

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA VIVÊNCIA NA PRÁTICA PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Joici de Carvalho Leite¹

Paulo Inada²

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior³

LEITE, J. de C.; INADA, P.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Primeiras experiências da vivência na prática profissional: concepções e reflexões de licenciandos em ciências biológicas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 19, n. 2, p. 455-476, jul./dez. 2019.

RESUMO: O Estágio Supervisionado é o percurso inicial para a inserção de professores em formação no universo escolar. Entretanto, lacunas formativas nos cursos de licenciatura demandam cautela e reformulação. Investigando acerca da formação inicial em um curso de Ciências Biológicas, este estudo visou a promover o diálogo a respeito das concepções decorrentes das primeiras experiências de 12 licenciandos, enquanto professores estagiários da disciplina de Ciências. Neste viés, os dados foram angariados por meio de respostas a um questionário e analisados seguindo o embasamento teórico da Análise Textual Discursiva. As narrativas retrataram hiatos formativos e curriculares que refletiram o receio da responsabilidade docente, dificuldades em lidar com o desinteresse e indisciplina dos alunos e falhas na transposição didática. Todavia, também apontaram vivências construtivas da prática docente e amadurecimento de concepções. Assim, reestruturações curriculares carecem ser realizadas e, aliadas à disciplina de Estágio Supervisionado, podem promover um ambiente de reflexão e discussão a fim de ampliar conceitos, unir te-

DOI: 10.25110/educere.v19i2.2019.6832

¹Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM); Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Formação de Professores e Representações Sociais (CIENCIAR); e-mail: joicicarvalho@hotmail.com

²Universidade Estadual de Maringá (UEM); Professor Adjunto do Departamento de Biologia (DBI); e-mail: pinada@uem.br

³Universidade Estadual de Maringá (UEM); Professor Associado do Departamento de Ciências (DCI); Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM); Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Formação de Professores e Representações Sociais (CIENCIAR); e-mail: juniormagalhaes@hotmail.com

oria e prática, oportunizando instrumentos fundamentais à ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Ensino de Ciências. Prática docente.

FIRST EXPERIENCES AS A PROFESSIONAL: CONCEPTIONS AND REFLECTIONS OF UNDERGRADUATES IN BIOLOGICAL SCIENCES

ABSTRACT: A Supervised Internship is usually the initial path for the inclusion of trainee teachers in a school environment. However, formative gaps in teaching courses require attention and reformulation. Investigating the initial education in Biological Sciences, this study aimed at promoting a dialog about conceptions resulting from the first experiences as trainee teachers in biological sciences from 12 undergraduate students. From this viewpoint, data was gathered by means of answers to a questionnaire and analyzed based on Discursive Textual Analysis. The narratives described formative and career gaps that reflected the fear of teacher responsibility, difficulty in dealing with indifferent and undisciplined students, and shortcomings in the didactic transposition. They also pointed out constructive teacher training experiences and conceptual development. Thus, career restructuration should be carried out so that, together with the Supervised Internship, may promote an environment of reflection and discussion that broadens concepts and unites theory and practice, providing essential tools for the teaching role.

KEYWORDS: Initial education; Sciences teaching; Teaching practice.

PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LA VIVENCIA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL: CONCEPCIONES Y REFLEXIONES DE LICENCIANDOS EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

RESUMEN: La Pasantía Supervisada es el recorrido inicial para la inserción de docentes en la formación en el universo escolar. Sin embargo, lagunas formativas en los cursos de licenciatura demandan cautela y reformulación. Investigando acerca de la formación inicial en un curso de Ciencias Biológicas, este estudio ha buscado promover un diálogo acerca

de las concepciones derivadas de las primeras experiencias de 12 licenciandos, mientras profesores pasantes de la disciplina de Ciencias. En este sesgo, los datos se recolectaron mediante respuestas a un cuestionario y se analizaron siguiendo la base teórica del Análisis Textual Discursivo. Las narrativas retrataron las brechas formativas y curriculares que reflejaron el temor de la responsabilidad docente, dificultades en lidiar con el desinterés e indisciplina de los alumnos y los fracasos en la transposición didáctica. Todavía, también han señalado vivencias constructivas de la práctica docente y maduración de concepciones. Así, las reestructuraciones curriculares deben llevarse a cabo y, aliadas a la asignatura de Pasantías Supervisadas, pueden promover un ambiente de reflexión y discusión para ampliar los conceptos, unir teoría y práctica, proporcionando instrumentos fundamentales a la acción docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial. Enseñanza de Ciencias. Práctica docente.

INTRODUÇÃO

Os primeiros momentos da prática profissional docente são cercados de muitas incertezas, anseios e descobertas. A formação inicial tem-se mostrado como um desafio constante em diferentes países, que buscam alternativas para sanar essa adversidade de proporções globais (GATTI, 2014). No Brasil, alguns programas têm buscado adaptar os seus currículos vislumbrando a alteração desse quadro, como por exemplo: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴, que oferta uma remuneração em forma de bolsa de iniciação à docência, para alunos de cursos presenciais, que desejem estagiar em escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se a exercer o magistério também, na rede pública de ensino. E mais recentemente, o Programa de Residência Pedagógica⁵, que tem como proposta introduzir e aperfeiçoar alunos de licenciatura, já na segunda metade de seus cursos, no espaço escolar de educação básica.

No entanto, para que qualquer programa torne-se concreto e con-

⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 24 abr. 2018.

⁵Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ceba resultados, são necessárias algumas medidas, que na percepção de Gatti (2014, p. 36) consistem em:

[...] superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

O cerne do problema enfrentado pelas universidades com os cursos de formação, baseando-se em Mendes e Munford (2014), perpassa pelo seguinte questionamento: Como fazer com que licenciandos compreendam a docência, e se inteiram da sua complexidade e singularidades? Para as autoras, nos cursos destinados às licenciaturas, as disciplinas voltadas para o ensino deveriam formar *locus* propensos a transpor problemas renovando o ensino.

Por esse olhar, o estágio supervisionado se traduz como a primeira oportunidade dos futuros professores interagirem com o ambiente escolar, e é nesse momento que são dados os primeiros passos no âmbito prático do processo de formação acadêmica. Além de ser uma experiência única e cheia de novos conhecimentos, também possibilita uma diversificada gama de ponderações acerca do ensino de Ciências.

Pimenta e Lima (2004, p. 34) afirmam que “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”. Desse modo, é necessário transpor a fragmentação de conteúdos, com uma formação inicial de qualidade, voltada para preparação efetiva de professores, onde revelem-se profissionais críticos, reflexivos, dinâmicos e que busquem promover um ensino inovador e com uma visão de bem articulada do mundo.

Nesta perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de analisar as concepções de licenciandos do 3º ano de um curso de Ciências Biológicas, em suas primeiras experiências enquanto professores estagiários, da disciplina de Ciências de um colégio estadual, tendo como público alvo estudantes das séries finais do ensino fundamental.

APORTE TEÓRICO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

O Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências é uma porta de entrada para a vivência da prática profissional de um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas. Nesta vertente, o estudo em questão respalda-se na Ementa de um curso (bacharelado/licenciatura - integral), da região norte do Estado do Paraná, sob a Resolução n.º 179/05-CEP⁶, que estabelece: “Integração da teoria com a prática pedagógica por meio da ação docente, tendo como subsídios os saberes pedagógicos, conteúdos específicos e metodologias para o ensino de Ciências (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental)”. É válido mencionar, que após a implantação da Lei n.º 11.274⁷, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Por isso, as séries finais do ensino fundamental passaram a ser denominadas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Com relação às orientações sobre o estágio supervisionado, a “Lei do Estágio” de n.º 11.788⁸, instituída em 25 de setembro do ano de 2008, em seu Art. 1º relata que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Estudantes do curso de Biologia, em período integral, participam da disciplina do Estágio Supervisionado para Docência em Ciências no

⁶Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2005/cep/179cep2005.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

⁷Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm . Acesso em: 23 jan. 2017.

⁸Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm . Acesso em: 06 fev. 2018.

3º ano do curso, com periodicidade anual e carga horária de 238 horas, seguindo a Resolução n.º 044/2010-CI/CCB⁹. Tal carga horária é distribuída em: estágio não-convencional e estágio convencional.

O estágio não convencional abrange aulas que vislumbram atividades reflexivas e também, extraclasse, incluindo oficinas, minicursos, projetos, e outros mais, que podem ser realizadas no campus da Universidade ou em colégios públicos e privados, de ensino presencial. Já, o estágio convencional, abarca práticas destinadas à regência, por isso, cumprido em colégios, na maioria das vezes estaduais, sendo subdividido em: estágios de observação, participação e regência. Essa sequência é equivalente ao apontado por Carvalho (2012), onde o estágio de observação consiste em reflexões críticas e fomentadas em relação ao ambiente escolar, descartando as visões ingênuas e de senso comum. O estágio de participação denominado ‘regência coparticipativa’ pela autora, caracteriza-se em atividades de monitoria por parte do estagiário, auxiliando o professor da turma nas mais variadas tarefas dentro de sala, como por exemplo: atendimento aos alunos com dúvidas, correção de tarefas, organização de trabalhos em equipe, dentre outros. Por fim, o estágio de regência é aquele onde o estagiário tem autonomia para assumir as atividades do professor titular.

FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE BIOLOGIA: TEORIA X PRÁTICA

É notório que a docência, bem como as demais profissões, necessita de indivíduos que tenham domínio do ofício que exercem demonstrando uma ampla capacidade profissional (GARCIA, 1999). Nesse meio, as práticas pedagógicas são os mecanismos que proporcionam interações com a realidade escolar, permitindo experiências reais aos futuros docentes. Contudo, a preocupação com a qualidade da formação desses profissionais é recorrente há muito anos, e um ponto importante é a incongruência entre a formação docente na prática e a teoria apresentada no decorrer do curso.

Desde a década de 1980 estudiosos já alertavam sobre a não relação entre teoria e prática na formação inicial: “É possível constatar

⁹Disponível em: <http://www.ccb.uem.br/resolucoes/res2010/res04410.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

também que a Biologia é ensinada de forma estanque, não havendo indicações de tentativa de integração ou mesmo coordenação [...]” (KRASILCHIK, 1983, p. 2). Assim, mediante essa perceptível dicotomia Pimenta (1995, p.59) expõe que:

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por ‘mais prática’, uma vez que se consideram os cursos ‘muito teóricos’. As aspirações por ‘mais prática’ frequentemente tem sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante tomá-las como o fenômeno a ser investigado.

Ainda de acordo com a autora antes citada, pesquisas indicam que a maior parte dos alunos universitários relatam que um bom professor não é necessariamente aquele que domina o conteúdo, e sim, aquele que tem didática, evidenciando novamente, a separação entre teoria e a prática. Fato comum, pois, os estudantes ao iniciarem um curso de licenciatura, já trazem consigo algum tipo de representação relacionada a ser professor, haja vista, que em toda sua vivência escolar, foram acompanhados por um.

No Brasil, a maioria dos cursos de Biologia é ancorada em currículos, que na teoria, contemplam conteúdos pedagógicos específicos, por se tratar de um curso voltado para a formação docente, entretanto, a interação entre teoria e prática, tão fundamental nesse percurso, muitas vezes é deturpada ou pouco explorada, tendo em conta que os currículos dirigidos para as licenciaturas no país foram idealizados como complemento para o bacharelado (CANDAU, 1987).

Fomentando a discussão, Silva e Schnetzler (2001) pontuam três limitações que intensificam essas dificuldades no universo acadêmico: a primeira é com relação à divisão entre teoria e prática que segue os moldes da racionalidade técnica; a segunda limitação fica a cargo do modelo pedagógico proposto nos currículos, que faz com que os professores tenham uma grande quantidade de conteúdos científicos para trabalhar em sala e acabam adotando o ultrapassado método de transmissão de in-

formações; e por fim, a terceira e a mais preocupante limitação, no entendimento das pesquisadoras, é a visão dogmática da ciência por meio de concepção empirista-positivista.

Para Barreto (2011) são visíveis os desafios na formação inicial docente, e a necessidade de melhorias em um breve espaço de tempo. Melhorias que nas ponderações de Galiazzi e Moraes (2002), defensores da teoria de educação pela pesquisa, também ficam a cargo dos licenciandos, que devem assumir para si o protagonismo de suas ações pedagógicas, e serem capazes de elaborar seu modo de lecionar argumentativo e dialógico, onde a crítica e capacidade criadora se façam sempre presentes. Argumentos que correlacionam com proferido por Gatti (2010, p. 6): “O papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”.

Desse modo, a carência de inovação no currículo das instituições de ensino superior se torna cada vez mais eminente, conquanto, essa inovação deve priorizar “uma ciência cidadã, que pode servir como instrumento favorável à socialização do saber em todas as classes sociais, na medida em que se refere à capacidade de problematização, de resolução de problemas, de transformação do homem e, por extensão, da sociedade” (LEITE; RODRIGUES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2015, p. 44).

A esse despeito, Gianotto e Diniz (2010, p. 634) demonstram que melhorias no âmbito da educação superior só serão efetivas quando houver uma revisão minuciosa nos currículos das licenciaturas: “[...] a maioria dos cursos de licenciatura tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar”.

E, mesmo com tantos impasses e obstáculos, a profissão professor ainda é almejada por muitos jovens, que anseiam na docência um meio para promover mudanças na sociedade no qual estão inseridos, “[...] um sentimento maior, o da descoberta, no qual estes começam a ver as possibilidades de superação dos problemas que emergem da prática educativa” (CORRÊA; SCHNETZLER, 2017, p. 30-31).

Nesse enfoque, Carvalho e Gil-Perez (2001, p. 33) declaram que

é necessário: “Em qualquer caso, insistimos, é preciso romper com tratamentos atóricos e defender a formação dos professores como aquisição, ou melhor, (re)construção de conhecimentos específicos em torno do processo ensino/aprendizagem das Ciências”.

Por meio do exposto, acredita-se que as falhas na formação inicial não são permanentes, e podem ser corrigidas, pois, as propostas de ensino não são protocolos definitivos que devem ser reproduzidos mecanicamente pelos professores em suas aulas, eles são instrumentos que devem ser adaptados, sempre que necessário, para promover o ensino e aprendizagem.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO ARTIGO

O artigo aqui apresentado foi desenvolvido a partir de uma investigação realizada com discentes de uma turma do 3º ano do curso de Ciências Biológicas (bacharelado/licenciatura/integral) de uma Universidade Estadual no Norte do estado do Paraná, Brasil. Dispuseram-se a participar voluntariamente da pesquisa, 6 graduandas e 6 graduandos com idades entre 20 e 33 anos, a coleta de dados ocorreu no encerramento da disciplina de Estágio Supervisionado para Docência em Ciências, no ano de 2017. Os sujeitos investigados realizaram o estágio supervisionado na disciplina de Ciências, em um Colégio Estadual de Aplicação Pedagógica ligado à própria instituição onde frequentavam o curso de graduação.

É oportuno mencionar, que o trabalho em questão, contou com a participação de uma aluna do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, que realizou o Estágio de Docência, na referida turma, em consonância com a Portaria nº 076-CAPES¹⁰, de 19 de maio do ano de 2010.

Com relação ao tipo de pesquisa, optou-se por uma de natureza qualitativa e voltada para o estudo de caso, porque, existia a preocupação com os questionamentos restritos, que não poderiam ser computados (MINAYO, 2002), e também, o estudo de caso visando averiguar situações cotidianas e reais (YIN, 2005).

Neste contexto, e com o objetivo de identificar as concepções

¹⁰Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 31 jan. 2018.

descritas por acadêmicos de uma turma do curso de Biologia, ao final do estágio supervisionado, elaborou-se um questionário composto por três perguntas abertas, a saber: 1. Como você pode descrever seu “primeiro contato”, como docente, por meio do estágio de regência? 2. Você sentiu alguma dificuldade durante o seu estágio? Qual (is)? 3. A sua visão de ser professor de Ciências foi modificada após o estágio de regência? Em qual(is) sentido(s)?

A sequência de leitura, organização e análise dos dados foi baseada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006). Essa metodologia baseia-se nos seguintes desdobramentos: processo de unitarização, onde os textos analisados e lidos são fragmentados e depois separados em unidades de significado. Em seguida inicia-se a categorização, onde as unidades de significado são organizadas em categorias, as quais podem ser constantemente reagrupadas. Em sequência ocorre a produção de metatextos, que culminam com as categorias finais da pesquisa, e elaboração de um tempo interpretativo com os dados obtidos (MORAES, 2003).

Segundo Moraes (2003, p. 202), a Análise Textual Discursiva é: “[...] uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus”. E nesse caso, pode ser considerada como uma metodologia aberta, por possibilitar diferentes formas de interpretação e reconstrução (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Assim, considera-se que os dados angariados para esta escrita, apresentaram potencial de correlação com Análise Textual Discursiva, e por tratar-se de uma pesquisa qualitativa possibilitou liberdade de apreciação e análise. Destaca-se ainda que, a fim de manter o anonimato dos indivíduos participantes da pesquisa, os mesmos foram identificados apenas com letra G remetendo a Graduanda ou Graduando e com um número variando de 1 a 12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos dados, organizaram-se os resultados em três categorias: 1. Primeiro contato com a docência; 2. Dificuldades com o está-

gio; 3. Visões sobre ser Professor de Ciências, descritas detalhadamente a seguir:

1. PRIMEIRO CONTATO COM A DOCÊNCIA

Primeiro contato com a Docência, categoria que emergiu a partir do seguinte questionamento: Como você pode descrever seu ‘primeiro contato’, como docente, por meio do estágio de regência? Observou-se que houve um misto de *anseios e sensações* no contato inicial dos estagiários com a sala de aula. Sentimentos que perpassaram desde a tranquilidade, ansiedade, nervosismo até senso de responsabilidade em se posicionarem como docentes. Como no exemplo: “Foi tranquilo, não muito diferente do que eu esperava, pois já havia tido contato com a turma em um momento anterior e percebido o perfil da turma. A turma era relativamente ‘boa’ quanto ao comportamento e nível de aprendizado, não tive muitos problemas quanto a isso” (G12).

O relato da licencianda G12 demonstrou confiança em ministrar aulas, pois, já havia tido um contato inicial com a turma por meio do estágio de observação e participação. Esses momentos possibilitaram a acadêmica observar características e atitudes, podendo traçar um perfil da classe preparando estratégias para a atuação durante o estágio de regência. Ressalta-se então, a importância do cumprimento correto de todas as três fases do Estágio Supervisionado em Ciências, observar, participar e reger aulas, em consonância com a Resolução 179/05 (CEP)¹¹. O Pibid, para os discentes que fazem parte do programa, também é um forte aliado na promoção do primeiro contato com a sala de aula, uma vez que permite interação com o universo escolar, onde é possível identificar todos os seus aspectos (CORRÊA; SCHNETZLER, 2017).

Em contrapartida, outro estagiário, mencionou o fato de ser assustador estar no controle de uma turma do ensino fundamental, e a apreensão constante em cometer algum erro perante a turma:

Assustado. O fato de estar no controle de uma sala com seus alunos pela primeira vez me fez ter receio de errar, não só os conceitos da matéria, mas sim como professor, na forma de falar, de tratar o aluno e

¹¹Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2005/cep/179cep2005.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

nos primeiros minutos me fez refletir sobre todos os professores que tive, avaliando qual a melhor forma de me comportar (G04).

De acordo com Freire (1996, p. 20), no período de formação inicial um dos pontos mais relevantes, não são as repetições em sala de aula e sim, “[...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando coragem”. Nesta situação, o medo e a insegurança, são comuns a praticamente todos os licenciandos, mas com a prática e a experiência esses sentimentos são superados dando lugar à coragem e uma consistente habilidade pedagógica.

Outro apontamento referiu-se à responsabilidade em ministrar um conteúdo para aproximadamente 30 alunos, e a tranquilidade que é adquirida no decorrer do estágio: “Em um primeiro momento, estava muito nervosa e com a responsabilidade de ensinar aproximadamente 30 alunos sobre o tema combinado com o professor, mas ao longo das aulas pude me sentir tranquila, e por fim, ministrar aula estava sendo algo natural para mim” (G11).

Neste caso, a resposta acima aproximou-se do pensamento de Carvalho (2012, p. 491), “a prática deve permear todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor, além de saber e de saber fazer, deverá compreender o que faz”. Entende-se que, com a prática, o saber fazer e a responsabilidade sobressaem ao nervosismo e a apreensão, dando lugar a confiança e um professor mediador de conhecimentos.

Tem-se ainda, duas colocações que destacaram-se nesta categoria, pois, evidenciaram resquícios do *ensino tradicional* por meio da transmissão de conhecimento:

Diferente da graduação no estágio o saber não é suficiente, você precisa passar seu conhecimento para pessoas bem mais jovens que você, assim, com a regência posso descrever o meu primeiro contato como um desafio de grande responsabilidade (G03).

Foi uma experiência bem diferente de qualquer ou-

tra que eu já havia tido, se ver à frente de uma turma, cujos alunos estão tendo o primeiro contato com o conteúdo que você irá passar (G08).

Diante disto, ambas as respostas explanaram os frutos da racionalidade técnica, no qual o docente é o detentor do saber e irá transmiti-lo para seus discentes, reflexo de visões compartimentadas, comum na formação inicial, que muitas vezes tendem a reproduzir o que vivenciaram em sua vida acadêmica. Fato que pode ser melhor compreendido mediante o que é dito por Galiazzi e Moraes (2002, p. 250):

Esse ensino ainda muito centrado nos conteúdos disciplinares, sustentado por um entendimento de aprendizagem como assimilação de conteúdos transmitidos e, geralmente, com uma avaliação classificatória do produto. As resistências aparecem ainda mais fortes nos alunos, pouco acostumados a questionar e refletir sobre o que é ser professor.

2. DIFICULDADES COM O ESTÁGIO

Em uma segunda categoria destinada as Dificuldades com o estágio, os dados emanaram da pergunta: Você sentiu alguma dificuldade durante o seu estágio? Qual (is)? As explicações mais categóricas foram:

A única dificuldade que eu senti durante o estágio foi em relação ao comportamento dos alunos e o desinteresse demonstrado por eles, por mais que alguns, a maioria no caso, prestava atenção, anotava e participava ativamente das aulas, um grupo não tinha interesse e o comportamento deles atrapalhava o rendimento da classe toda (G08).

Acredito que uma das principais dificuldades que eu tive foi manter a sala quieta e sem bagunça para conseguir uma boa explicação aos assuntos (G10).

Senti dificuldades em manter os alunos quietos e prestando atenção [...] (G3).

A *indisciplina em sala de aula* aliada à falta de interesse por parte dos alunos foram temas amplamente discutidos pelos graduandos, como pontos de resistência à aprendizagem, que culminam, em alguns casos, com os professores estagiários tendo dificuldades para contornar esse tipo de situação. Freire (1996) discorre que os professores devem saber lidar com a linha tênue entre disciplina e indisciplina, e que o autoritarismo exagerado tende a gerar alunos ainda mais indisciplinados, e que prejudicam a harmonia da sala de aula. Dessa forma, a escola é responsável por propor ações pedagógicas que desenvolvam a socialização dos conhecimentos intelectuais e científicos, já que, “o papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana” (GATTI, 2013, p. 54).

Outra dificuldade explicitada pelos licenciandos foi com relação à *preparação das aulas*:

[...] Preparar uma aula acessível a todos exige bastante preparação e experiência, o que ficou um pouco distante da nossa realidade como graduandos (G6).

[...] também senti dificuldade em relação à preparação das aulas, para decidir o que seria adequado ao nível dos alunos (G10).

Com a observação dos excertos, pode-se inferir sobre uma lacuna na formação desses discentes, provavelmente uma dicotomia entre a teoria e a prática. Ou seja, os universitários podem até dominar a teoria, entretanto, encontraram obstáculos em realizar a transição do conhecimento a ser ensinado na prática de sala de aula, a transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Nesta conjuntura, Silva e Schnetzler (2001, p. 64), salientam que:

O modelo pedagógico usualmente assumido pelos formadores, especialmente aqueles dos conteúdos específicos, por conceberem o processo ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção de uma elevada quantidade de conteúdos científicos,

restringindo o ensino de conceitos somente a uma transmissão de informações compartimentalizadas e descontextualizadas em termos históricos e sociais.

Outra ponderação relativa os entraves na formação inicial, especialmente no estágio em Ciências, vem de Carvalho (2010, p. 282), ao dizer que: a “discrepância entre a formação geral, que inclui as bases filosóficas e epistemológicas da educação, e formação nas áreas específicas, que dão sustentação ao trabalho em sala de aula”.

Os alunos do curso de Biologia revelaram ainda, impasses no *relacionamento com o professor titular* da disciplina de Ciências. Apontaram a ausência de *feedback*, interação, desorganização e o não cumprimento de normas estabelecidas pelo Colégio, como é possível constatar seguidamente: “Outro problema que apareceu foi com relação ao professor o qual acompanhei, que ignorava completamente o regimento escolar e fazia o que bem entendia, levando a mim e outros estagiários a seguirem seu caminho próprio” (G02); “[...] a desorganização do professor do colégio em relação aos planos de aulas, provas e atividades enviadas (G07)”.

Considera-se que um professor titular, ao aceitar estagiários em suas turmas, tem o compromisso de auxiliá-los durante o desenvolvimento de todas as etapas do estágio supervisionado. É normal no decorrer desse trajeto, que os licenciandos manifestem dificuldades e solicitem auxílio, por isso, da importância de um professor efetivo participativo e comprometido. Quando não há um bom relacionamento entre as partes, espaços formativos podem aparecer, refletindo no desenvolvimento da profissão docente. Compreende-se que, a alteração desse quadro, só será possível com uma formação continuada que leve este professor efetivo a repensar sua prática buscando opções colaborativas de trabalho, alicerçadas em uma intervenção crítica do fazer pedagógico, conforme o que é dito por Carvalho e Gil-Pérez (2011, p.19):

Do mesmo modo o trabalho docente tampouco é, ou melhor, não deveria ser uma tarefa isolada, e nenhum professor deve se sentir vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassam as possibilidades de um ser humano [...]. O essencial é que possa ter-se um trabalho coletivo em todo o pro-

cesso de ensino/aprendizagem: da preparação das aulas até a avaliação [...] Trata-se, enfim, de orientar tal tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente.

Ainda nesse prisma, outra informação que mereceu atenção foi com relação às normativas do colégio, o regimento escolar e o Plano Político Pedagógico (PPP), que deveriam ser conhecidos por todos, mas, principalmente pelo professor titular, já que esses documentos representam os pensamentos e as regras da comunidade escolar, e, portanto, precisam ser prontamente respeitados (CARVALHO, 2012).

Findam-se os apontamentos dessa categoria, com os relatos dos universitários a respeito da *falta de experiência*, como descrito a frente: “Uma grande dificuldade foi lidar com o nervosismo ao ministrar aula para tantos alunos, mas no decorrer do tempo fui me tranquilizando e adquirindo total confiança para conversar com eles” (G11); “Nenhuma dificuldade por parte do colégio e pelos professores, mas sim da minha parte por causa da minha timidez, e pelo sentimento de falta de preparo constante” (G01); “A falta de experiência, mesmo tendo observado a turma com antecedência e falta de vivência em sala de aula” (G04).

Esse é o momento em que o estagiário deveria buscar apoio e orientação junto ao professor responsável pela disciplina de estágio supervisionado, para que pudessem articular medidas buscando contornar essa insólita situação, não comprometendo o processo formativo. Na compreensão de Pimenta e Lima (2004, p. 103) a falta de experiência dos futuros docentes é:

[...] o susto diante da real condição das escolas e suas contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece [...] a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar.

3. VISÕES SOBRE SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS

A categoria final, discorreu-se acerca das respostas que despon-

taram com a indagação: A sua visão sobre ser professor de Ciências foi modificada após o estágio de regência? Em qual(is) sentido(s)? Os discentes que retrataram a *manutenção* de suas visões relativas a ser professor disseram que:

Eu amadureci a ideia que eu já tinha, descobrindo como funciona a parte após a sala de aula, burocracia, confecção de provas e atividades, entre outras tarefas necessárias para que uma aula aconteça (G01).

Eu creio que minha visão não tenha sido alterada, pois já tinha noção da importância e função de um professor de ciências, contudo ressalto que não me acho muito apto para lidar com essa faixa etária, pois acho que é necessário alguém com muita destreza e “jogo de cintura” [...] (G02).

Não mudou minha visão sobre professor de ciências, pois sempre achei uma matéria muito importante e que fazia muito sentido e aplicável no dia a dia (G05).

Analisando as falas, o estágio apenas confirmou o que esses estudantes universitários já almejavam a respeito da vida profissional de um docente e sua importância. Também, o contato com a gestão escolar e a parte burocrática do ensino proporciona a superação da “visão fragmentada e simplista da prática pedagógica” (CARVALHO, 2012, p. 3).

Dos 12 sujeitos que participaram da pesquisa, nove revelaram *mudanças* de suas visões pré-existentes no tocante à profissão professor, como discorrido: “A precariedade da escola e a realidade que os alunos trazem para a sala de aula desmotiva a vontade de ser professor” (G04);

“Após o estágio de regência sentimos na pele a dificuldade que o professor tem em cumprir provas, lidar com o desinteresse dos alunos, além da elaboração de aulas, materiais e atividades” (G08); “No sentido de adaptar as práticas, além das mais utilizadas atualmente, “fugindo” do método tradicional e proporcionando aulas voltadas ao desenvolvimento do senso crítico nos alunos” (G12).

Os dados aqui expostos, demonstraram que o estágio supervisionado pode promover vivências da prática docente e assim, o amadurecimento de conceitos. Do mesmo modo, que revelou a precariedade da escola e a desmotivação que isso acarreta, que conforme Tokarnia (2016) em um artigo para do *site* Agência Brasil, somente 4,5% das escolas públicas brasileiras apresentam infraestrutura como previstos em lei. Além de acender a discussão voltada ao desinteresse dos alunos e as dificuldades em elaborar mecanismos para superá-las. Apesar de tudo, a necessidade de rever a prática foi demonstrada, e como mencionado por Carvalho (2012), isso só é possível buscando aulas interativas e focadas na formação cidadã.

CONCLUSÃO

O presente artigo proponha-se a analisar as concepções de 12 licenciandos de uma turma do um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual do estado do Paraná, acerca de suas primeiras experiências enquanto docentes da disciplina de Ciências em um colégio estadual.

Ficou evidente que, apesar dos pontos positivos apontados nesta pesquisa: estágio como um momento único, enriquecedor, repleto de interação, conhecimento da parte burocrática (regimento escola, metodologias de ensino, direitos e deveres atribuídos a professores e alunos e critérios de avaliação), tem-se também, lacunas a serem superadas, como: reelaboração dos currículos das instituições de educação superior, rompimento com a dicotomia entre teoria e prática; professores comprometidos com o ensino teórico-prático, alternativas para superar as falhas no processo de transposição didática; participação mais efetiva do professor de classe no auxílio as atividades do estágio supervisionado; respeito e incentivo à carreira docente; mais investimentos financeiros e atenção por parte dos governantes.

Destaca-se também, a expressividade da interação/integração estabelecida entre pós-graduanda, professor da disciplina estágio, professores da rede pública, alunos da rede pública e principalmente, o contato com os estudantes do curso de Ciências Biológicas, medida que colabora no processo formativo ao aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estra-

tégia diferenciada e contextualizada, por variar as situações de estímulo/aprendizagem.

Desta forma, por meio da análise dos resultados e posterior interlocução com os aportes teóricos, pode-se salientar a importância da disciplina de Estágio Supervisionado para Docência em Ciências no curso de Ciências Biológicas, no direcionamento das primeiras vivências na prática profissional destes futuros docentes. Pois, além de inseri-los na realidade da profissão, também proporciona o domínio de instrumentos teóricos e práticos fundamentais na ação pedagógica, que promovem uma atuação democrática, investigativa, problematizadora e transformadora, fatores que podem contribuir para reformular concepções e propiciar reflexões com relação ao ser professor.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19966>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CARVALHO, A. M. P. As condições de diálogo entre professor e formador para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. *In*: CUNHA, A. M. O. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências** - Tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

CANAU, V. M. F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUC-RJ, 1987.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. Da formação à atuação: obstáculos do tornar-se professor de Química. **REDEQUIM - Revista Debates em Ensino de Química**. v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1356>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora LDA, 1999. Tradução: Isabel Narciso.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

GATTI, B. A. Professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev./2013-2014.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arctext&pid=S1516-73132010000300009. Acesso em: 29 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20

da%20autonomia.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

KRADILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. Editora Harper & Row do Brasil Ltda. 1983.

LEITE, J. C.; RODRIGUES, M. A.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Ensino por investigação na visão de professores de Ciências em um contexto de formação continuada. **R. Bras. de Ensino de C&T**. Ed. Sinect. v. 8. p. 42-56, jan/abr.2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2958>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando saberes – pesquisa e prática de ensino na formação de professores de Ciências e Biologia. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 07, n. 03, p. 202-219, set./dez./2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172005000300202. Acesso em: 01 fev. 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2018.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p 58-73, ago./1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/>

view/839. Acesso em: 05 mar. 2018.

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

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 63-73, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4159>. Acesso em: 15 abr. 2018.

TOKARNIA, M. Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo. **Agência Brasil**, jun./2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>. Acesso: 16 maio 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 05/06/18
Aprovado em: 11/07/19