

A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado

Jeanne Cristina Gomes Rotta¹ e Rafaela de Souza França²

¹Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, Brasil. ²Faculdade UnB de Planaltina, Brasil. E-mails: jeanerotta@gmail.com, rrafaela22@hotmail.com

Resumo: O estágio curricular supervisionado de ensino desempenha um importante papel na formação dos professores, proporcionando aos licenciandos vivenciarem situações reais de seu futuro ambiente de trabalho, refletirem sobre as múltiplas facetas da vida escolar e se auto avaliarem sobre estarem preparados para a atuação docente. Esta pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura em Ciências Naturais e teve como objetivo investigar, a partir da visão dos licenciandos, se as disciplinas de estágios curriculares supervisionados têm contribuído para a sua formação inicial reflexiva. A análise dos dados indicou que a visão sobre os estágios varia de acordo com o semestre no qual o licenciando está cursando a disciplina de estágio. No entanto, a maioria dos alunos afirma reconhecer a importância do estágio para a sua formação docente reflexiva.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado, formação de professores de Ciências, professor reflexivo.

Title: The reflective teacher education of natural sciences and the supervised internship.

Abstract: The supervised internship teaching plays an important role in the formation of teachers, providing preservice teachers experience real situations of their future workplace, reflect on the many facets of school life and self-evaluate is on are prepared to teaching. This research has been done in undergraduate program of Natural Sciences and aimed at investigate, from the vision of preservice teachers, if the disciplines of supervised internship teaching has contributed to its initial reflective teacher education. The analysis of the data indicated that the vision about the supervised internship vary according to the semester in which the student is studying the discipline of supervised internship. However, most students affirmed recognize the importance of the supervised internship teaching for its reflective training teacher.

Keywords: supervised internship teaching, preservice science teacher training, reflective teacher.

Introdução

O modelo de um curso de graduação que atenda, adequadamente, a complexidade da formação do professor de ciências para atuarem nas séries finais do ensino fundamental tem sido amplamente discutido nos últimos anos (Imbernon et al, 2011; Magalhães Júnior e Pietrocola, 2011; Razuck e

Rotta, 2014). De acordo com os autores citados, após 2005, foram criados no Brasil vários cursos de licenciatura Plena em Ciências Naturais, com o intuito de atender as atuais necessidades formativas desse docente. Nesse ínterim, muitas universidades se reestruturaram e realizaram reformas curriculares, visando adequar a formação docente ao paradigma atual do perfil docente para lecionar ciências. Apesar desse movimento das universidades, ainda não há uma proposta de Diretrizes Curriculares proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que embase o currículo da formação inicial do professor que irá ministrar a disciplina de Ciências nas séries finais do ensino fundamental (Garcia, Fazio e Panizzon, 2011).

Dentro dessa perspectiva, foi criado o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília. Essa licenciatura atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, presentes na Resolução CNE/CP 01/99, mantida na CNE/CP 01 de 02 de fevereiro de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002). Esses documentos oficiais dimensionam as quatrocentas horas estágio curricular supervisionado de ensino e as quatrocentas horas de prática como componente curricular, as quais devem permear toda a formação docente. Nesse curso de licenciatura citado, as quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado de ensino estão distribuídas em quatro disciplinas (Razuck e Rotta, 2014). As autoras discutiram, detalhadamente, a estrutura dos estágios supervisionados do curso analisado em questão. Esses se baseiam em reconhecimento e familiarização do ambiente escolar e na rotina docente e discente. Bem como, no desenvolvimento de pesquisas e elaboração de projetos de intervenção com a participação do professor regente da escola. Esses estágios supervisionados são realizados em escolas públicas ou privadas de Ensino Fundamental e há um convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado de ensino, oferecidas nessa instituição de ensino superior, buscam contemplar a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos específicos, com os pedagógicos e com a prática docente, junto com a escola de educação básica, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/99 (Conselho Nacional de Educação, 1999). No entanto, não basta haver o cumprimento das horas de estágios exigidas pela legislação, para que esses contribuam efetivamente para formação do professor reflexivo de ciências naturais. É necessário o desenvolvimento de atividades didáticas capazes de integrarem aspectos práticos e teóricos presentes durante a formação inicial dos licenciandos (Pimenta e Lima, 2004; Schnetzler, 2002). Ou seja, de acordo com as autoras, é importante que os conhecimentos de cunho específicos e pedagógicos possam fazer sentido durante a realização das práticas docentes desses futuros professores e proporcionarem uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo investigar se as disciplinas de estágios curriculares supervisionados, de um curso de licenciatura plena em Ciências Naturais, têm contribuído para uma formação inicial reflexiva no que se refere às práticas docentes. A partir da visão dos licenciandos que cursam essas disciplinas na Universidade de Brasília.

O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências reflexivo

A formação inicial de professores de ciências é uma questão ampla que está relacionada ao período histórico político e social na qual é discutida. Nos últimos anos, alguns fatores têm sido considerados importantes na formação docente como: integração entre a teoria e a prática (Piconez, 2008; Pimenta e Lima, 2004), as questões relativas à avaliação da aprendizagem (Pacheco, 2011), o pluralismo metodológico (Laburú, Arruda e Nardi, 2003), as relações dialógicas em sala de aula (Freire, 1996; Mortimer e Scott, 2002), aspectos relacionados à psicologia da aprendizagem, a construção do conhecimento científico e o papel social das ciências em uma abordagem CTSA (Carvalho e Gil-Pérez, 1998).

Outro fator que pode ser ressaltado é a presença de currículos de formação docente que privilegiem a capacidade de reflexão (Pimenta, 2002). Portanto, Alarcão (2003) discute que nos tempos atuais, na sociedade da aprendizagem, os professores precisam ser reflexivos em uma comunidade profissional reflexiva e estarem em processo constante de formação e identificação profissional. Pois, nessa sociedade os professores não são mais a única fonte de informação, deixando de serem estruturados pelo ensino para se transformarem em estruturadores e animadores da aprendizagem e do ensino. De acordo com a autora, nesse contexto histórico, o professor é considerado um profissional autônomo, crítico e criativo, capaz de propor alternativas metodológicas que aperfeiçoem os processos de ensino e aprendizagem.

A partir desses aspectos considerados importantes na formação docente, de acordo com o paradigma educacional vigente, as licenciaturas precisam articular as disciplinas de fundamentos e didáticas para que colaborarem no desenvolvimento de habilidades docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2009).

Nessa perspectiva, o estágio pode ser o eixo articulador para aprimorar a formação inicial dos docentes, principalmente, no que consiste ao rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática. Bem como, na constituição do estágio como pesquisa para a elaboração de projetos coletivos de formação do educador (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015; Pimenta e Lima, 2004).

Entretanto, pode-se observar que apesar de vários cursos de formação docente apresentarem propostas com alguns aspectos pedagógicos inovadores, esses não conseguem ser estruturadores do cognitivo docente. Como resultado, muitos professores acabam abandonando os referenciais científicos presentes em sua formação e adotam a prática pedagógica comum das escolas (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015).

Discute-se que essa postura docente pode ser consequência de uma formação inicial embasada em um racionalismo técnico. Considerada como inadequada, dentro do contexto atual do ideal de formação docente, esse modelo de formação inicial também pode conduzir os professores a uma visão muito simplista da sua prática pedagógica. Bem como, levar os licenciandos a se considerarem despreparados e inseguros para atuação profissional futura (Pimenta e Lima, 2004; Rosa e Schnetzler, 2003; Rotta,

Sampaio e Porto, 2014). De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 47), esse modelo de formação é coerente com a tradição da educação brasileira “[...] que negligencia a formação epistemológica (filosófica, teórico-prática) em detrimento de uma formação técnica (exclusivamente centrada na prática e no saber fazer)”.

Em contrapartida ao modelo de racionalidade técnica, temos as pesquisas de Schön (2000) que contribuiriam com as noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão. Baseado nessa concepção, o professor não se caracteriza mais como um simples executor de ideias e práticas provenientes de fora de suas salas de aula, mais como um profissional criativo, capaz de pensar, analisar, questionar sua prática e agir sobre ela. A prática é valorizada como momento de construção de conhecimento e que se realiza através da reflexão, análise e problematização.

Aliado a Schön temos a pedagogia libertadora de Freire (1996) que aborda a formação dos professores como um momento da reflexão crítica sobre as práticas que realizamos em nossas aulas, pois isto poderá melhorar as próximas práticas. O autor ressalta a importância de um projeto de educação emancipadora na qual o aluno, qualquer que seja o seu grau de instrução, possa manter diálogos constantes com seus docentes para aprender a refletir sistematicamente, bem como, envolver-se e fazer escolhas nas questões sociais e políticas.

Com base nesses pressupostos teóricos sobre a formação do professor reflexivo, retomamos, nesse contexto, o papel dos estágios supervisionados. Assim, as disciplinas de estágio poderiam, não somente, integrar as disciplinas científicas e pedagógicas, bem como propiciarem um espaço para discussão e reflexão em relação à identidade docente e sobre fatores que possam gerar insegurança frente à docência (Pimenta e Lima, 2004; Rotta, Sampaio e Porto, 2014; Schnetzler, 2002). Permitindo, aos futuros professores tomarem decisões que os possibilitarão enfrentarem os problemas encontrados no cotidiano da prática docente (Schön, 2000).

Outra faceta importante do estágio curricular supervisionado é discutida por Zancul (2011), que ressalta a contribuição dessa disciplina para a tomada de decisão dos estudantes, de um curso de licenciatura em ciências Biológicas, de assumirem ou não a docência. Essa pesquisa também apontou as principais dificuldades encontradas na realização dos estágios como:

falta de tempo para planejar as aulas que eles ministraram;
dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos em sala de aula;
dificuldades em planejar as aulas e em dimensionar os conteúdos e o tempo de duração das aulas (Zancul, 2011, p.38).

Em pesquisa publicada por Martins e Higa (2007) é discutido que os artigos que abordam o estágio na perspectiva para a formação do professor reflexivo de ciências, necessitam ainda de um aprofundamento do conceito e ampliação de referências sobre a reflexão docente.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com estudantes matriculados nas disciplinas de Estágios Supervisionados em Ensino de Ciências Naturais (ESECN) 2, 3 e 4

do curso Licenciatura em Ciências Naturais na Faculdade UnB de Planaltina. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário impresso, com oito perguntas dissertativas e entregue a cinquenta graduandos durante o segundo semestre de 2014 (Tabela 1).

Disciplina de ESECN	Estudantes que responderam ao questionário
(ESECN) 2	16
(ESECN) 3	14
(ESECN) 4	20

Tabela 1.- Relação da quantidade de alunos que responderam ao questionário por disciplina de Estágio Supervisionados em Ensino de Ciências Naturais.

As análises avaliaram as repostas dos estudantes que cursavam as disciplinas de ESECN 2, 3 e 4, separadamente, buscando avaliar se a visão sobre estágio e a reflexão na docência apresentariam mudanças, conforme cursavam essas disciplinas. Os estudantes de cada turma que cursavam as disciplinas de ESECN foram identificados como estudantes 1,2,3...; respectivamente.

A intenção dessa pesquisa não foi questionar diretamente aos estudantes se os estágios proporcionaram a eles a formação de um professor reflexivo, mas sim, de buscar em suas respostas indícios dessa formação.

Para subsidiar essa análise utilizaremos as concepções de professor reflexivo apresentado por Schön (2000), que caracterizam o professor como um profissional criativo, capaz de pensar, analisar, questionar sua prática e agir sobre ela; indo além do papel de um simples executor de ideias e práticas provenientes de fora de suas salas de aula. E as descritas por Alarcão (2003), que consideram que os professores precisam ser reflexivos em uma comunidade profissional reflexiva e estarem em processo constante de formação e identificação profissional. Pois, nesse contexto histórico, o professor é considerado um profissional autônomo, crítico e criativo, capaz de propor alternativas metodológicas que aperfeiçoem os processos de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa está pautada no materialismo histórico dialético que considera as pesquisas qualitativa e quantitativa como complementares no processo de investigação científica, visando a compreensão do objeto de estudo (Marques, 1997). Nessa concepção metodológica os pesquisadores devem considerar os pontos de vista dos participantes, postos que esses são orientadores das perspectivas da pesquisa. Os pesquisadores, por meio do método indutivo, precisam transformar estas informações particulares em informações universais (Lüdke e André, 1986).

Resultados e discussão

O primeiro questionamento foi relacionado às quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado de ensino (Conselho Nacional de Educação, 2002) e pretendia conhecer qual a opinião dos alunos sobre essa carga horária que deveriam cumprir ao longo de sua formação inicial. As repostas indicaram que a maioria (60%) dos alunos no ESECN 2 acharam a carga horária excessiva.

“Muita. Pelo fato do estágio ser apenas para ter um contato com o âmbito escolar, não uma atividade a longo prazo” (estudante 4 ESECN 2).

No entanto, todos os alunos que cursavam as disciplinas de ESECN 4 consideraram importante essa carga horária para a sua formação profissional. E apenas 19% dos alunos de ESECN 3 discordaram.

“Quanto a importância na formação docente dos alunos, as 400h são essenciais. Talvez fosse necessária uma maior carga horária para uma formação mais significativa. Por outro lado, as 400h são muito difíceis de serem cumpridas devido a grade horária das disciplinas, trabalho e outras ocupações pessoais” (estudante 9 ESECN 3).

“Acho excelente, pois são com essas disciplinas que os futuros docentes exercitam a reflexão crítica sobre a prática. Aprendem métodos, se familiarizam com a futura profissão. Os estágios são combinações perfeitas de teoria e prática” (estudante 1 do ESECN 4).

Conforme foi observado, a quantidade de alunos que considera excessiva às quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado de ensino, vai diminuindo, de acordo, com a sua vivência nas disciplinas de ESECN. Possivelmente, essas disciplinas têm contribuído para a percepção e reflexão da importância da inserção do licenciando no ambiente escolar. De acordo com Alarcão (1996), a formação docente no ensino superior deve propiciar ao licenciando situações experimentais significativas, que forneçam materiais para a reflexão, sendo o professor universitário responsável por disponibilizar essas situações. Nesse sentido, observamos pela análise dos dados que os estudantes que cursaram um maior número de disciplinas de ESECN, conseguem perceber a importância de estarem inseridos no ambiente escolar, sendo essa vivência um momento para relacionarem teoria e prática e refletirem sobre a dinâmica escolar.

Quando questionados se consideravam somente a realização dos estágios como o suficiente para prepará-los para assumir uma sala de aula. Observamos, de acordo com as respostas, que 48% dos alunos da disciplina de ESECN 2, 58% dos alunos de ESECN 3 e 70% dos alunos de ESECN 4, respectivamente, consideraram que somente a realização dos estágios não seria o suficiente para prepará-los.

“Não, independentemente do total de horas do estágio, acho que o domínio de sala de aula é adquirido com o passar do tempo” (estudante 14 ESECN 2).

“Não diria preparado para assumir uma sala de aula e sim exposto a uma tentativa de acerto. Porque o que vivenciamos em algumas horas em sala de aula é completamente diferente de um posicionamento com um tempo durável maior, um ano. E assumir uma sala de aula com total domínio envolve práticas e aprendizagem de um longo tempo de experiências” (estudante 6 ESECN 3).

Novamente, notamos que os alunos que cursavam a disciplina de ESECN 2 tem uma visão diferenciadas daqueles que cursavam a disciplinas de ESECN 3 e 4. Esses alunos que já estavam terminando o curso e realizando os últimos estágios, provavelmente tiveram mais tempo para refletirem

sobre a importância e complexidade da atividade docente, a partir das discussões e reflexões sobre os aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Para Freire (1996), manter diálogos constantes com seus docentes, auxilia os estudantes a uma reflexão crítica mais sistemática sobre a prática que realizamos em nossas aulas, propiciando melhoras nas próximas práticas.

Esses estudantes, de ESECN 3 e 4, consideraram há necessidade de terem mais tempo de regência e vivência na escola, a fim de sentirem maior confiança para atuar como docente. De acordo com Schön (2000), os futuros professores que vivenciam situações na escola, poderão tomar decisões em relação aos problemas encontrados no cotidiano da prática docente.

Entre os alunos que acreditaram estarem preparados para a docência, esses justificaram ser devido à participação em projetos. Esses contabilizam 55 % dos que se consideram preparados nas disciplinas de ESECN 2, 3 e 4.

“Hoje me sinto sim preparada para assumir uma sala de aula, mas não por causa dos estágios e sim por outro projeto que me dá essa experiência. Apesar de serem muitas horas de estágios, somente eles não me dariam confiança para tanto” (estudante 5 ESECN 4).

Alguns autores indicam que o estágio supervisionado deve ser um espaço que possibilite a discussão e a reflexão sobre fatores que possam gerar insegurança frente a docência e sobre a identidade docente. (Pimenta e Lima, 2004; Schnetzler, 2002). Para Rotta, Sampaio e Porto (2014), os licenciandos de Ciências Naturais se sentem seguros, para lecionarem, quando participam de projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem atividades didáticas em parceria com professores das escolas públicas. Esses autores discutem que o principal fator apontado pelos licenciandos como gerador de insegurança, para atuarem como docente, é a ausência de articulação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, perguntamos aos licenciandos se consideravam o estágio como um espaço integrador da teoria e da prática. De acordo com a análise dos dados, 67% dos alunos da disciplina de ESECN 2, 74% da disciplina de ESECN 3 e 40% da disciplina de ESECN 4 consideraram, respectivamente, o estágio como um espaço integrador entre a teoria e a prática.

“Acho muito válido o estágio como integrador, e ele permite que coloquemos em ação o que aprendemos no decorrer das outras disciplinas, e além disso, o estágio faz com que busquemos mais informações para o melhoramento das aulas” (estudante 10 ESECN 3).

Entre aqueles estudantes que não consideraram o estágio como articulador da teoria e da prática, foi ressaltado que os aspectos teóricos desenvolvidos nas aulas de estágios (conhecimentos específicos das ciências naturais e pedagógicos), na maioria das vezes, são ministrados de modo muito diverso daquele que irão desenvolver na escola. Esses licenciandos argumentam que muito lhes é falado, ao longo do curso, sobre como devem ser suas práticas docentes, mas isso é pouco demonstrado na metodologia didática utilizada por vários de seus professores formadores.

“Não necessariamente, pois alguns conteúdos que devemos mediar na sala, não o estudamos na Universidade ou ainda não cursamos a

disciplina com este conteúdo está. Ainda há possibilidade de termos visto o conteúdo, mas que temos que apresentar em sala de aula dever ser apresentado de outras formas" (estudante 6 ESECN 4).

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), a formação docente na educação brasileira está baseada em uma tradição que não privilegia a formação filosófica e teórico-prática. Assim, notamos nos relatos de vários dos licenciandos, que ao longo de seu curso, há ausência de "momentos" para realizarem a mediação didática entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de conteúdos específicos (química, física e biologia) e nas teorias pedagógicas.

Nesse ponto, observamos pelos dados analisados, que as reflexões, discussões e análises das práticas docentes estão, na maioria das vezes, centradas no cerne das próprias disciplinas de ESECN. Isso, nos leva a acreditar que existe uma ausência de integração entre as disciplinas de ESECN (responsável pela imersão do licenciando na vivência do cotidiano escolar) e as disciplinas que compõem esse curso. De acordo com Schön (2000), nos currículos das universidades, um ensino prático está em último lugar. Para o autor, se fosse considerado um ensino prático reflexivo, esse poderia ser uma oportunidade de aprendizagem sobre como fazer.

Quanto a relação das discussões e reflexões dos textos e artigos científicos discutidos nas aulas com as atividades de estágios, a maioria dos licenciandos de todas as disciplinas (79% dos alunos da disciplina de ESECN 2, 80% da disciplina de ESECN 3 e 78% da disciplina de ESECN 4) acharam essa relação relevante e importantes para a sua formação profissional, com exceção de um aluno da disciplina de ESECN 2, (estudante 3) que considerou não haver nenhuma relação dos textos com atividades desenvolvidas no estágio.

"Principalmente alguns que falam que o professor deve trabalhar para tornar o aluno crítico e participativo e outros que apresentam várias maneiras de trabalhar na sala e aula e as possibilidades de adaptar textos, jogos, etc." (estudante 17 de ESECN 4).

O estágio, quando possibilita o diálogo das atividades práticas com referenciais teóricos, pode oferecer perspectivas de análise que ajude os futuros professores a compreenderem os diversos contextos (históricos, sociais, culturais, organizacionais, pedagógicos, dentre outros) nos quais se dá a atividade docente. Além de conceberem, a si mesmo, como profissionais em formação, de modo que possam intervir e transformar quando preciso sua prática docente (Pimenta e Lima, 2004).

Como a intenção dessa pesquisa não foi questionar diretamente os licenciandos sobre a relação dos estágios com a formação de um professor reflexivo, mas sim, de buscar em suas respostas indícios dessa formação. Verificamos nas falas dos alunos, que cursavam as disciplinas de ESECN 2, 3 e 4, que as discussões realizadas nas disciplinas, embasadas nos artigos científicos, auxiliam na reflexão de sua prática docente e possibilitam melhorarem suas futuras práticas. Pimenta (2002) aborda a importância da reflexão sobre a prática ser embasada pelas teorias da educação.

Os licenciandos também ressaltaram sobre a importância das reflexões e das discussões coletivas, que são compartilhadas na sala de aula, com os

professores e os demais colegas da disciplina. Essas discussões sobre as regências e demais atividades realizadas nas disciplinas são embasadas na literatura. Dos estudantes que acreditam que esse formato metodológico, no qual são realizadas as discussões, auxilia no desempenho de suas regências e possibilita a reformulação de estratégias ou metodologias didáticas que não se mostraram adequadas, por outras mais pertinentes, 81% cursavam a disciplina de ESECN 2, 85% a disciplina de ESECN 3 e 88% a disciplina de ESECN 4)

“As reflexões dos professores são orientações para que possamos ser bons profissionais. Eles são de extrema importância e contribuíram bastante na minha didática em sala de aula” (estudante 12 ESECN 3).

Durante esses momentos dialógicos, nas disciplinas de ESECN, os alunos são estimulados a falarem sobre os fatos que consideraram importantes em sua vivência no âmbito escolar. Bem como, refletirem sobre as possibilidades e limitações das teorias pedagógicas frente às questões apresentadas por suas vivências, não somente como futuros professores, mais também enquanto alunos em processo de formação. Neste sentido, ressaltamos que o processo reflexivo do professor não é somente individual, sendo a reflexão um processo coletivo (Contreras, 2002).

Em relação ao estágio auxiliar os estudantes a se identificarem na carreira docente, observamos que os alunos das disciplinas de ESECN 3 e 4 foram unânimes ao responderem que sim, enquanto de ESECN 2, 75% dos alunos concordaram.

“Sim, muito válida, esse primeiro contato é essencial, é o momento em que deixamos o olhar de aluno e passamos a pensar como professores e a refletir sobre o que somos e como vamos nos posicionar dentro da sala de aula” (estudante 2 ESECN 2).

“Negativamente, pois com as experiências em sala de aula e com as escolas pude concluir que a carreira de licenciado nunca foi meu desejo” (estudante 11 ESECN 4).

Os licenciandos que discordaram sobre a importância do estágio como momento de reconhecimento ou não na profissão docente, disseram ser devido ao fato de nunca almejarem serem professores. Zancul (2011) discute que estudantes de um curso de licenciatura em ciências Biológicas identificaram o estágio curricular supervisionado como um momento que pode contribuir para a tomada de decisão de assumirem ou não a docência. Assim como, Pimenta e Lima (2004) que reforçam o papel do estágio no reconhecimento, ou não, como docente.

Considerações e implicações

A formação inicial de professores de Ciências é amplamente discutida, devido aos seus prováveis reflexos na futura prática docente dos licenciandos. Portanto, é preciso privilegiar uma formação que integre as diferentes áreas que compõem os conhecimentos científicos e que prepare esses professores para desenvolverem a reflexão sobre a sua prática docente (Alarcão, 2003).

O estágio supervisionado pode ser um espaço propício para integrar a teoria e a prática e a reflexão sobre a prática; a partir das vivências de situações de efetivo exercício profissional. No entanto, esse modelo desejado de formação deve permear todas as etapas da formação inicial. Pois, se pretendemos formar um profissional comprometido com as mudanças educacionais necessárias em nosso cenário educacional, uma educação que promova a reflexão não pode ser apenas pontual. É importante que o licenciando vivencie ao máximo uma metodologia didática, que valorize práticas educativas que estimulem a participação e o questionamento nas aulas, a fim de encorajá-los na utilização de metodologias didáticas similares em suas futuras aulas. Assim, poderá ser mais difícil desistirem desses preceitos e adotarem as práticas pedagógicas comum das escolas, conforme descrito por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015).

De acordo com a análise dos dados, foi possível notar que a visão dos licenciandos, do curso de Ciências Naturais da Universidade de Brasília, sobre os estágios varia de acordo com a quantidade de disciplinas de ESECN que cursou; principalmente na questão relativa à carga horária de quatrocentas horas de estágio. Ou seja, um licenciando que cursou mais disciplinas de estágio, em geral, percebe mais claramente a importância de vivenciar o ambiente de sua futura atuação profissional. No entanto, em um âmbito geral, percebemos que os licenciandos concordam que os estágios os auxiliam no conhecimento do ambiente escolar, na decisão de se tornarem futuros professores e na reflexão sobre as práticas docentes. Baseados nas concepções de Schön (2000) e Alarcão (2003), podemos concluir que a maioria dos alunos que já cursaram as disciplinas de ESECN 2, 3 e 4, conseguiram desenvolver uma postura reflexiva frente às suas práticas docentes e às relações sociais e políticas presentes no ambiente escolar.

Além do discutido anteriormente, Alarcão (1996) indica mais dois pontos importantes para que o professor se constitua como profissional reflexivo. Ou seja, que conheça a sua profissão e se conheça como professor. Considerando esses dois aspectos, há indícios de uma formação reflexiva desses professores a partir do discutido anteriormente, ou seja, a reflexão tanto quanto a legislação que regulamenta o estágio, quanto à vivência no ambiente escolar.

Assim, entendemos a importância da valorização das disciplinas de estágios pelas instituições formadoras e pelos professores dessas instituições. Buscando tornar essas disciplinas pontos de interlocução entre as demais disciplinas ofertadas, para fortalecer as relações entre o aprendizado teórico com as práticas docentes desenvolvidas nos estágios. Assim como, propiciar durante a realização dos estágios, momentos individuais e coletivos para a troca de saberes docentes e reflexão sobre a docência. Notamos que os alunos que tiveram maior tempo de estágio, nesse modelo que favorece a discussão e reflexão, puderam compreender melhor a importância do estágio para sua formação e para o aprimoramento de suas práticas docente. Assim como, reconhecem a importância de refletirem sobre seus posicionamentos frente às questões relativas à docência.

Portanto, quando o licenciando entende a importância dos diálogos reflexivos em sua formação inicial, a partir da vivência escolar, ele poderá valorizar em suas futuras aulas de ciências essa tendência. Assim, os conteúdos escolares poderão ser abordados a partir das experiências sociais vividas no cotidiano dos alunos, o que poderá fortalecer o papel mediador da escola para com as vivências individuais de seus alunos e as articulações com as questões sociais e políticas (Alarcão, 2003).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.

Carvalho, A. M. P., e Gil-Pérez, D. (1998). *Formação de Professores de Ciências*. São Paulo: Cortez.

Conselho Nacional de Educação (1999). Resolução CP n.01, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Ministério da Educação Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf

Conselho Nacional de Educação (2002). Parecer nº. CNE/CP 009/2000, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação Brasil. Recuperado de <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/basicas>

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Delizoicov, D., Angotti, J. A., e Pernambuco, M. M. (2009). *Ensino de ciências: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, P. S., Fazio, X., e Panizzon, D. (2011). Formação Inicial de Professores de Ciências na Austrália, Brasil e Canadá: Uma Análise Exploratória. *Ciência & Educação*, 17(1), p. 1-19,

Ghedin, E., Oliveira, E. S., e Almeida, W. A. (2015). *Estágio em Pesquisa*. São Paulo: Cortez.

Imbernon, R. A. L., Guimarães. M. E., Galvão. R. M. S., Lima, A. C., Santiago, L. F., e Jannuzzi, C. M. L. (2011). Um panorama dos cursos de licenciatura em ciências naturais (LCN) no Brasil a partir do 2º Seminário Brasileiro de Integração de Cursos de LCN/2010. *Experiências em Ensino de Ciências*, 6, 85-93.

Laburú, C. E., Arruda, S. M., e Nardi, R. (2003). Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, 9, 247-260,

Lüdke, E., e André, M. E. D. A. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Magalhães Júnior, C. A. O., e Pietrocola, M. (2005). Políticas educacionais e história da formação e atuação de professores para a disciplina de ciências. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru. Recuperado de <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p390.pdf>.

Marques, W. (1997). O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. *Revista Avaliação*, 2(3), 19-23. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&p=view&path%5B%5D=966&path%5B%5D=963>.

Martins A. A., e Higa, I. (2007). O professor reflexivo e a formação inicial de professores de ciências: uma análise da produção recente. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis. Recuperado de <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1072.pdf>.

Mortimer, E. F., e Scott, P. (2002). Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 1-24.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.

Piconez, S. C. B. (2008). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. Em Piconez S. C. B. (Org.), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado* (pp. 10-15). Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G. (2002) Professor reflexivo: Construindo uma Crítica. Em S. G. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 14-17). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G., e Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez Editora.

Razuck, R. C. S. R., e Rotta, J. C. G. (2014). O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação*, 20(3), 739-750. Recuperado de <http://www.scielo.br/ciedu>.

Rosa, M. I. F. P., e Schnetzler, R. P. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 9(1), 27-39. Recuperado de <http://www.scielo.br/ciedu>.

Rotta, J. C. G., Sampaio, A. F., e Porto, F. S. (2014). As disciplinas de estágio supervisionado como espaço para reflexão sobre os fatores geradores de insegurança em futuros professores de ciências. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, 7, 4074-4082. Recuperado de <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0169-2.pdf>.

Schnetzler, R. P. (2002). Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. *Química Nova na Escola*, 16, 15-20.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed Editora.

Zancul, M. S. (2011) O estágio supervisionado em ensino segundo a percepção de licenciandos em ciências biológicas, *Revista Simbio-logias*, 4, 6, 24-35. Recuperado de <http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/OestagioSupervisionadoemEnsinoSegundoPercepcaodeLicenciandosemCB.pdf>