

## ENSAIOS A PARTIR DAS PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE FÍSICA EM UM CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Essays from the tasks of the supervised teaching practice in the physics teaching into a natural sciences course

Carla Beatriz Spohr<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo procura traçar reflexões acerca da prática de Estágio Supervisionado III de um grupo de acadêmicos, do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do Campus Uruguaiana – RS. Ao estagiário é permitida a escolha, por fazer suas práticas em turmas de Ensino Médio, nos componentes curriculares de Física, Química ou Biologia. De quatorze acadêmicos, quatro optaram pelo estágio supervisionado em Física, sendo que o relatório de estágio produzido no final da prática, foi considerado o “corpus” da análise textual discursiva utilizada como metodologia de análise dos resultados. Os resultados apontam, entre outros fatores, para a relevância da reflexão crítica da prática no período de iniciação à docência por considerar que a realidade do ensino regular sobre a formação inicial docente apresenta reflexos nas escolhas profissionais do graduando.

**Palavras-chave:** Formação docente; Dificuldades do fazer docente; Estágio supervisionado; Ensino de Física; Professor reflexivo

### Abstract

This paper aims to provide some considerations about the Supervised Teaching Practice III of a group of academic students from Natural Sciences Licentiate of Federal University of Pampa (UNIPAMPA) from Uruguaiana Campus – RS. The trainee is allowed to choose to realize his/her practices in high school groups, approaching Physics, Chemistry or Biology subjects. Of fourteen academic students, four of them opted for supervised teaching practice in Physics, and the practice report produced at the end of this term was considered the “corpus” of the textual discourse analysis used as a methodology to analyze the results. The results point out, among other issues, to the importance of the critical reflection of practice in the period of initiation to practice teaching considering that the reality of the regular education about the initial teacher education presents reflexes in the professional choices of the graduating.

**Keywords:** Teacher training; Problems of the teacher training; Supervised teaching; practice in Physics; reflective teacher.

---

<sup>1</sup> Doutora em ensino de ciências. Docente do curso de Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Uruguaiana/RS).

## INTRODUÇÃO

Acreditamos na docência como uma ação instrutiva e de processo organizado e planejado, que vai além dos conhecimentos científicos. Considerando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), atribuímos como um dos papéis da formação inicial a compreensão da articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) orienta quanto à formação dos profissionais da educação, que precisa atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Entre as orientações, destacamos a importância do acadêmico obter formação com profundo saber dos conhecimentos científicos e também pedagógicos, relacionando teorias e práticas durante o estágio supervisionado no período da formação inicial. Essas orientações enfatizam nossa preocupação com a formação inicial de docentes capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e problematizá-las, capazes de realizar a educação em sua plenitude, para que todas as dimensões do ser humano sejam contempladas, sendo esta, uma das grandes finalidades da escolarização básica (BRASIL, 2015). De acordo com a nossa experiência e pesquisas realizadas nos últimos anos, o estágio supervisionado precisa ser considerado como espaço e tempo formativo insubstituível durante a formação inicial. Este período poderá proporcionar atitudes reflexivas, ou ainda, reforçar a racionalidade técnica que, apesar de sofrer muitas críticas e ir no sentido oposto à legislação educacional vigente, ainda é bastante difundido em algumas instituições formadoras.

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre os reflexos da realidade do ensino regular em relação à formação inicial docente, percebidos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) durante o período de estágio supervisionado III. Dessa forma definimos a problemática a ser investigada: De que forma o período de iniciação à docência possibilita atitudes de reflexão sobre a prática em estagiários de um curso de LCN? Apontamos como objetivos para esta pesquisa: - analisar os aspectos que dificultam a execução do planejamento na perspectiva dos estagiários e, - identificar a importância dada ao período de iniciação à docência proporcionado pelo estágio supervisionado pelos estagiários; - perceber aspectos que indicam atitudes de reflexão do estagiário mediante suas práxis. Tais reflexões serão feitas a partir do relatório de estágio, produzido por quatro (04) acadêmicos do referido curso.

## CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para as reflexões relacionadas à problemática proposta, inicialmente levamos em consideração alguns dos objetivos do estágio supervisionado do curso LCN da UNIPAMPA *campus* de Uruguaiana, entre eles: - inserção do estagiário no contexto escolar do Ensino Médio, com o acompanhamento do professor regente da turma em que o estagiário atuará, auxiliando na elaboração de atividades pedagógicas e de avaliação; - produção de materiais didático-pedagógicos para serem utilizados no período de regência em sala de aula; - produção do portfólio reflexivo sobre as vivências e escrita do relatório de estágio. Tais objetivos permeiam nossos ensaios a partir da prática do estágio supervisionado no ensino de física, em escolas de ensino regular do município de Uruguaiana-RS.

A pesquisa conta com um grupo composto por quatro (04) acadêmicos, estagiários do curso de LCN da UNIPAMPA *campus* de Uruguaiana/RS, indicados por A1, A2, A3 e A4 com a finalidade de preservar suas identidades. Os acadêmicos fazem parte de um grupo da turma matriculada na componente curricular de Estágio Supervisionado III, do primeiro semestre do ano

de 2014. O referido estágio compreende a atuação do estagiário em turmas do Ensino Médio. Os dados para análise desta pesquisa resultam do relatório final do estágio, no qual a primeira autora atuou como uma das professoras supervisoras, responsável pelas orientações do grupo de licenciandos atuantes no ensino de física, sujeitos desta pesquisa.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa e descritiva a respeito da questão de pesquisa. Para respondê-la, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), “A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

A análise textual caracteriza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “corpus”. Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa (Moraes e Galiazzi, 2011, p. 16). Sendo assim, neste trabalho, o “corpus” consiste nos relatórios de estágio supervisionado III de um grupo de quatro (04) estagiários do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UNIPAMPA, campus de Uruguaiana-RS, durante o segundo semestre de 2015. A autora deste artigo atuou como supervisora de estágio dos sujeitos envolvidos.

Em relação ao “corpus” de análise, indicamos que estes foram elaborados individualmente, com auxílio da supervisora de estágio por meio de orientações, objeto de discussões semanais que evidenciaram a mudança de concepção dos licenciandos em relação ao processo de ensino e aprendizagem ao longo do período de estágio supervisionado.

A análise textual dos relatórios de estágio envolveu as quatro etapas propostas pela ATD: Na Etapa 1 - Uma vez de posse do conjunto de textos a serem analisados, através da desfragmentação do “corpus” de análise, iniciamos o processo de desconstrução dos textos e sua unitarização. Com esta fragmentação ou desconstrução, segundo Moraes e Galiazzi, (2011), pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que saibamos que um limite final e absoluto nunca é atingido. Na Etapa 2 – selecionamos os trechos dos relatórios, identificando-os pelas relações evidenciadas, por exemplo: Adversidades encontradas no período de iniciação à docência. A partir dos trechos selecionados, buscamos expressões que se repetiam, as quais chamamos de significantes, ou seja, palavras ou expressões que surgem de maneira explícita ou implícita na escrita ou fala dos estagiários. Na Etapa 3 – agrupamos os trechos dos relatórios e entrevistas de acordo com os seus respectivos significantes. Os processos das etapas 2 e 3 implicam em selecionar e agrupar os significantes por meio de suas relações, que passam a formar as categorias de análise. Ainda, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 23), a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Na Etapa 4 – analisamos os agrupamentos por significantes, bem como a organização das categorias, a partir das quais emergiram novas compreensões daquilo que consideramos fundamental nas representações que os estagiários elaboraram sobre a realidade do ensino regular no que se refere a formação docente. A partir deste processo passamos a refletir e apontar indicadores acerca das ações afixadas pelos estagiários no momento de sua inserção em sala de aula, suas in (certezas) e angústias.

O conjunto de dados, formados pelos significantes, resultou nas categorias que indicaram alguns pontos decisivos para nossa reflexão. Os significantes foram fundamentais neste processo pois mostram a importância do processo reflexivo do docente, em formação inicial, durante o período do estágio supervisionado, a fim de que este período seja realmente significativo para sua futura ação docente. As representações concebidas pelos estagiários foram construídas a partir daquilo que cada sujeito reproduziu, inerente às situações vivenciadas durante o planejamento da aula e sua implementação. Essas representações foram separadas em duas categorias: - Realidade do ensino regular na perspectiva dos estagiários; - Importância do estágio supervisionado na visão dos

estagiários.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na perspectiva assumida nesta pesquisa, por trás da construção de uma nova compreensão a partir de um conjunto de textos, está uma metodologia de organização própria, facilitado por meio das categorias de análise construídas. Nossa pretensão consiste na construção de um metatexto com origem nos textos originais dos estagiários, expressando a compreensão da autora deste trabalho sobre os significados e sentidos construídos a partir deles, à luz de outros autores.

### **Categoria 1 – Realidade do ensino regular na perspectiva dos estagiários**

Entendemos que todo planejamento deve ser flexível, porém os diversos aspectos citados pelos estagiários em suas reflexões individuais, nos oferecem indicativos de que aspectos externos às salas de aula influenciam diariamente no andamento das aulas e na construção (ou não) da aprendizagem de forma conjunta. De acordo com as pesquisas de Baccon; Arruda. (2010, pág. 513), “a experiência do estágio pode ser a oportunidade de o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, a construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a “ser professor”.

Entre tantas perturbações provocadas pela organização institucional, destacamos em subcategorias aquelas que se repetiram no “corpus” de análise dos estagiários, tais como: avaliação tradicional, falta de motivação do aluno e alunos infrequentes, dispersos e indisciplinados.

#### **Avaliação Tradicional:**

Outra dificuldade encontrada pelos estagiários foi a excessiva preocupação dos gestores das escolas e da professora regente com a avaliação tradicional (prova pela prova), o que em nossa concepção pouco contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Nossa compreensão sobre a avaliação vai ao encontro do que indica Vasconcellos (2009, p. 51), ao afirmar ser, esta, o exercício da análise crítica por excelência: ir ao essencial, além da aparência; submeter a critérios. Não é feita para o outro, para a instituição, mas antes de tudo, para o próprio sujeito regular sua ação. As observações dos estagiários sobre as concepções da escola a respeito do processo avaliativo, divergem das orientações que tiveram na universidade a partir da interpretação de Vasconcellos (2009).

Em relação a essa problemática, A1 enfatiza: “*A professora regente uns dias antes desta aula, me chamou para conversar, disse que os alunos precisavam de alguma outra avaliação em forma de registro*”. Em encontros que antecederam a prática docente, A1 mostrou seu planejamento para a regente da turma, deixando clara sua intenção de avaliar os alunos de maneira não convencional, o que durante o processo precisou ser modificado.

A4 desabafa: “*Esta aula ficou destinada para fazer uma breve revisão do conteúdo, pois a professora regente solicitou que aplicasse uma prova para encerrar as avaliações do trimestre, pois mesmo com as avaliações dos pontos acordados previamente, os alunos deveriam ter uma nota de prova (teste), o que me pegou de surpresa, já que eu havia combinado com ela que nas minhas avaliações não incluíam avaliação com provas, mesmo assim atendi o pedido da professora*”. Em seu relato, A4 demonstra preocupação semelhante à de A1, ou seja, apesar de ter sido combinado previamente o tipo de avaliação não convencional no início do estágio, lhe foi solicitado aplicação de prova ao final do trimestre.

Entendemos que os professores, bem como a sociedade num todo, reagem negativamente quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente. Segundo Hoffmann (2014), trata-se de uma “rede de segurança”, que se constituiu sem se refletir exatamente por quê. A mesma autora ainda afirma que a defesa da manutenção das provas não se restringe apenas aos professores, mas também é idêntica e se dá na visão dos alunos, das famílias e da sociedade como um todo. Problemática, esta, apontada por Hoffmann e evidenciada nos discursos dos estagiários.

Nesse sentido, ultrapassar posturas convencionais no que diz respeito à avaliação dos alunos exige o aprofundamento de questões que constituem o cerne da formação do docente em atuação. Percebe-se que o docente em formação inicial não consegue fazer com que o regente de classe, os gestores, familiares e educandos modifiquem seu “pensar e agir” durante esse curto período de tempo. Há que se pensar na formação continuada para os docentes que estão trilhando esse caminho para uma urgente reflexão a respeito da temática em questão.

### **Falta de motivação do aluno**

Os estagiários demonstram preocupação com a falta de motivação para a aprendizagem por parte dos alunos. Sabemos por experiência e através de vozes de diversos autores que, alunos desmotivados, não apresentam atitudes adequadas para que o docente consiga levar adiante o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo antes de iniciar sua prática, A2 percebeu durante a observação das aulas que era necessário utilizar metodologias diferenciadas para que os alunos se sentissem motivados. Utilizou atividades práticas e, mesmo passando conteúdo sem muita relação com o cotidiano destes, optou por fazê-lo utilizando projetor de slides, o que resultou positivamente. *“Durante a apresentação em slides para os alunos, percebi que eles prestavam muito mais atenção com esse recurso em relação ao conteúdo posto no quadro. Sabendo disto, o conteúdo avançou significativamente, mesmo nos períodos de 30 min. Dessa maneira, resolvi adotar com os alunos esse método, além de facilitar a compreensão por parte deles”*. O estagiário demonstrou preocupação em variar a metodologia praticamente em cada aula, obtendo resultados satisfatórios: *“Nesta aula os alunos tiveram que resolver, em grupo de três alunos, um desafio no qual deveriam exemplificar movimentos variados nos diversos esportes e lazer presentes na cidade ou alguns que praticavam. Percebi que com esse tipo de atividade desafiadora os alunos participam mais”*. Essa preocupação de A2 está de acordo com que Hoffmann (2014, pág. 138) afirma: se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno terá as condições consideradas ideais para aprender. Vasconcellos (2009, pág. 130) afirma: A disciplina não surge espontaneamente do (interior do) sujeito nem é obtida por imposição (externa). Não imaginemos que a disciplina vá brotar “naturalmente”, só pela imersão do sujeito no ambiente. Indo ao encontro do que nos ensina Vasconcellos, A2 procura fazer com que os alunos respeitem uns aos outros e mantenham o foco nos desafios e explicações com metodologias diferenciadas.

Quanto às reflexões de A3, esse demonstra preocupação em relação à falta de motivação dos alunos e sua dificuldade em resolver problemas simples. Relata uma conversa que teve com a professora regente: *“Estive conversando com a professora regente da turma e de acordo com ela a maioria dos alunos não está interessada em aprender, que o fato de não saberem calcular não é erro do professor, mas sim deles próprios que não sabem aproveitar as oportunidades que a escola oferece”*. Ao procurar a professora regente para buscar alguma possibilidade de motivar seus alunos, percebeu que a mesma não reflete sobre suas práxis para considerar novas propostas, que

sejam significativas para seus alunos. Concordamos com Pietrocola (2002) quando o mesmo indica a necessidade de considerar o fato de que numa aula de Física os alunos vão à aula querendo aprender Física e, no entanto, muitos professores se valem da Matemática para dar aulas de Física, sem considerar as habilidades matemáticas dos alunos, supostamente por considerar que os mesmos “deveriam possuí-las”, e isto desmotiva os alunos. Apesar das orientações dadas pela professora regente, A3 continua refletindo: *“Fico pensando em várias estratégias para motivá-los e fazer com que realmente se envolvam, mas eles não se envolvem nem quando a atividade é de caráter avaliativo. Cada dia de estágio foi um desafio, alguns vencidos outros não”*. Por sua vez, A4 também realizou seu estágio na mesma escola de A3, enfrentando dificuldades muito semelhantes. Em muitas aulas de A4 os alunos se mostravam indiferentes, o que acabou por fazer com que a estagiária ficasse repetindo o mesmo conteúdo na esperança de que eles fossem se motivar.

Quando fez atividade prática com os alunos, A4 relata que obteve participação ativa da turma no que diz respeito à prática, conforme relato: *“Esta aula me deixou muito entusiasmada, confesso que motivada. Quando cheguei na aula a turma já estava organizada, passei as instruções novamente e nos encaminhamos para o pátio, logo os grupos já começaram a medir a trajetória que eu havia riscado no chão e executaram todos os procedimentos que foram previamente discutidos, os alunos comportaram-se de maneira adequada”*. No entanto, na aula seguinte a expectativa com a continuação da aula a partir dos resultados obtidos na prática ficou frustrada. Ela pretendia dar continuidade às explicações do conteúdo específico a partir dos dados obtidos na aula prática, porém não foi possível: *“A aula do dia 11 de maio foi bem complicada, pois os alunos deveriam trazer as anotações com os valores obtidos na aula prática para que pudessem fazer os cálculos de velocidade, tempo e trajetória percorrida, mas a maioria não trouxe, alegaram que ficou com outro colega e os que trouxeram alegaram que não sabiam o que fazer com os números obtidos”*. Nesse sentido, refletindo acerca da prática, A4 percebeu que os alunos se pré-dispõem a aprender significativamente através de aulas práticas. Constatou, também, que a dificuldade encontrada se deve, justamente, à sua inexperiência em conduzi-las, bem como em dar aos alunos as orientações necessárias para que esses pudessem realiza-las de forma adequada desde o seu início, uma vez que os alunos desenvolveram a atividade com empenho e dedicação até o seu final, momento em que os dados eram necessários para consolidar os conhecimentos.

Nota-se que a preocupação dos estagiários é pertinente pois, segundo Ausubel (1968), para que o aluno aprenda significativamente, é indispensável que o material apresentado pelo professor seja potencialmente significativo e aluno deverá apresentar motivação para aprender. De acordo com Moreira (1999) para que ocorra a aprendizagem significativa é imprescindível que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar, de maneira substantiva e não arbitrária o novo material (potencialmente significativo à sua estrutura cognitiva). Em outras palavras, se o aluno não manifestar disposição, ou seja, se não apresentar motivação para relacionar novos significados à estrutura cognitiva, dificilmente serão identificados indícios de aprendizagem significativa.

### **Alunos infrequentes, dispersos e indisciplinados**

Através do relato reflexivo dos estagiários, percebemos que em relação aos alunos algumas dificuldades foram evidentes: - Infrequência, simplesmente pela recusa em vierem à aula e especialmente em dias de chuva, quando poucos alunos frequentam a escola; - Alunos dispersos durante o questionamento referente ao conteúdo, impossibilitando participação na aula e identificação dos conhecimentos prévios por parte do professor; - Atitudes de indisciplina que impossibilitavam o andamento das aulas.

Em relação à indisciplina, A3 reflete a respeito do andamento de uma de suas aulas: “*Foi difícil eles ficarem em silêncio para que eu pudesse iniciar a aula sobre Teorema de Stevin. Fiquei muito decepcionada com o comportamento deles. Após se acalmarem eu comecei a aula, mas tive que pedir várias vezes a quatro alunos que colaborassem comigo e ficassem em silêncio para que eu pudesse desenvolver o conteúdo, mas eles pouco se importaram. Tive então que ser mais áspera com eles para que assim eu pudesse explicar. Depois de 30 minutos pude começar a aula falando um pouco sobre o Teorema e explicando alguns exemplos. É lamentável que existam alunos que desperdiçam seu tempo na escola e é lamentável saber também que muitas vezes o professor (no caso eu) não consegue despertar o interesse no aluno*”. Assim sendo, nos chama atenção a falta de comprometimento de alguns alunos com o andamento das aulas. Não há envolvimento, vínculos afetivos entre alunos e estagiário. De acordo com Vasconcellos (2009, pág. 68), só a ausência de vínculos já seria suficiente para provocar grande estrago na sala de aula e na escola; afinal, “para que me comportar se não gosto do meu professor nem vejo sentido naquilo que estou fazendo?”. Ainda, segundo o autor, os professores, por sua vez, sobrecarregados e estressados, também encontram dificuldade para estabelecer um vínculo de maior proximidade com os alunos, seja em razão do grande número de alunos que têm ou mesmo pela falta de paciência depois de uma intensa jornada de trabalho. Nesse sentido, a escola precisa criar estratégias para que os vínculos afetivos sejam fortalecidos, auxiliando o professor nesse processo, haja vista as dificuldades que os professores encontram.

Por sua vez, A4 teve noção do tamanho do problema indisciplinar das turmas que lhe foram dadas para realizar suas práticas no dia em que foi assistir a aula da professora regente: “*a turma mostrou-se muito agitada, a professora perdeu cerca de 20 min da aula (o período de cada aula é de 1 hora) só para acalmá-los e persistindo na tentativa de acomodá-los em seus lugares. Fiquei um pouco assustada, pois os mesmos mostravam-se impacientes, alguns diziam palavrões, xingavam-se de todas as formas. Vasconcellos (2009) afirma que o agir indisciplinado do aluno em sala de aula, muitas vezes, não está marcado por uma intencionalidade (nem que fosse a intenção de atingir o professor); é impulso incontrolável mesmo: “dá vontade”, fala, levanta-se, agride. Reflete ainda que a quebra de limites dirigida ao consumismo faz parte de um processo desumanizador, ou seja, a sociedade faz com que os seres humanos tomem as decisões de agirem simplesmente por impulso. Os seres humanos possuem como característica essencial ter um objetivo, um plano de ação e por isso são seres éticos; quando isso os falta, estão quase reduzidos à condição animal. Cabe à escola devolver as condições éticas aos seus alunos para que a aprendizagem possa ocorrer de forma natural em sala de aula. Segundo o mesmo autor, para que o professor tome uma iniciativa nesse sentido, é preciso que ele tenha convicção do que é certo ou errado e que esteja inteiro naquilo que está propondo; estar decidido de que aquilo é o melhor a fazer.*

Vale considerar que a problemática da indisciplina escolar não é privilégio (ou sua falta) das escolas nas quais os estagiários tiveram contato, mas por experiência, conversas informais ou através de noticiários de televisão evidencia-se que esse é, sim, um problema enfrentado pela maioria das escolas brasileiras. Sendo assim, concorda-se com Vasconcellos (2009) quando afirma não haver uma solução imediata, individual e simplista, dada a gravidade e complexidade do problema da indisciplina. O problema não será resolvido de uma hora para outra e é imprescindível que a tomada de consciência da amplitude do problema indique sua solução não pode ser pensada em termos individuais ou desencadear quaisquer ações sem que haja reflexão profunda de todos os envolvidos: escola, família e sociedade.

## **Categoria 2 - Importância do estágio supervisionado na visão do estagiário**

De acordo com Vergnaud (1990), apesar de ser nas situações rotineiras que se produz a maior parte das aprendizagens, alunos e professores deixam-se levar pela inatividade e pelo reforço dos automatismos adquiridos, o que o autor indica como forma operatória do conhecimento. Entendemos que a partir de uma reflexão sobre esses hábitos rotineiros a aprendizagem poderá ser melhorada. A prática reflexiva precisa se tornar rotineira no inconsciente do professor para que, no decorrer do tempo as mesmas sejam incorporadas na tomada de decisões importantes em sua prática docente. Para que isso aconteça, acreditamos que o processo de reflexão-na-ação ou sobre a ação precisa ser incentivado no período da formação inicial docente. O estágio supervisionado tem função especial na formação inicial docente, seja nas observações, planejamento ou implementação. É durante essa fase do curso de licenciatura que o estagiário reflete profundamente sobre suas expectativas enquanto um futuro próximo de “ser professor”, através de um contato direto com a realidade escolar.

A partir desta categoria, procuramos identificar a relevância do período de iniciação à docência dos sujeitos desta pesquisa através de suas reflexões finais, indicadas no relatório de estágio supervisionado III, considerado como “corpus” de análise. Agrupando elementos semelhantes a partir da escrita reflexiva dos estagiários, apresentamos duas (02) subcategorias: interação entre os sujeitos e mediação docente.

### **Interação entre os sujeitos**

Compreendemos a docência como uma profissão dinâmica e interativa. Dinâmica, pois, infere que aos conhecimentos científicos, de qualquer natureza, acrescentam-se outros através da interação entre os sujeitos envolvidos: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, professor-gestores. De acordo com Vygotsky (1988), o desenvolvimento cognitivo apresenta origem nas relações sociais através da mediação.

Em suas reflexões finais, A1 relata “*Após as dinâmicas, agradei o privilégio que foi tê-los como meus alunos, mesmo sendo relativamente pouco o tempo que passamos juntos, eles me cativaram e alegraram meus dias de estágio com conversas e risos, muitos deles sobre os conteúdos. Também fiquei comovida com a história de vida de muitos e meu empenho foi para passar a eles a maior segurança possível quanto ao meu papel diante da turma, estando na escola não apenas por necessitar viver este período para me formar, mas sim para que eu pudesse realmente fazer a diferença na vida deles, mesmo que na vida de um ou alguns, já teria valido a pena. Dessa forma percebemos o quanto se torna importante investigar a condição do aluno tanto intelectual quando sociocultural para elaboração e desenvolvimento das aulas. Levando em consideração esses aspectos, o aluno se sente à vontade em sala de aula e convive de forma humanizadora com os colegas*”. É perceptível a forma com a qual A1 estabeleceu vínculos afetivos com seus alunos. Utilizou o contexto no qual a comunidade escolar vive para planejar suas aulas e refletir sobre o comportamento dos mesmos. Nossa percepção é compatível com a pesquisa de Baccon e Arruda (2010), onde é sustentada a ideia de que a experiência do estágio pode ser a oportunidade de o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, a construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a “ser” professor. Apesar da formação do professor ser um processo contínuo, a perdurar por toda a sua vida profissional, o estágio supervisionado é um momento marcante e decisivo na formação inicial, sendo um fator importante na decisão do estagiário em ser professor.

No que se refere às reflexões do A2, temos a seguinte indicação: “*Concluí com o estágio supervisionado que para exercer a função de professor tem que gostar muito e todo dia da função que exerce, caso o contrário acarretará em desânimo por parte do professor e afetará na educação*”

*e compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Percebi a importância de haver um planejamento e estratégia nas atividades para gerar compreensão do conteúdo aos alunos. Isso envolve a convivência com os professores mais antigos na sala dos professores, pois lá existe a troca de experiências que proporcionam uma melhor ação em sala de aula. Além é claro da experiência do supervisor do estágio que me ajudou a melhorar no desenvolvimento de planos de ensino e aula. Inclusive em como lidar e explicar o conteúdo aos alunos. O estágio proporciona ainda perceber que é necessário ser paciente com os alunos, comprometido com a educação, estar sempre estudando para dominar o conteúdo e buscando sempre alternativas eficazes para ensinar e aprender.* Entre outros aspectos levantados por A2, a importância da influência do professor regente e do supervisor de estágio, nos fazem acreditar que durante a formação inicial, segundo Pimenta; Lima (2004, p. 35), merece destaque especial, a experiência dos professores formados, que, com o exemplo de sua prática, podem se tornar referência para a formação do estagiário que a observa. Isso é compreensível, pois sabemos que o aprendizado da prática docente a partir da “imitação de modelos”, isto é, da elaboração de seu próprio “modo de ser” a partir da observação do modo de ser de outros professores, é um dos mais antigos modos de aprendizagem da profissão docente, implícito na estrutura cognitiva dos sujeitos.

Por sua vez, A3, em suas reflexões conclui: *“Este estágio me proporcionou ótimas vivências, pois foi através desta inserção na escola que aprendi mais um pouco. Na escola existe uma diversidade muito grande e os desafios são frequentes. Na graduação aprendi conteúdos, teorias e metodologias, mas isto não é o suficiente. É necessário aprender a ser um educador e não um mero professor. Neste estágio cresci muito como profissional, pois com todas estas vivências pude perceber e aprender mais uma vez que cada aluno tem seu jeito de aprender. É preciso ensinar no coletivo, mas é preciso também ensinar de maneira individual. Para isto é necessário que o professor esteja preparado e o início desta preparação deve acontecer na formação inicial e o estágio garante que isto aconteça. É através desta formação inicial que o professor começa a preparar-se para lidar com as diferentes necessidades presentes na escola.* As vivências de A3 no espaço-tempo do estágio enfatizam, entre outros aspectos, a docência como uma atividade realizada coletivamente, levando em consideração as características individuais do sujeito. Neste sentido, o professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia, se inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade de direitos, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos as oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais (BRASIL, 2000).

Aprendemos a necessidade de provocar reflexões acerca da interação apenas pela interação. O interacionismo social de Vygotsky (1987) deve ser considerado no sentido de promover mudanças na estrutura cognitiva do aprendiz, desde o nível supervisor-estagiário durante os encontros na universidade, estagiário-estagiário através do compartilhamento de ideias e práticas consideradas de sucesso, inserindo-se no contexto escola-sociedade, através do conhecimento e adequação do ensino às reais necessidades da sociedade, objetivando o centro de interesse educacional: o interacionismo social para uma aprendizagem com significados, que seja capaz de produzir um efeito real para o aluno, fixado pelo triplete de intermediários estagiário-regente-aluno.

### **Mediação docente**

Esta subcategoria indica a percepção dos estagiários a respeito do fazer docente e suas dificuldades reais, reflexo da realidade encontrada nas escolas, tais como: execução do planejamento, contextualização, indisciplina, uso do conhecimento prévio, falta de

comprometimento e motivação dos alunos para aprender.

A2 demonstra preocupação com o período de iniciação à docência. Considera importante que o acadêmico licenciando esteja inserido o quanto antes nas escolas, campo de sua futura atuação profissional. *“Outro fator importante que deveria ser considerado para melhorar a prática de estágio é o quanto antes começar a prática de regência. Se estivermos mais cedo praticando a docência, mais rápidas serão as experiências adquiridas nas situações diárias da escola”*. Apesar de serem oferecidas ao longo do curso várias disciplinas de práticas pedagógicas, oportunidades de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão oferecidos pelos docentes do curso, entre outras oportunidades de inserção nas escolas, ainda percebemos que precisamos avançar para superar a dicotomia teoria e prática.

Nesse sentido, A3 segue ainda: *“Depois dessa experiência me percebi em grande conflito, serei uma educadora como penso ser, ou serei uma professora que se preocupa em vencer conteúdo, em cumprir com as normas que a escola estabelece, devolver resultados que interessem às secretarias. Enfim, desenvolver minhas aulas longe daquilo que acredito, pois o aluno como protagonista do aprendizado, não somente deixa de aprender, como não se sente motivado, já que muitas práticas de ensino são barradas pela escola, ou por falta de recursos, ou por falta de estímulo e vontade de alguns professores e até da “equipe pedagógica”*. A estagiária evidencia uma preocupação com a realidade encontrada em sua prática, o que lhe faz refletir sobre seu futuro enquanto docente. Em convergência com as ideias apresentadas por Schön (1992), entendemos que é urgente reconhecer que a formação inicial docente vai além dos aspectos instrumentais, pois é imprescindível o exercício de reflexão contínua “sobre e na” ação, do questionamento da própria prática, de compartilhamento de ideias e sentimentos, levando o docente em formação inicial ao (re) posicionamento do olhar de suas práticas cotidianas.

Por sua vez, A4 inicia suas reflexões enfatizando a importância deste momento para a formação do licenciando: *“O Estágio supervisionado proporciona ao aluno de licenciatura vivenciar a realidade da escola antes mesmo de sua graduação, permitindo que os mesmos vivam a experiência de ser professor e faz com que o aluno em formação articule com todos os sujeitos que transitam na escola reconhecendo o contexto em que o mesmo está inserido, proporcionando um momento de reflexão sobre sua própria prática. Permite ainda que o aluno possa definir suas teorias, montar estratégias de ensino partindo dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza”*. A fala de A4 converge com as ideias apresentadas por Zancul e Viveiro (2012), ao indicar que a formação inicial constitui um marco importante para as mudanças na educação. A necessidade de formar professores reflexivos de sua prática docente e o período de estágio, pode ser um espaço no qual essas análises poderão correr, seguidas de investigação e interpretação crítica.

Através das subcategorias interação entre sujeitos e mediação docente, podemos evidenciar aspectos indicados pelos estagiários sobre a importância do período da realização do estágio supervisionado. Muitos dizeres produzidos por meio da reflexão sobre a própria ação, indicam que os saberes necessários para o exercício da profissão não estão restritos apenas aos conhecimentos adquiridos na universidade, mas também naqueles conhecimentos experienciais e vivenciais em que o estagiário viveu e convive, e estas experiências se relacionam na constituição e formação desse docente, e assim vão se estabelecendo no decorrer do exercício da profissão, especialmente mediante as inúmeras redes de interações dos sujeitos com situações de ensino e aprendizagem.

Por meio das manifestações dos estagiários, entendemos que o processo dessa reflexão

proporcionou retomar os sentimentos oriundos da experiência adquirida no momento da iniciação à docência. Esse processo, segundo Freire (1989), permite estabelecer conexões entre os saberes do senso comum e a formação acadêmica, possibilitando uma forma de cultivar a vontade de ser professor. Sendo assim, o mesmo poderá acontecer mediante um espaço de formação que promova a construção coletiva de conhecimentos, a participação, a reflexão sobre a prática e os próprios saberes, assentados nas vivências de situações profissionais, sendo suporte às descobertas e surpresas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho procurou traçar importantes reflexões acerca das ações firmadas por acadêmicos estagiários no momento de sua inserção em sala de aula, suas certezas, suas dúvidas, suas angústias. Através de argumentos fortemente embasados em dados analisados a partir de relatos dos estagiários, admitimos como fundamental o período de iniciação à docência como espaço e tempo imprescindíveis para firmar atitudes de reflexão sobre a prática relacionada aos processos de ensino e aprendizagem. A prática reflexiva desenvolvida pelos sujeitos, iniciadas durante a formação inicial, deverão ser continuadas e aperfeiçoadas durante suas vidas profissionais, ressaltando a importância dos primeiros anos de prática docente, decisivos para a constituição de um professor reflexivo e crítico de suas práxis.

Neste sentido, através da análise dos aspectos que dificultam a execução do planejamento inicialmente proposto ao estagiário pela professora regente da turma, entre outros, identificamos que fatores externos ao da sala de aula influenciam negativamente no processo de ensino e aprendizagem, tais como: períodos de duração menor do que normalmente aplicados; avaliação tradicional com preocupação e cobrança excessiva por parte da regente e gestores, gerando muitas aulas de revisão e listas de exercícios intermináveis; paralizações, greves e feriados que prejudicam a sequência dos períodos de modo que muitas semanas não tinha aula; aulas interrompidas por várias vezes no mesmo período para avisos da escola, o que dispersa a atenção dos alunos e dificulta a concentração na atividade que estava sendo desenvolvida. Percebemos também atitudes de indisciplina por parte dos alunos; grande número de alunos infrequentes e conseqüentemente aulas a serem recuperadas, ou ainda, atividades diferenciadas para que os alunos pudessem acompanhar o conteúdo trabalhado; alunos dispersos, desmotivados e sem interesse pela vida escolar por não ter visão de futuro; dificuldades dos alunos na interpretação e resolução de problemas. O simples fato de refletir sobre as adversidades encontradas durante a iniciação à docência implica em ir ao encontro dos ajustes necessários para solução dos problemas. Entendemos que o docente raramente atua sozinho, e por se encontrar em interação com outras pessoas, é imprescindível que haja diálogo na tentativa de modificar o contexto no qual o ser humano é determinante para que o sucesso escolar seja objetivo comum.

Procuramos identificar a importância dada ao período de iniciação à docência proporcionado pelo estágio supervisionado, na visão dos estagiários. Por meio da análise textual discursiva identificamos alguns aspectos significativos, tais como a valorização dos sujeitos pela superação da racionalidade técnica, que apesar de várias propostas de integrar teoria e prática pela universidade, na visão do licenciando, ainda não é o suficiente. Percebemos um esforço para a superação de conflitos através do uso de diferentes estratégias didáticas planejadas a partir da reflexão sobre a ação, levando em consideração, em algumas vezes, o contexto social no qual os alunos e a escola estavam inseridos. Entendemos que através do diálogo entre a tríade que forma a

comunidade escolar, alunos, professores (estagiários, gestores, etc.) e famílias, é imprescindível para que sejam tomadas atitudes em conjunto visando reduzir a indisciplina escolar, melhorando a autoestima e motivação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, através da identificação de perspectiva de um futuro melhor a partir do estudo, especialmente em escolas inseridas em um contexto social de vulnerabilidade socioeconômica. A interação social foi um dos aspectos de destaque encontrados em nossa análise. Foram citados com grande ênfase a importância da interação entre os sujeitos (alunos, estagiários, professores regentes, gestores, supervisor de estágio, familiares) como grande responsável pela criação de vínculos afetivos e até mesmo um certo grau de reciprocidade entre os participantes, trazendo a todos diferentes experiências em termos qualitativos e quantitativos.

Percebemos aspectos que indicam atitudes de reflexão do estagiário mediante suas práxis. Em todas as categorias identificamos indícios de reflexão-na-ação ou sobre a ação por parte dos estagiários. É importante levar em consideração a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois sabemos que existe uma distância significativa entre o que é dito, especialmente pelo docente, e o sentido atribuído pelo aluno. Acreditamos que a superação das adversidades encontradas e continuidade das práticas de sucesso por meio da reflexão crítica não ocorre em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, entendemos que a postura crítico-reflexiva será incorporada indissociavelmente à prática docente com o passar de um longo prazo de aprendizagens e experiências. Entendemos, também, que essa tomada de consciência obtida pela reflexão crítica em relação aos diferentes componentes que respaldam a profissão docente, bem como sua integração no ambiente de trabalho, leva o sujeito em formação inicial à construção progressiva de uma identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. 1ª ed. Nova York, Holt, Rinehart and Winston. P. 685. 1968.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. – 224 p.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIETROCOLA, M. A matemática como estruturante do conhecimento físico. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, vol. 19, n. 1: p. 89-109, ago. 2002.
- SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo [recurso eletrônico]: um novo design para o ensino e a aprendizagem**/Donald A. Schön; tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Projeto pedagógico do curso ciências da natureza – licenciatura**. Jul 2013, 210p.
- VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERGNAUD, G. **O que é aprender? Por que Teoria dos Campos Conceituais?** Revista ¿Por qué la Teoría de los Campos Conceptuales? Infancia y Aprendizaje. Madrid. N. 36 (2), 2013.
- VERGNAUD, G.. **La théorie des champs conceptuels**. *Récherches em Didactique des Mathématiques*, v.10, n 23: 133-170, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2º ed. Brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 1ª ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 135p. 1987.
- ZANCUL, M.S.; VIVEIRO, A.A. O laboratório de ensino de ciências como espaço privilegiado para o planejamento de regência nos estágios supervisionados. **REIEC**. Volumen 7, n.2, 2012.