

Estágio Supervisionado Em Prática De Ensino De Ciências E Biologia: (Des)Construção De Imagens Do Ser Professor?

*Supervised Internship in Science and Biology Teaching Practice:
(De)Construction of Images of Being a Teacher?*

*Pasantía Supervisada en la Práctica Docente de Ciencias y Biología:
¿(Des)Construcción de Imágenes de Ser Docente?*

Lenice Heloisa de Arruda Silva, (leniceheloisa@gmail.com)

Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais – FCBA/UFGD, Brasil.

Roque Ismael da Costa Güllich, (bioroque.girua@hotmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFFS, Brasil.

Fernando Cesar Ferreira, (fernandoferreira@ufgd.edu.br)

Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia - FACET/UFGD, Brasil.

Resumo:

O presente artigo tem em seu escopo o propósito de discutir o papel da observação decorrente do estágio supervisionado, na perspectiva da contextualização, assumindo com isso, novos sentidos e significados para este momento. A discussão das interfaces do estágio com a formação inicial de professores de ciências e biologia comprometida com a reflexão crítica também está abordada neste texto. Esperamos que os leitores ao tecerem outros olhares sobre os nossos medos e ousadias possam perceber que este novo *design* é possível e parte de nossas práticas.

Palavras-chave: Estágio de Observação; Estágio Curricular; Ensino de Ciências; Formação Inicial; Formação de Professores.

Abstract:

The purpose of this article is to discuss the role of observation resulting from the supervised internship, from the perspective of contextualization, thus assuming new meanings and meanings for this moment. The discussion of the internship's interfaces with the initial training of science and biology teachers committed to critical reflection is also addressed in this text. We hope that readers, when weaving other perspectives on our fears and boldness, can realize that this new design is possible and part of our practices.

Keywords: Observation Stage; Curricular Stage; Science Teaching; Initial Formation; Teacher Training.

Resumen:

El propósito de este artículo es discutir el papel de la observación resultante de la pasantía supervisada, desde la perspectiva de la contextualización, asumiendo así nuevos sentidos

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

y significados para este momento. La discusión de las interfaces del internado con la formación inicial de profesores de ciencias y biología comprometidos con la reflexión crítica también es abordada en este texto. Esperamos que los lectores, al tejer otras miradas sobre nuestros miedos y audacias, puedan darse cuenta de que este nuevo diseño es posible y parte de nuestras prácticas.

Palabras-clave: Etapa de Observación; Etapa Curricular; Enseñanza de las Ciencias; Formación Inicial; Formación de Profesores.

APRESENTANDO A DISCUSSÃO...

Neste texto pretendemos discutir aspectos correlatos a processos de formação inicial que durante o Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Ciências e Biologia podem aparecer como entraves na constituição de professores de Ciências e Biologia. Na discussão será dada especial referência à observação nesse Estágio como etapa que pode se tornar um fator limitante para o exame crítico e formativo do docente, conforme a perspectiva de estágio assumida.

A formação docente envolve quatro etapas, que são: a formação ambiental, que inclui as experiências que o futuro professor vivenciou a partir de seu ingresso no Ensino Fundamental até a graduação e que constitui sua postura profissional; a formação inicial, relativa à formação básica e a socialização profissional realizadas em instituições de ensino superior; a indução profissional e a socialização na prática, etapa que envolve os primeiros anos de exercício profissional e a formação ou educação continuada, a qual se dá ao longo da vida profissional do docente e tem por objetivo o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da atividade pedagógica, que pode ser realizada pelos próprios professores ou por diferentes instituições (LÓPEZ, 1995; CARVALHO; GIL PÉREZ, 1993).

Tais etapas serão conseqüentemente, as responsáveis pela socialização profissional de professores, ou pela constituição de sua identidade (LÜDKE, 1997). Nesses termos, a constituição do ser professor é um longo processo que comporta vários momentos complementares e contínuos, implicando que esta constituição nem começa nem termina na graduação. Ela acontece durante toda a escolarização e vai até o final da carreira do professor, pois a docência, por sua própria complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. Dada a proposta deste texto, não discutiremos as

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

etapas da formação docente referentes à indução profissional e à socialização na prática e à formação continuada. Centraremos nossa discussão na formação ambiental e inicial, etapas fundamentais no processo da constituição docente.

Os primeiros momentos da formação docente dão-se a partir do ingresso do aluno na escola fundamental, quando começa a ter suas noções iniciais sobre o que é ser professor. Desse modo, uma boa parte do que os professores compreendem sobre o ensino e seu papel é proveniente de suas próprias histórias de vida e, principalmente, de suas histórias como alunos. Diferentemente de outros profissionais, o professor foi imerso em seu campo profissional antes mesmo de começar a trabalhar. Tal imersão manifesta-se por meio de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática pedagógica que permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2002). Por outras palavras, Porlán e Martín (2000) explicitam que estas concepções de ensino e papel do professor, construídas pela interiorização de formas de atuação docente observadas durante os anos em que os professores foram alunos, está fundamentada em uma visão simplista de ensino e prática docente, ou seja, em um conhecimento tácito, concreto e não sistematizado, baseado na lógica do pensamento cotidiano, constituído por princípios e pautas de atuação vinculadas a contextos escolares concretos e distanciados do que propõem os conhecimentos pedagógicos atualmente aceitos pela comunidade científica educacional.

Essa forma tácita de aquisição de conhecimentos sobre o que é ser professor contribui e influencia fortemente a postura profissional dos futuros docentes, sendo designada de formação “ambiental”, a qual é predominante, já que adquirida de forma reiterada e não reflexiva (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993). Entretanto, a formação docente em Ciências e Biologia e o exercício profissional vão muito além dessa formação “ambiental”. O desenvolvimento profissional do professor necessita contemplar conhecimentos que o habilite para a profissão de ensinar. Este desenvolvimento envolve a formação inicial, a qual se destaca como um primeiro momento de formação profissional deliberada. Sua importância está no desenvolvimento e na preparação profissional do professor, considerando que o conjunto de acontecimentos e atividades trabalhados durante esta formação visa auxiliar os futuros professores a desenvolverem habilidades, disposições, saberes, sensibilidade, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e normas para a profissão de ensinar. Neste sentido, pode-se considerar em termos de

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

formação de caráter tanto profissional quanto pessoal, que tem por finalidade preparar esses profissionais para enfrentarem e responderem “reflexiva, crítica e eficazmente às demandas que permeiam a tarefa educativa e especificamente o processo de ensino-aprendizagem” (MEDINA apud LÓPEZ, 1995, p. 25).

Nesse contexto, dentre os conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos pelos professores na formação inicial, estão os relativos ao conhecimento dos conteúdos científicos com os quais trabalharão, ao como (re) elaborar tais conteúdos em conteúdos de ensino, tornando-os disponíveis para serem apropriados e (re) elaborados pelos seus futuros alunos, de acordo com seus níveis de escolaridade. Esse conhecimento pedagógico é de grande complexidade e exige que o professor saiba estruturar a disciplina que ministrará sob diversos pontos de vista, tendo sempre em mente o seu ensino. Aliás, este saber é que diferenciará os professores dos especialistas.

Usualmente, a grade curricular para a formação do professor, no caso específico deste trabalho, em Ciências e Biologia, é composta por disciplinas de conteúdos específicos e de educação, ministradas pelos respectivos departamentos. Nestas últimas, o futuro professor estudará as questões pedagógicas da profissão e a parte prática será realizada sob a forma de estágios supervisionados em escolas de Ensino Médio e Fundamental. Nos estágios pretende-se a articulação do conhecimento científico adquirido na universidade com a prática pedagógica nas escolas.

É consenso entre os pesquisadores como pode ser observado em estudos de De Jesus *et al* (2021), que as atividades de Estágio realizadas no Ensino Fundamental e Médio são essenciais para a formação profissional dos futuros professores. A partir de tais atividades derivam tanto um contato quanto uma análise da realidade que eles deverão enfrentar quando no exercício da docência, atuando como agentes de mudança. Além disso, essas atividades são um canal de ligação e comunicação entre escolas de Ensino Fundamental e Médio e universidade, possibilitando a esta conhecer as necessidades dessas escolas e respondendo àquelas com ações de colaboração e apoio (KRASILCHICK, 2004).

Cabe destacar que usualmente a realização do estágio supervisionado envolve três etapas definidas como observação, participação e regência. Na primeira o licenciando se familiariza com a realidade do contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, por

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

meio de observações com registros da descrição da escola onde o estágio será desenvolvido e elaboração de relatórios. Nesses registros constam a localização e características do bairro; público alvo; formação e situação funcional do corpo docente; nível que a escola atende; número de alunos por nível; dependências e recursos didáticos disponíveis; existência ou não de pessoal de apoio. Nesta etapa, o licenciando também observará o nível cognitivo das aulas a partir da prática pedagógica de um professor, para compreender como organiza seu ensino, objetivando o crescimento intelectual de seus alunos, como analisa o raciocínio que procura desenvolver na elaboração de suas aulas, a forma de organização da sequência de seus conteúdos e como estes se integram com as demais disciplinas curriculares (KRASILCHIK, 2004).

A questão do nível cognitivo das aulas é um item do relatório de estágio, cujas informações, segundo Krasilchik (2004, p. 171), “são obtidas pela observação direta das aulas, e pela análise dos livros e dos materiais usados pelos alunos, como das provas e documentos referentes ao planejamento referente curricular preparados pelos professores”.

A partir disso, segue-se a segunda etapa, referente ao estágio de participação, na qual o licenciando, sem assumir a responsabilidade total da condução das aulas, auxilia o professor da escola, por exemplo, na preparação de materiais didáticos, na orientação de trabalhos em grupos na sala de aula.

Finalmente, na terceira etapa, referente ao estágio de regência, o licenciando assume a responsabilidade de condução das aulas de uma determinada série do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e do Ensino Médio. Conforme Krasilchik (2004), esse estágio de regência inclui várias modalidades, dentre as quais destacamos:

- Execução de atividades esparsas durante o curso regular – na qual o licenciando desenvolve o planejamento e a execução de uma aula, discussão, ou, ainda, uma atividade prática, sob a orientação do professor responsável pelo estágio.

- Execução de uma unidade durante o curso regular – sob a orientação do professor responsável pelo estágio, os licenciandos, individualmente ou em grupos, planejam, preparam, elaboram material didático e executam uma unidade, constituinte do programa obrigatório do professor da escola. Ao final da realização dessas atividades os licenciandos apresentam um relatório das ações realizadas.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Com base nessas ideias, partimos do pressuposto de que a formação inicial, como primeiro momento de formação profissional deliberada, pode contribuir significativamente para sedimentar ou modificar crenças e concepções, ou seja, imagens construídas ao longo da vida escolar do licenciando sobre o que é ser professor. Com esse pressuposto desenvolvemos a discussão a seguir, cuja temática central é o sentido da observação no estágio supervisionado.

O SENTIDO DA OBSERVAÇÃO: OUTROS MEDOS E OUSADIAS

Se a essência das coisas fossem tão evidentes, toda ciência seria desnecessária (MARX apud VIGOTSKI, 2001).

A concepção predominante de Ciência na produção de conhecimentos científicos é a empirista-indutivista, de origem positivista. Nesta concepção, somente o conhecimento científico é conhecimento confiável e capaz de explicar, prever e justificar fenômenos da natureza. Isso porque é firmemente fundamentado e comprovado objetivamente pelo “método científico”, o qual consiste na coleta de dados por meio de rigorosa observação e experimentação, dos quais, depois de analisados, derivam as leis e teorias. Conforme expressa Chalmers (1993, p. 20), esta concepção de Ciência é derivada da concepção de método científico formulada por Bacon no início do século XVII, o qual propunha “que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra e, para ele, essa meta seria alcançada através da coleta de fatos com observação organizada e derivando teorias a partir daí”. Nesse pensamento a Ciência parte da observação, sendo ela o componente mais importante para a construção do conhecimento científico. Mas, para que esse conhecimento tenha um caráter fidedigno, o pesquisador necessita estar livre de preconceitos para que a partir de várias observações singulares, possa generalizar e originar uma teoria ou lei universal.

Contraopondo-se a esse pensamento, Chalmers (1993) assinala que tanto a observação quanto a prática orientam-se por uma teoria. Nos dizeres do autor,

não se trata de descobertas, mas de produção de conhecimentos. Admite-se livremente que novas teorias são concebidas de diversas maneiras e, freqüentemente, por diferentes caminhos. As teorias podem ser, e geralmente são concebidas antes de serem feitas as observações necessárias para testá-las. É essencial compreender a ciência como um corpo de conhecimento historicamente em expansão e que uma teoria só pode ser adequadamente

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

avaliada se for prestada a devida atenção ao seu contexto histórico. A avaliação da teoria está intimamente ligada às circunstâncias nas quais ela surge. Não se pode manter uma distinção acentuada entre a observação e a teoria porque a observação ou, antes, as afirmações resultantes da observação são permeadas pela teoria (CHALMERS, 1993, p. 61).

O autor argumenta que o indutivista ingênuo está equivocado em duas considerações: (i) a ciência não começa com proposições de observação, porque algum tipo de teoria as precede; (ii) as proposições de observação não constituem uma base firme na qual o conhecimento científico possa ser fundamentado porque são sujeitas a falhas. Ao dizer isso, o autor não defende que as proposições de observação não deveriam ter papel algum na ciência e, por serem falíveis, não recomenda que sejam descartadas. Os indutivistas supervalorizam as proposições de observação na ciência. Para o autor, o indutivista ingênuo da ciência foi amplamente solapado pelo argumento de que as teorias devem preceder as proposições de observação, sendo falso afirmar que a ciência começa pela observação. Ilustra através de exemplos, que as proposições de observação dependem da teoria e, portanto, são sujeitas a falhas. Comenta outra maneira pela qual o indutivismo é solapado: “as proposições de observação são tão sujeitas a falhas quanto as teorias que elas pressupõem e, portanto, não constituem uma base completamente segura para a construção de leis e teorias científica” (CHALMERS, 1993, p. 55).

A partir dessas ideias cabe perguntar: qual tem sido o sentido da observação como uma etapa do estágio supervisionado na licenciatura em Ciências? Para iniciar a reflexão sobre essa questão, abaixo transcrevemos o depoimento de uma professora de Ciências e Biologia que exerce a docência em escolas públicas de Dourados–MS:

- a gente tem certo receio quando vem o pessoal da universidade conversar com a gente, por que na questão do estágio a gente fala assim – nossa eles vão fazer observações – a gente tem aquela insegurança, porque a gente é avaliado, vai ser avaliado, então a gente tem medo desse processo...

A observação no Estágio pode ser um fator de medo ou de ameaça aos professores que recebem os estagiários. Isso porque usualmente, longe de ser uma etapa na qual o licenciando vai se apropriar, no caso, do processo de organização e desenvolvimento cognitivo das/nas aulas preparadas pelo professor da escola, ocorre uma observação restrita da prática pedagógica, evidenciando-se, normalmente, aspectos negativos relativos à falta de didática e às falhas conceituais desse professor na exposição dos conteúdos.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Assim, a fala da professora reflete uma familiaridade frente a uma situação “normalizada” e vivenciada por ela como licencianda - imagens de professores idealizados por modelos de formação inicial e continuada, que definem seu papel na construção do conhecimento pelos alunos e delimitam/caracterizam os processos de construção da sua identidade. Desse modo, o estágio pode contribuir para a construção da imagem de um professor alijado do processo de evolução profissional por não compreender/aceitar/perceber sua práxis como sendo passível de mudança a partir de uma interação orgânica entre teoria e prática. “Tais referências acabam contribuindo para a imagem de uma categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: “sem competência técnica, sem consciência e compromisso político”, sem “identidade profissional” (FONTANA, 2000, p. 25).

Diante desse quadro e na perspectiva de um estágio com uma etapa de observação pura, não se pode esperar mais do estagiário do que focar suas observações em aspectos que diminuem/comprometem a imagem do professor e corroboram as considerações acima.

O reforço desta imagem simplista da condição e da profissão do professor segue numa contracorrente de mão dupla. Por um lado, o professor regente percebe a observação como uma armadilha, como uma avaliação externa deixando em suspense que ele não sabe, ou está fazendo mal o seu trabalho. Por outro lado, a idéia que o licenciando – professor em formação - pode levar da observação, ou seja, deduzir, a partir de suas concepções construídas na sua vivência como aluno, modos de ensino e de aprendizagem pela simples observação, e acreditando que o professor não fez, ou não sabe proceder de modo mais adequado, por falta de formação ou mesmo de interesse. Este processo vivenciado pelo acadêmico pode comprometer, reproduzir e reforçar uma imagem simplista de docência, que tanto tentamos combater e desconstruir na formação.

De acordo com o modo como Krasilchick (2004) entende a etapa de observação no estágio supervisionado, procuramos nominar esta etapa de familiarização/contextualização. Neste momento, os estagiários vão até as Escolas para conhecê-las, para buscar compreender o contexto em que se situa a realidade escolar, em uma perspectiva investigativa de pesquisa.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Pimenta (2004) concebe a pesquisa como elemento estruturador na formação do futuro professor, na medida em que o coloca como interlocutor crítico e atento às situações reais da escola, de forma que possa fazer nexos entre prática e teoria, produzir avanços em direção a situações que possibilitem aprendizagem significativa dos conteúdos pelo aluno.

Entendemos que a usual etapa de observação durante o estágio supervisionado pode ser repensada em duas componentes que estão intimamente ligadas: como forma de ampliar essa perspectiva de estímulo à pesquisa e para a pesquisa do contexto escolar, no qual o estagiário está inserido, e como exercício do constante refletir para questionar sua própria prática docente.

A primeira componente trata de como, à luz de teorias sobre a construção do conhecimento pelo indivíduo e da complexa dinâmica de funcionamento de uma escola, o estagiário pode analisar não aquelas situações nas quais o professor regente “está fazendo as coisas de forma errada”, mas sim, como a rede de atores e movimentos dentro da escola contribui para o seu funcionamento e, em última instância, para a construção do conhecimento.

O professor passa, então, de centro das atenções do estagiário para um dos elementos de uma realidade complexa e com um comportamento, por vezes, contraditório. Apesar da mudança anual de alunos e o surgimento de novas demandas e necessidades, mantém-se uma estrutura administrativa e pedagógica, em geral, engessada por imposições burocráticas ou planos governamentais de educação equivocados sem o necessário debate antes de tentativas de implantação.

Essa rede envolve os funcionários, professores e seus regimes de trabalho e o reflexo da sua formação inicial e continuada na sua prática docente, os aspectos sociais e econômicos da comunidade na qual a escola está inserida, as reviravoltas nas políticas educacionais com as mudanças de governo.

A segunda componente faz-se presente desde os primeiros contatos do acadêmico com o ambiente universitário, principalmente, através das disciplinas oferecidas no curso escolhido.

Percebe-se, por fim, que o professor em sua prática diária é o resultado historicamente construído não apenas de uma linha pessoal, mas de uma convergência

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

delas. Portanto, olhar e refletir apenas sobre o professor é reduzir a própria função da escola como agente possível de mudanças na sociedade contemporânea.

A pesquisa nessa etapa do estágio supervisionado deve gerar resultados que permitam reconhecer e avaliar as possibilidades de ação para as etapas seguintes.

O tempo de reconhecimento e contextualização da realidade escolar é um momento especial para que o estágio contribua para a formação da identidade como professor. Desse modo, o licenciando começa a vivenciar a Escola em toda a sua extensão e inicia-se um processo de sensibilização para o conjunto das dimensões envolvendo a Escola e o fazer pedagógico. O licenciando vai aos poucos convivendo com a Escola e percebendo os dilemas da carreira docente, os medos e vai recriando no embate entre as teorias estudadas no curso de formação e as práticas em que vai se experienciando a imagem do professor que deseja ser. Neste período inicial de estágio, o professor em formação vai (re)constituindo a idéia de docência e produzindo sua imagem docente.

Estes processos iniciais decorrentes do estágio podem contribuir para formação de professores que pensem na prática pedagógica como espaço-tempo de produção de conhecimentos, em superação da lógica tecnicista que se baseia na epistemologia apenas da reprodução do conhecimento historicamente produzido. A reflexão na ação e sobre a ação, como preconiza Schön (2000), é priorizada durante todo o período de estágio como lugar de discussão das possibilidades da docência, contribuindo tanto no sentido da ressignificação da observação como processo ampliado de compreensão e apreensão dos componentes do contexto/ambiente escolar, quanto no sentido da formação inicial com base na reflexão da ação-reflexão-ação contínua necessária e priorizada nos períodos de estágio supervisionado em Ciências e Biologia que estamos analisando.

Nesse sentido, Maldaner (1999) corrobora tal idéia ao inferir que crenças e concepções acerca da docência construídas na cultura cotidiana e escolar têm sua importância, vez que orientam e/ou constituem posturas profissionais docentes e, se forem problematizadas à luz de avanços teóricos, poderão assumir importante papel na formação de novos professores.

Tomando como referência as atividades de estágio relativas à observação, cabe perguntar: é possível que o licenciando possa romper com concepções simplistas da docência no estágio por meio de observações singulares da prática docente e da cultura

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

escolar? Tais observações não reforçam uma visão empirista-positivista de construção de conhecimento sobre o fazer docente?

Respostas a essas questões implicam na necessidade de um processo reflexivo, especialmente, no momento em que o licenciando vai para a realização do estágio supervisionado, no qual se busca a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional nas escolas. Esse processo tem como finalidade auxiliar o processo de formação dos futuros docentes, para que possam compreender e analisar os espaços de atuação profissional de forma crítica, transformadora e criativa.

A análise dessa atuação profissional não significa críticas ao professor da escola, seja de Ensino Fundamental ou Médio, mas, sim, uma reflexão das condições sociais reais de produção de conhecimentos no contexto escolar. Nestes termos, os futuros professores trazem não apenas seu olhar crítico à instituição escolar de um modo mais elaborado, mas também reflexões que possam significar possíveis respostas aos problemas complexos do ato educativo (PIMENTA, 2004).

O Estágio Supervisionado propicia, também, aos formadores dos professores um (re)encontro com suas práticas e o estabelecimento de diálogo com os professores da rede pública que recebem os licenciandos. Nestes momentos propicia-se, também, tempo e espaço de formação continuada entre a Escola e a universidade, permitindo discussões referentes às práticas pedagógicas do dia a dia, bem como acerca do modo como os professores em regência percebem os movimentos de estágio em suas escolas.

Neste encontro entre formadores, licenciandos e professores em ação, o campo de estágio vai revelando toda sua riqueza de detalhes e a formação inicial começa a investir em outros sentidos e significados. Emerge, assim, neste contexto, a necessidade da reflexão como processo que rearticula a observação como familiarização/contextualização da realidade escolar. Com essa ideia passamos, finalmente, a discutir o modo de entender a reflexão como parte da constituição dos professores em formação, que assumimos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

REFLEXÃO COLETIVAS: (DES)ENCONTROS E OUTRAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Maldaner (2003) atenta-nos para o fato de que a formação inicial deve contribuir, discutir e ressignificar a constituição do professor e o modo como discutimos com os professores em formação à docência.

Além de um processo de reconhecimento e contextualização da realidade escolar situado no tempo, que na maioria dos estágios supervisionados era destinado exclusivamente à observação da prática docente, temos priorizado, dentro do processo de aprendizagem da docência durante o Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, um espaço destinado às reflexões coletivas. Estas reflexões são definidas por temas que emergem tanto da realidade do contexto escolar quanto da prática docente dos licenciandos, os quais à medida que desenvolvem seus estágios vão percebendo a escola e os dilemas/problemáticas da docência nessa área.

Nesta experiência a reflexão permite revelar aos licenciandos que a adoção de uma visão simplista de docência não dá conta de uma prática pedagógica comprometida com a realidade social e qualidade desejadas. O diálogo crítico faz ressurgir nas reflexões momentos de crescimento, percepção de negligências e de pertencimento à profissão que ora estão aprendendo. É, pois, na discussão coletiva que a reflexão vai se mostrando uma aliada na desconstrução da imagem simplista de docência e (re)articulando a formação inicial, rompendo com paradigmas e estereótipos que vêm sendo cristalizados no discurso social acerca de nossa profissão, tais como a ideia de que somos apenas “dadores de aula”, para corroborar a concepção de que podemos produzir aulas.

Para além da reflexão em classe entre licenciandos e formadores, são estabelecidos tempos de diálogo crítico com os professores regentes de Ciências e Biologia. O processo de reflexão surge, então, como parte integrante e necessária ao processo de formação inicial e os licenciandos vão percebendo que ela pode ser contínua e articulada com a prática docente, ou seja, a reflexão da e na ação (SCHÖN, 2000). A reflexão passa a ocupar um lugar de processo formativo, progressivo e duradouro. Com o tempo, a reflexão passa fazer parte da constituição docente num processo que pode facilitar a pesquisa da prática pedagógica pelo docente como modo de estabelecer um continuum de formação, como preconiza Mizukami (2003), ou seja, desde o início, desenvolvendo-se por toda a carreira docente: pesquisa, prática e reflexão sendo articuladas em conjunto.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

PARA FINALIZAR...

Ao mesmo modo em que a observação foi abordada neste texto com outros objetivos - familiarização e vivências no contexto escolar - a reflexão na ação-reflexão-ação que deve ser assumida é capaz de gerar outro design para prática e sua sustentação. A perspectiva desloca-se da ação para o planejamento da ação, articulando pensamento, linguagem e ação. Com isso, a formação vai sendo definida através de outras performances, reforçando a transitoriedade da ciência, da formação em si, dos conceitos específicos das disciplinas e desmistificando as barreiras tradicionais do paradigma positivista-tecnicista.

A reflexão pode também adquirir tal fluidez que se projete para além da reflexão-na-ação: a reflexão na (inter) ação, ou seja, a constituição da reflexão advinda do diálogo crítico no universo das intersubjetividades através de interlocução na produção de saberes intercomplementares e inter-relacionais (MARQUES, 2001) e não mais apenas disciplinares. Portanto, “fazer uma investigação reflexiva é produzir epistemologia da prática” (MALDANER, 2003, p. 126), é compreender no contexto da prática a origem, o desenvolvimento e a finalidade de cada ação, projetando novas possibilidades de formação nos sujeitos professores. A reflexão toma o foco, deixando a lógica da cópia e da observação perversa de lado. O aluno professor busca e constrói o seu modelo, deixando de lado a representação de uma imagem de professor velada, congelada, neutra e desmedida. As imagens e representações farão parte de outra: a sua própria constituição, a qual a partir das vivências escolares, da teorização das práticas e da reflexão vão se tornando cada vez mais evidentes. Refletir na e sobre a ação, ou seja, sobre as escolhas teóricas e atividades propostas durante o estágio supervisionado pode constituir um movimento novo e necessário à formação profissional.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

DE JESUS, *et al.* E. Estágio Supervisionado na Formação de Professores a partir de trabalhos apresentados em edições do ENPEC. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 437-462, 8 out. 2021.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras? Belo horizonte**: Autêntica, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

LÓPEZ, J. M. R. **Formación de profesores y prácticas de enseñanza**: Un estudio de caso. España, Universidad de Huelva, 1995.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1997.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, v. 22, n. 2, São Paulo: SBQ, 1999, pp. 289-292.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MARQUES, M. O. **Pedagogia**: ciência do educador. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edfscar, 2003.

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

PORLÁN, R. A.; MARTÍN, J. T. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. *In*: MOROSINI, M. **Professor do Ensino Universitário**: Identidade, Docência e Formação. Brasília: INEP, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023