas de ensino (400h), essas devem permear a formação desde o início do curso, estando presente em toda a grade curricular, nos distintos componentes curriculares, não somente nas disciplinas pedagógicas, possibilitando ao licenciando colocar em prática atividades ou situações de ensino que visem transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Quanto à carga horária destinada ao Estágio Supervisionado, as Diretrizes preveem sua realização nas escolas a partir da metade do curso, possibilitando atividades que abarquem todos os aspectos do ambiente escolar (BROIETTI; BARRETO, 2011).

Com relação ao Estágio Supervisionado, de acordo com Carvalho (2012), esses devem ser planejados de forma a criar condições para que todas as atividades desenvolvidas possam ser sistematizadas, discutidas e teorizadas. Para a autora, o Estágio deve contribuir para que o futuro professor compreenda a escola, em toda a sua complexidade, deve servir também como campo de observação dos processos de ensino e de aprendizagem com a finalidade de subsidiar discussões teóricas e de inovações pedagógicas.

Nesse contexto, o objetivo do trabalho é evidenciar as contribuições do estágio supervisionado na formação do futuro professor, dentro da proposta desenvolvida no curso de Química-Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir das reflexões e análises de um licenciando acerca dos resultados obtidos em seu relatório final.

METODOLOGIA

O currículo do curso de Química-Licenciatura da UEL define o perfil do profissional, em que o licenciado possua o domínio dos conceitos básicos das diversas áreas da Química, tenha o domínio das técnicas pedagógicas e do uso de materiais didáticos adequados, que vivencie a interação professor-aluno, sendo capaz de refletir criticamente sobre questões culturais, científicas e tecnológicas, considerando os aspectos humanísticos, sociais e ambientais, entre outras habilidades. Diante desse perfil o objetivo central é a formação para o magistério (UEL, 2005).

Uma das formas de possibilitar ao licenciando o contato com a sala de aula é por meio dos estágios supervisionados, tanto o estágio de observação (Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado II), durante o terceiro ano, em que o licenciando acompanha as aulas de um professor do Ensino Médio, quanto o estágio de regência (Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado IV), durante o quarto ano, em que o graduando tem a possibilidade de ministrar aulas no Ensino Médio.

Dessa forma a estrutura da componente curricular Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado IV - estágio de regência - que será o foco do nosso trabalho,

está apresentada no Quadro 1, o qual descreve quais são as atividades desenvolvidas durante a disciplina, para que se atinja os objetivos apresentados no currículo do curso.

Quadro 1 – Algumas atividades desenvolvidas no Estágio de Regência da UEL

Discussão de textos	Leitura e discussão de artigos científicos que abordam questões educacionais atuais referentes ao ensino de ciências, em especial ao ensino de química.
Elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino – Sequência Didática (SD)	Elaboração de uma SD que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de química e com a formação do futuro professor de química. Deverá ser realizada uma SD por semestre de no mínimo 4 aulas cada, podendo esta ser realizada individualmente ou em dupla. A SD, assim como as miniaulas, deverá estar fundamentada Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2002). Sendo assim, há a necessidade de se utilizar um tema, que envolva os conceitos químicos específicos.
Entrega do relatório da SD	Ao final do semestre os estudantes entregam relatório em forma de artigo que apresenta as etapas do desenvolvimento, os resultados alcançados e uma auto avaliação da SD.
Apresentação dos resultados da SD	Ao final do semestre os estudantes apresentam aos demais colegas e orientadores de estágio, os resultados oriundos do desenvolvimento da SD.

Fonte: Os autores.

Dentre as atividades desenvolvidas durante o estágio, temos a elaboração de um relatório final. Este relatório contém todas as atividades que foram desenvolvidas, desde os planos de aula referente às SD elaboradas, como suas observações, opiniões e reflexões referentes a tudo o que foi desenvolvido. Por meio a elaboração dos relatórios parciais o graduando consegue refletir sobre o que foi realizado, e até modificar seu olhar diante dos resultados apresentados.

Nesse sentido, no tópico seguinte, apresentamos o processo de investigação e interpretação dos dados, a partir da análise de um relatório final produzido por um licenciando no ano de 2015.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de evidenciar as contribuições do estágio para a formação docente, a seguir, realizaremos a análise do relatório final produzido pelo licenciando. Os resultados serão divididos em tópicos, de acordo com a proposta para o relatório em questão – relatório parcial 1 (RP1) e relatório parcial 2 (RP2).

Em foco o RP1

O RP1 se refere à elaboração da primeira SD, intitulada de '**A termoquímica e a febre: calor, temperatura e energia no cotidiano e na Ciência**', a qual contemplava o conteúdo de Termoquímica.

Conforme referido na metodologia do trabalho, as sequências didáticas deveriam ser elaboradas seguindo a proposta dos Três Momentos Pedagógicos. Contudo, a partir do estudo de um texto que aborda as diferenças e complementaridades dos Três momentos pedagógicos e da Situação de Estudo¹, em discussão com o professor orientador de estágio, foi proposta para essa SD a utilização da Situação de Estudo (SE), como possibilidade de reflexão a partir do referencial teórico adotado.

Segundo Maldaner (2007), a SE deve tratar de um tema significativo, que estimule “a produção criativa e coletiva dos estudantes sobre o entendimento da

¹ GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo. **Ciência & Educação**, v.18, n.1, 2012.

situação estudada como uma totalidade” (p. 249). Nesse sentido, várias atividades diferenciadas devem ser propostas a fim de incentivar a (re)significação conceitual e científica, considerando uma abordagem contextualizada de fatos e acontecimentos do cotidiano.

Analisaremos agora alguns recortes da reflexão feita pelo licenciando na elaboração do RP1. Temos a presença de fatores relevantes para a formação inicial, em que as considerações realizadas mostram aspectos que o graduando evidencia ser importante para a sua prática docente.

No início de suas considerações a respeito da SD desenvolvida, o estudante descreve a importância da utilização de diversos recursos didáticos²: **(1)** (...) *as aulas não estavam focadas em apenas um recurso metodológico, e sim houve a presença de vários destes, como a experimentação, leitura, discussão, cálculos, entre outros*³; nota-se, diante dessa afirmação, que o licenciando busca diversificar sua aula, a fim de atingir os objetivos traçados para a SD.

De acordo com Souza (2007), o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance. Se este professor não estiver bem preparado, pode haver um desequilíbrio no processo de ensino e aprendizagem, prejudicando, assim, a construção do conhecimento de seu aluno.

Apesar de não investigarmos nesse trabalho a utilização e os objetivos dessas estratégias no contexto da SD, o fato de relatar a presença dos diversos recursos, evidencia a busca do futuro professor por propiciar aos estudantes as mais variadas formas de interação com o objeto de estudo, uma vez que, em um modelo tradicional de ensino, o professor confere ao livro didático o papel de guia desse processo, mostrando certa insegurança em deixá-lo de lado, não aderindo assim a outras possibilidades (ESCOLANO; MARQUES; BRITO, 2010).

Ainda acerca da utilização de recursos, no recorte a seguir, o licenciando discute um pouco mais sobre a relevância das atividades experimentais propostas dentro da SD:

(2) *A presença de atividades experimentais trouxe grande contribuição nas discussões. [...] Eu não esperava que a turma fosse se interessar, mas fui surpreendida ao ver que até mesmo no manuseio de uma simples balança eles se sentiram dentro da aula, e assim motivados para descobrir o que iria acontecer, e verificar se suas hipóteses estavam corretas.*

Assim, a fim de contemplar uma situação de investigação sobre os conceitos estudados, possibilitando a discussão e superando a utilização da prática apenas como comprovação da teoria, o licenciando propõe a realização de um experimento relacionado à energia fornecida pelos alimentos e, ao fazer suas considerações sobre a SD, destaca a importância da atividade experimental no desenvolvimento da aula.

É importante que o futuro professor reflita sobre o papel da experimentação, a partir de discussões fundamentadas em estudos da área, uma vez que, de acordo com Viveiro (2010), se não forem exploradas alternativas referentes à experimentação enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, na ausência de outros elementos formativos, “as experiências obtidas enquanto alunos e os modelos de professor e de ensino que construíram ao longo de sua vida, inclusive na graduação, serão as fontes às quais esses docentes recorrerão quando chegarem à sala de aula” (p. 149).

Diante do exposto, Porto e colaboradores (2011) reiteram a necessidade de que a formação inicial contemple as diversas potencialidades da experimentação para o

² Segundo Souza (2007), recurso didático se refere a todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo a ser desenvolvido.

³ Os trechos foram transcritos da maneira como aparecem no relatório elaborado pelo licenciando.

ensino de Ciências, promovendo discussões sobre os diversos aspectos que envolvem a escolha de uma estratégia de ensino e aprendizagem pelo professor, a fim de possibilitar o desenvolvimento de práticas planejadas, frequentes e favoráveis à aprendizagem significativa.

Com relação ao desenvolvimento das etapas da SE, o licenciando faz considerações importantes, visando compreender o papel de cada uma delas dentro do contexto da SD proposta, não desconsiderando a articulação necessária a fim de atingir os objetivos elencados pelos referenciais que norteiam essa dinâmica de ensino, tendo a (re)significação conceitual como foco central.

A primeira etapa da SE é definida por Auth (2002) como Problematização, a qual deve trazer uma situação relacionada ao cotidiano dos estudantes, em que eles possam expor suas ideias prévias. O importante nessa etapa é que os estudantes tenham o primeiro contato com a palavra/conceito, a fim de que as concepções espontâneas possam ser (re)significadas ao longo da situação em estudo.

Nessa perspectiva, o licenciando menciona em suas considerações a importância de problematizar o conceito a ser estudado:

(3) [...] a problematização foi o ponto chave da SD, pois ela trouxe contribuições muito ricas para o desenvolvimento das aulas. [...] Pode-se notar que a proposição de situações problemas, mesmo que às vezes fictícias, torna o conteúdo mais interessante, e leva o aluno a sair de sua zona de conforto, e deixar aguçar a sua criatividade.

Na problematização proposta, foi entregue aos estudantes uma conversa entre um menino e sua mãe, falando sobre a febre. O filho fazia perguntas sobre como funciona o termômetro, por que suamos depois de tomar remédio para febre, entre outras indagações, e a mãe respondia de acordo com seus conhecimentos de senso comum. A fim de identificar as palavras/conceitos, propôs-se aos estudantes que evidenciassem no diálogo possíveis erros conceituais. Nota-se, portanto, que o futuro professor evidencia a relevância da problematização no processo de aprendizagem, e busca por meio dela atribuir sentido ao que está sendo estudado.

Essa preocupação vai ao encontro do que afirma Delizoicov (2005). De acordo com o autor, existe um consenso entre os professores de ciências sobre a importância da problematização para o processo de aprendizagem. Os problemas apresentam um potencial para o ensino que superam a perspectiva tradicional, visto que podem contribuir desde a formação de concepções epistemológicas bem estruturadas até o desvelamento de contradições sócio históricas comuns à vivência de um determinado grupo. As finalidades dadas à problematização vão desde a motivação emocional dos estudantes em participar do contexto discursivo da sala de aula até elemento fundamental na construção do conhecimento científico.

Durante a segunda etapa da SE (Primeira Elaboração), de acordo com Auth (2002) são desenvolvidas atividades que envolvem textos científicos ou outras atividades, com a finalidade de aprofundar os conceitos abordados na Problematização, possibilitando ao estudante ter um primeiro contato com os conhecimentos científicos, relacionando palavras que são utilizadas no contexto científico e que fazem parte do meio em que vive.

Dessa forma, a fim de buscar esse aprofundamento, o licenciando trabalhou com diversos textos, os quais envolviam questões sobre como o corpo faz para manter sua temperatura, o que é calor e a relação desta com a alimentação, visando proporcionar aos estudantes o contato com a linguagem científica em diversos contextos.

Contudo, os textos eram um pouco extensos, e com uma linguagem um tanto quanto complexa, dessa forma o licenciando destacou as dificuldades dos alunos ao trabalhar com os textos: **(4)** *A utilização de vários textos, acredito que possa ter deixado a sequência um tanto quanto cansativa.*

Sabe-se que há certa resistência dos estudantes quando se propõe a leitura de textos, porém é muito discutida a importância desses nas aulas, principalmente das disciplinas de exatas. Por ser uma disciplina em que vários conteúdos exigem cálculos, a leitura acaba sendo pouco, ou quase nunca, utilizada pelos professores do Ensino Médio. Segundo Teixeira Junior e Silva (2007), os professores de Ciências parecem não conhecer satisfatoriamente o modelo interativo-constutivo de leitura, com o qual o leitor constrói ativamente, significado a partir da interação com o texto para, posteriormente, realizar críticas e sugestões a respeito deste.

Um detalhe que chama a atenção nas reflexões e considerações feitas pelo licenciando, é quando ele se refere à etapa final da sua SD, em que ele propõem uma atividade para ser realizada em sala, e não recebe a devolutiva por parte dos estudantes, diz que isso prejudica a avaliação: **(5)** *Atividades propostas para serem desenvolvidas fora da sala de aula muitas vezes não trazem retorno, assim como foi evidenciado, prejudicando a avaliação da SD.* Percebe-se dessa forma que há um certo desconforto e uma preocupação com a avaliação final por parte do licenciando. Diante dessa “falha” ele diz: **(6)** (...) *se eu fosse refazer a SD, com certeza eu pensaria em outra atividade, e a desenvolveria em sala.* Observa-se que o estudante reflete sobre a sua prática, sobre como seus objetivos foram ou não atingidos.

Auth (2002) ao referir-se à terceira etapa da SE – Função da Elaboração e Compreensão Conceitual – argumenta que é o momento de relacionar o nível conceitual atribuído ao problema em foco, a partir de uma sistematização dos conceitos estudados, volta-se ao problema inicial e são propostas novas situações. Nessa etapa, os estudantes são levados a apresentarem explicações de cunho científico, passando do abstrato para o concreto, buscando generalizar o conceito, a fim de se ter uma maior significação conceitual.

Levando em consideração o objetivo proposto pelo licenciando: *trabalhar de forma dinâmica os conceitos básicos da termoquímica (calor, temperatura, reações exo e endotérmicas), a fim de discutir e (re)significar os conceitos de calor, temperatura e energia, para permitir a diferenciação entre esses termos usados no cotidiano e na Ciência;* tem-se que este não atinge o seu objetivo, pois não consegue evidenciar se ocorreu essa (re)significação, porém tem consciência de que este foi um ponto falho em sua sequência didática.

Evidencia-se, a partir dos relatos anteriores, as contribuições do processo auto reflexivo que o licenciando realiza. Ao pensar sobre sua própria prática, fundamentado em referenciais da área, o futuro professor desenvolve uma postura crítica frente aos problemas enfrentados durante o desenvolvimento da SD em sala de aula. Nesse contexto, Zabalza (1994) reconhece que quando o professor escreve sobre sua prática, este aprende e reconstrói, pela reflexão, sua atividade profissional, dessa forma a escrita é uma forma de pensar, pois o processo de escrever está ligado a representações.

Outros pontos destacados pelo licenciando no RP1 referem-se à interação professor-aluno e ao papel do professor regente, conforme trechos a seguir:

(7) *O desenvolvimento da sequência didática teve grande influência referente à boa interação entre professor e estudante, pois houve um diálogo muito bom por meio das duas partes, o que fez com que os estudantes se sentissem livres para expor suas opiniões e responder os questionamentos feitos, da maneira como eles entendiam.*

(8) A presença do professor regente da sala de aula foi muito importante, pois esse deu segurança a estagiária (...) o fato do professor me deixar à vontade para trabalhar com os estudantes, e estar sempre junto, foi o ponto mais favorável do meu estágio.

Estabelecendo uma relação entre as citações (7) e (8), é possível identificar um processo de construção da identidade docente. No primeiro relato, o licenciando coloca-se no papel de professor ao afirmar que ao estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes, os diálogos e discussões tornam-se mais ricos, o que possibilita a exteriorização das vivências e ideias prévias relacionadas ao conceito em foco, sem o receio de julgamento por parte dos estudantes. Porém, na fala seguinte, demonstra certa insegurança com a realidade de sala de aula ao buscar apoio na figura do professor regente, colocando-se, ainda, no papel de aprendiz da docência.

De acordo com Piratelo (2013), o contato do licenciando com realidade escolar e a troca de experiências com professores das escolas, fortalecem o vínculo que o futuro professor cria com o ambiente, o que possibilita a construção da identidade docente, a qual é moldada ao longo de sua trajetória escolar. Reforça-se, portanto, o papel dos estágios na formação inicial, desde que esses sejam planejados de maneira a evitar atividades distantes da realidade concreta das escolas, pois, assim, os estágios ficam abreviados a um conjunto de tarefas técnicas e burocráticas, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar (PIMENTA; LIMA, 2004), contribuindo muito pouco para a (re)significação da identidade profissional.

Em foco o RP2

O RP2 é referente à segunda SD realizada pelo licenciando, em que este abordou o conceito de Equilíbrio Químico, trabalhando com o tema: **‘O Equilíbrio Químico e a Primeira Guerra Mundial’**. Esta SD foi desenvolvida na proposta dos Três Momentos Pedagógicos, como era sugerido na disciplina.

Ao realizar suas considerações, o licenciando inicia fazendo uma comparação com o que foi desenvolvido na primeira SD:

(9) A Sequência Didática desenvolvida por meio da utilização dos Três Momentos Pedagógicos foi bem dinâmica, pois as aulas não estavam focadas em apenas um recurso metodológico, e sim houve a presença de vários destes, como a leitura, discussão, utilização de tabelas, definição de conceitos, entre outros. Diferente da primeira SD realizada, em que a problematização foi o ponto chave da SD, nessa sequência, todas as etapas tiveram sua devida importância, contribuindo de maneira muito significativa para o resultado final.

No relato anterior, o futuro docente preocupa-se em detalhar as modificações realizadas na SD, repensando os recursos que seriam utilizados, a forma de condução, a organização, entre outros pontos. Destaca ainda que a preocupação em articular todas as atividades, a partir da dinâmica dos 3MP, o fez refletir sobre a importância de cada uma das etapas dentro da sequência didática estabelecida, uma vez que, em sua primeira experiência, maior ênfase foi dada à etapa da problematização.

Refletindo sobre sua prática e pensando nas dificuldades que enfrentou o licenciando menciona: **(10)** (...) *as maiores dificuldades foram com relação a pensar qual seria a ordem que eu seguiria para trabalhar e em uma maneira de atingir o objetivo da última etapa das metodologias utilizadas.*

Essa reflexão realizada pelo licenciando condiz com o que Schön (1995) intitula “reflexão na ação”. Segundo o autor, “a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento

intuitivo na ação” (SCHÖN, 1995, p. 56). Embora o licenciando realize um movimento de repensar suas ações, buscando fundamentação também nas teorias que devem fundamentar as atividades elaboradas, ênfase maior é atribuída ao conhecimento advindo da prática, a partir da análise de sua vivência anterior.

No momento em que o licenciando reelabora suas estratégias de ação, ele reflete sobre cada um dos pontos realizados, e ao perceber a dificuldade dos alunos nas discussões, propõe modificar o cenário inicial, utilizando a técnica ‘Roda de Conversa’, a qual permite aos participantes expressarem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (MELO; CRUZ, 2014). Além de buscar uma maior integração entre os envolvidos, a proposta objetivou que os estudantes participassem mais efetivamente, fato este que é corroborado pelo relato a seguir:

(11) [...] estava receosa quanto a aceitação da turma, porém foi um momento muito interessante, em que todos participaram, todos estavam envolvidos, e ajudaram a construir a linha do tempo da Primeira Guerra Mundial. [...] a participação dos alunos tornou as coisas mais fáceis e agradáveis.

Na sequência, o licenciando destaca as contribuições que esse tipo de atividade pode proporcionar na formação do estudante em uma perspectiva mais ampla: **(12)** *Proporcionar momentos como este de discussão é algo que acredito ter muita importância para a formação do cidadão, pois pode auxiliá-lo em muitos aspectos, não somente no ambiente escolar, mas também na sociedade em que ele vive. Percebe-se a preocupação que o licenciando tem em relação aos estudantes exporem suas ideias, saberem argumentar, pensando na sociedade em que eles estão inseridos. Em relação a essa preocupação com a formação para a cidadania tem-se que:*

[...] educar para a cidadania é preparar o indivíduo para participar em uma sociedade democrática, por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres. Isso quer dizer que educar para a cidadania é educar para a democracia (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p.30-31).

Essa visão de educação engloba não só questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia, mas também o conhecimento prévio do indivíduo, o contexto social no qual ele está inserido, para que essa formação resulte, sobretudo, na formação de atitudes e hábitos e na educação de valores (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Diante do exposto, Santos e Jacobi (2011) ressaltam a necessidade de repensar a formação de professores como profissionais reflexivos e críticos, capazes de compreender as relações entre sociedade e ambiente, bem como as conexões entre as ações em sala de aula e exercício da cidadania. “Isso implica, dentre outras considerações, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere e valorize a crítica, o diálogo e a ação voltada à construção de uma sociedade mais justa” (SANTOS; JACOBI, 2011, p. 265).

O licenciando constrói a sua segunda SD, baseando-se nos pontos positivos e negativos da anterior e discorre toda sua consideração fazendo comparações, mostrando o que modificou, assim como evidenciado no recorte (9). Nas duas SD o futuro professor propõe a utilização de textos, a fim de realizar o aprofundamento dos conceitos científicos trabalhados, orientação recomendada pelos referenciais teóricos que sustentam as dinâmicas de ensino adotadas. Porém, como sentiu dificuldade ao trabalhar com os textos na primeira SD, busca uma solução para o problema, conforme citação a seguir:

(12) *Nessa SD em que foram trabalhados diversos textos, optei por textos mais curtos, de fácil compreensão, e envolvendo questões históricas. Diferentemente da primeira SD os textos foram mais aceitos, e os estudantes se interessaram pelo que estava sendo discutido.*

Outra comparação interessante que o licenciando faz é em relação a atividade final como forma de avaliação. Por não ter obtido resultados positivos na primeira SD, ele busca outra forma de trabalhar. Conhecendo o perfil da turma, propõem trabalhar com poucas questões, em sala, de forma dirigida. As questões eram lidas juntamente com a turma, dava-se um tempo para que os alunos respondessem, e depois passava-se para a próxima questão. O futuro docente afirma que trabalhar dessa forma trouxe maior contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme citado no recorte a seguir:

(13) *Devido a falha na atividade final da primeira SD, procurei fazer algo que possibilitasse um melhor resultado. Propor atividades para serem desenvolvidas em sala de aula trazem mais retorno, assim busquei trazer questões simples, porém que abordassem o conceito trabalhado, e que pudessem ser resolvidas em sala [...] optei por fazer junto com eles, sem dar as respostas, mas lia as questões e dava um tempo para que pudessem responder, tirava as dúvidas, sem dar a resposta, e a atividade foi muito produtiva, evidenciando que é necessário a visão do professor em sala de aula, para que este use o recurso que irá ser compatível com o perfil da turma.*

Diante das citações (12) e (13) nota-se que o licenciando ao propor a segunda SD leva em conta os saberes experienciais, os quais “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). Essa relação com o saber experiencial é algo que contribui para a formação do futuro professor, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Segundo Almeida e Biajone (2007) o aprendizado a partir da experiência é a descrição mais adequada do que se poderia denominar de “aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula” (p. 293).

Finalizando suas considerações, o licenciando menciona a importância do estágio em sua formação:

(14) *[...] o estágio de regência foi de extrema importância para minha formação inicial, pois pude ter um contato diferente com a sala de aula, um contato mais próximo da realidade, me fazendo refletir sobre como será minha postura e quais cuidados deverei tomar quando assumir a minha profissão.*

O licenciando em questão fazia parte do PIBID. Dessa forma, observa-se que a experiência do estágio foi diferente das experiências que teve no programa, devido ao fato do estágio ter objetivos diferentes no contexto de formação. Assim, as diversas experiências agregaram mais consistência a sua formação inicial, possibilitando ao licenciando trilhar vários caminhos, habituando-o à prática profissional dos professores de profissão, fazendo dele um sujeito prático reflexivo (TARDIF, 2014).

Em seu segundo relatório fica evidente o papel reflexivo que o futuro professor assume frente às dificuldades vivências no desenvolvimento da primeira SD, pois, em grande parte das suas considerações é possível perceber a criticidade em repensar a prática a partir das experiências anteriores, muitas vezes buscando fundamentação nos referenciais teóricos que norteiam as ações propostas na disciplina. É possível evidenciar, também, uma maior preocupação do licenciando com atividades que potencializem a participação dos estudantes em todo o processo de construção do

conhecimento, priorizando, nesse contexto, principalmente a prática da leitura e da discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o RP1 e as reflexões realizadas pelo licenciando, evidencia-se principalmente uma preocupação deste com aspectos relacionados ao uso de estratégias e recursos no desenvolvimento das atividades, assim como em compreender se os objetivos elencados para cada uma das etapas da situação em estudo foram contemplados, interferindo diretamente nos resultados alcançados na SD.

No RP2 a preocupação ainda é com os recursos e seus objetivos dentro da dinâmica proposta para o desenvolvimento da SD, porém agora o licenciando afirma (re)pensar sobre a prática a partir dos resultados obtidos na primeira SD, buscando a proposição das atividades que possibilitassem a superação das dificuldades vivenciadas anteriormente, em um processo de reflexão sobre a ação.

Outro ponto de destaque encontra-se na preocupação exteriorizada pelo licenciando na utilização de diferentes recursos como meios facilitadores da aprendizagem no contexto das SD desenvolvidas. O desafio de trabalhar com diferentes dinâmicas de ensino – SE e 3MP – corrobora essa preocupação, pois, ambas as propostas destacam a utilização de estratégias e recursos visando a inserção do estudante do processo de ensino, a partir da problematização de seus conceitos prévios, a fim de promover a (re)significação conceitual.

Reitera-se, diante das considerações expostas, a relevância da estruturação e do planejamento das atividades de estágio no processo de formação do futuro professor. Desenvolvidas em duas etapas, essas mostraram-se eficazes, uma vez que possibilitaram ao licenciando redirecionar suas ações em sala de aula, a partir de um processo de autorreflexão sobre a própria prática, tendo como base os resultados obtidos no relatório anterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, p. 281-295, 2007.

AUTH, M. A. **Formação de professores de ciências naturais na perspectiva temática e unificadora**. 2002. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP. nº. 02/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 mar. 2016.

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. G. B. **Formação inicial de professores de química**: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas, Londrina, v. 32, n. 2, p. 181-190, 2011.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. In: Pietrocola, M. (Org.). **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora**. Florianópolis: UFSC, p. 125-150, 2005.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A e PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLANO, A. C. M; MARQUES, E. de. M; BRITO, R. R. Utilização de recursos didáticos facilitadores do processo ensino aprendizagem em ciências e biologia nas escolas públicas da cidade de Ilha Solteira/SP. In: Congresso Internacional de Educação: educação, trabalho e conhecimento: desafio dos novos tempos. **Anais...**, Ponta Grossa, 2010.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 27, p. 26-29, 2008.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MALDANER, O. A. Desenvolvimento de currículo e formação de professores de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MALDANER, O. A. Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, p. 239-254, 2007.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**. v. 4, n. 2, p. 31-39. 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRATELO, M. V. M. **Um Estudo sobre o Aprendizado Docente no Projeto PIBID/UFL - Licenciatura em Física**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PORTO, F. S.; VIVEIRO, A. A.; GOMES, J. C.; RAZUCK, R. C. S. R. Experimentação como Estratégia para o Ensino de Ciências: Reflexões sobre a Formação Inicial de Professores a partir de um Projeto no Laboratório de Ensino. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. **Anais...** Campinas, 2011.

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 08, p. 1-14, 2006.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, 2011.

SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P.; **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2010. 144p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHNETZLER, R. P. Alternativas didáticas para a formação docente em Química. In: DALBEN, A. *et al.* (coords). **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa no ensino de Química e a importância da Química Nova na Escola. **Química Nova na Escola**, n.20, 49-54, 2004.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, p. 116-136, 2011.

SILVEIRA, H. E. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n.2, p.354-368, 2015.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação “Infância e práticas educativas”. Maringá, 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2016.

STANZANI, E. L.; OBARA, C. E.; PASSOS, M. M. Pesquisas em Ensino de Química e a Formação de Professores. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Atas do IX ENPEC**, Águas de Lindoia, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1385-1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325p.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; SILVA, R. M. G. Perfil de leitores em um curso de Licenciatura em Química. **Química Nova**, v. 30, n. 5, p. 1365-1368, 2007.

UEL – Universidade Estadual de Londrina. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Química**: Habilitações em Bacharelado, Bacharelado com opção em Química Tecnológica e Licenciatura. Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/Catalogo_2005/quimica%20licenc.pdf> Acesso em: 30 mar. 2016.

VIVEIRO, A. A. **Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências**: reflexões a partir de um curso de licenciatura. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.