



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**Práticas pedagógicas: concepções dos/das estudantes durante
a formação inicial na licenciatura em ciências naturais**

Vitor Taliei De Oliveira

Orientadora: Prof^a. Thatianny Alves De Lima Silva

Planaltina - DF

Dezembro 2017



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**Práticas pedagógicas: concepções dos/das estudantes durante
a formação inicial na licenciatura em ciências naturais**

Vitor Taliei De Oliveira

Thatianny Alves De Lima Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof^ª. Thatianny Alves De Lima Silva.

Planaltina - DF

Dezembro 2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus por ter me dado a benção da vida, a minha mãe que sempre apoiou e incentivou os meus estudos e na qual eu dedico todo esse trabalho de conclusão de curso. À mulher da minha vida, Jessica Daniele da Silva Gonçalves, na qual me ajudou em TODOS os momentos de dificuldade.

Em especialmente ao meus *brothers*: Adriana, Caio, Euler, Leo, Roney e Sam, foram de suma importância para a minha formação acadêmica.

Agradeço também aos professores Alex Fabiano, o qual vivenciamos dois períodos de PIBIC. Ao meu professor e grande amigo Danilo por todos os projetos, conselhos e conversas. Ao Delano, Franco, Marcos e Rosangela, no qual me orientaram no PIBID.

Enfim, aos meus orientadores no trabalho de conclusão de curso. Olgamir por ter iniciado as ideias para esse trabalho e especialmente a Taty, a qual é minha mãe acadêmica, desde o primeiro momento em que aceitou desenvolver esse projeto, sempre foi extremamente atenciosa e muito cuidadosa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade identificar quais são as concepções que os/as estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais possuem acerca das práticas pedagógicas, como os momentos de práticas pedagógicas e das reflexões sobre as mesmas influenciam na construção do papel profissional. Nesta pesquisa, utilizou-se a metodologia mista (qualitativa e quantitativa) e questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que os estudantes tiveram concepções diferentes no que se refere às práticas pedagógicas, e que eles/elas compreendem a importância do momento da reflexão. Percebe-se então as percepções dos/das licenciandos/licenciandas em relação às práticas pedagógicas como momentos importantes no processo de construção do papel profissional, é o momento em que aprendem a “ser professor”, “ser professora”.

Palavras-chaves: formação inicial de professores, práticas pedagógicas e estágio supervisionado.

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	6
OBJETIVOS.....	7
OBJETIVOS ESPÉCIFICOS.....	7
REVISÃO LITERÁRIA.....	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
METODOLOGIA.....	17
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	31
ANEXOS.....	33

INTRODUÇÃO

Tornar-se professor não é uma tarefa fácil, é necessário ter dedicação e sensibilidade na relação entre professor/professora e alunos/alunas, ainda entre professores e professoras. É saber e entender que cada estudante possui suas peculiaridades. O/A professor/professora a todo momento passa a vivenciar uma nova realidade. Flores (2010) afirma que tornar-se professor/professora implica em saber ensinar. O saber ensinar está relacionado a forma de proporcionar aos/às estudantes uma visão crítica sobre o mundo, onde eles possam refletir sobre o seu dia a dia e construir-se enquanto seres críticos e reflexivos.

Para entender o que ensinar e como ensinar, refletindo sobre a dimensão teórica e pragmática, os cursos de Licenciaturas possibilitam espaços de ensino e aprendizagem em relação ao papel profissional de professor e professora.

A situação dos contextos educacionais brasileiros é continuamente questionada e um dos focos dos questionamentos está relacionado à formação inicial. Como os/as autores argumentam “não basta estruturar cuidadosa e fundamentalmente um currículo se o professor não receber um preparo adequado para aplica-lo” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006, p. 10). Certas universidades têm se preocupado com a maneira pela qual se formam os docentes, visualizando a Faculdade UnB (Universidade de Brasília) *campus* Planaltina e analisando o projeto político pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Naturais, é argumentado que:

Estudar Ciências Naturais tem implicações importantes relacionadas à compreensão do mundo e suas transformações, e ao conhecimento científico, passando pela formação de cidadãos reflexivos e críticos, com capacidades diversas para analisar, questionar e modificar a sociedade e o ambiente a sua volta, de modo responsável, e respeitando as pessoas e todas as outras formas de vida

(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 8)

Nesse sentido, o curso de Ciências Naturais é estruturado para que se busque a formação de professores e professoras reflexivos/reflexivas e críticos/as. Há autores/as que relatam a formação crítica dos/das docentes, argumentam que “a prática docente crítica, implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 38).

Assim, esse curso tem como fundamento utilizar metodologias que privilegiem a prática, para que os/as discentes cheguem a concluir o curso é exigido um total de 405 (quatrocentos e cinco) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e um total de 405 (quatrocentos e cinco) horas de estágio curricular supervisionado

É por meio do contato com ambientes escolares que os/as discentes aplicam os seus conhecimentos e aprendem novos saberes, esse processo de interação entre prática e teoria é

um dos processos significantes para se tornar professor/professora. Partindo da reflexão sobre a sua prática e teoria, buscando mudar o que for necessário, visando o melhor modelo de aprendizagem. É necessário que o/a professor/professora seja firme e ao mesmo tempo flexível, flexível sobre a sua forma de atuar, e firme na forma de definir propostas. Vale ressaltar, que as reflexões podem ocorrer em todos os momentos de suas vivências e em qualquer lugar.

As disciplinas de estágio supervisionado são consideradas como momentos em que proporcionam práticas pedagógicas, como espaço/tempo relevante para a construção do papel profissional, porém as práticas, em qualquer curso de formação não se resumem somente em disciplinas de estágio.

Em suma, o presente trabalho de conclusão de curso pretende investigar como os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais que estão cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 4 (ESECN 4) visualizam a importância das práticas pedagógicas no decorrer do curso e como tais práticas podem influenciar na construção de um professor/professora reflexivo/reflexiva.

OBJETIVOS

Investigar as concepções dos/das licenciandos/licenciandas em Ciências Naturais quanto a relevância das práticas pedagógicas vivenciadas pelo/pela futuro/futura professor/professora ao longo do curso, identificando se tais vivências, bem como a reflexão sobre as mesmas influenciam na formação do papel profissional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o que os/as licenciandos/licenciandas compreendem por práticas pedagógicas.
- Investigar qual é a relevância da prática vivenciada durante o curso de Ciências Naturais no processo de construção do papel profissional.
- Analisar a partir do discurso dos/das futuros/futuras docentes, qual é a importância da reflexão da prática pedagógica no processo de formação docente.

REVISÃO LITERÁRIA

Compreendendo que a revisão bibliográfica é um processo que possibilita ao/à pesquisador/pesquisadora conhecer mais intensamente os conteúdos a serem investigados, torna-se possível uma verificação da produção acadêmica em relação ao tema escolhido. Alguns/algumas e autores/autoras afirmam que “a pesquisa bibliográfica é uma etapa

fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa” (AMARAL, 2007, p 1).

Com o intuito de identificar como outros autores e autoras percebem e compreendem as reflexões acerca da prática pedagógica durante a formação inicial, buscou-se, ao longo do mês de setembro de 2017, artigos acadêmicos, teses e dissertações na plataforma da web, *google acadêmico*. O período pesquisado foi entre 2010-2017, também foi selecionado somente trabalhos em português. Inicialmente fez-se uma busca ampla sobre os principais eixos que norteiam este trabalho: formação inicial de professores de ciências naturais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, vale informar que os dados obtidos podem haver sobreposição de trabalhos ao longo das pesquisas, assim, foram evidenciados na tabela abaixo:

<i>Palavras-chaves</i>	Número de documentos
<i>Formação inicial de professores de ciências naturais</i>	15.500
<i>“Formação inicial de professores de ciências naturais”</i>	26
<i>Formação inicial de professores de ciências naturais E Brasil</i>	17.100
<i>Formação inicial de professores de ciências naturais E Brasília</i>	13.900
<i>Prática pedagógica</i>	28.700
<i>“Prática pedagógica”</i>	29.100
<i>Prática pedagógica E Brasil</i>	24.400
<i>Prática pedagógica E Brasília</i>	17.600

Tabela 1: Pesquisa realizada na plataforma Google Academic.

A partir da tabela acima, evidencia-se o contexto de produção acadêmica relacionada aos eixos que embasam este trabalho. Desta forma, percebe-se que há uma grande quantidade de arquivos encontrados, entre artigos acadêmicos, teses e dissertações. Contudo, vale ressaltar que nem sempre foi assim, as pesquisas relacionadas à formação de professores/professoras começaram a ser debatidas principalmente a partir do final dos anos 80. Com este marco, as pesquisas evidenciaram as necessidades da época (ANDRÉ, 2000).

Ao observar os percursos e evidências marcadas pelas produções acadêmicas em relação à formação docente, muitos autores/autoras citam que as pesquisas sobre este tema estão passando por um processo de expansão, tanto no Brasil como em outros países. Para Marcelo (1998), professor da Universidade de Sevilha, os estudos referentes a formação de professores/professoras estão crescendo em quantidade e em qualidade. No contexto brasileiro alguns autores e autoras afirmam que “o foco temático formação de docentes mostrou significativa tendência de crescimento, especialmente a partir da década de 2000 (SLONGO; DELIZOICOV; ROSSET, 2009, p 109). Assim, com o passar do tempo foram sendo desenvolvidas diversas linhas de pensamentos, as quais sempre tratavam acerca do mesmo assunto, a formação docente. Desta maneira, todas elas possuíam uma raiz comum: a relação entre a teoria e a prática na formação dos professores e professoras (ANDRÉ, 2000).

Com o desenvolvimento da produção acadêmica o/a professor/professora passou a ter a possibilidade de gerar novas concepções sobre a sua forma de atuação profissional, gerando novas reflexões no âmbito escolar. Vale lembrar que não necessariamente foi preciso acontecer as pesquisas acadêmicas para ocorrer o processo de reflexão dos/das professores, não é um processo linear, pelo contrário, o/a professor/professora pode, por si próprio/própria, ter percebido que era necessário melhorar. Campos e Diniz (2001) afirmam que o/a professor/professora compreendeu que ao reconhecer e analisar sua prática como fonte de aprendizagem construiu saberes profissionais tornando-os em uma verdadeira práxis educativa.

A alta quantidade de artigos publicados pode sugerir a insatisfação e dúvidas quanto ao sistema educacional. São perceptíveis alguns fatores que estão fortalecendo o crescimento dessas pesquisas: os/as docentes com baixo rendimento no seu processo de formação, educação básica precária, desvalorização tanto no contexto social como no capital e, ainda, a constante busca por uma qualidade no ensino. Garcia (2010) discorre sobre os sentimentos do/da professor/professora:

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima.

(GARCIA, 2010, p. 8)

Neste panorama geral e na alta produção acadêmica observa-se que a academia, aparentemente, mostrou-se sensibilizada em melhorar a formação profissional dos futuros

professores e professoras. Nessa mesma perspectiva, a presente pesquisa demonstra a insatisfação com a atual educação, portanto, há uma preocupação com os/as futuros/as docentes, pretendendo investigar as concepções dos/as licenciados em Ciências Naturais sobre as práticas pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Formação inicial de professores

A formação docente constitui-se como processo que possibilita o contato com os saberes necessários para os/as indivíduos que almejam algum dia ser professor ou professora, institucionalizado no formato de cursos de Licenciatura sem, com isso, desconsiderar as influências de outros contextos, relações e experiências. Assim, dependendo do contexto político-econômico e de acordo com a necessidades do determinado período vivenciado, a formação docente pode ser modificada com o intuito de buscar a qualidade educacional.

Existem correlações entre a formação docente e formação dos alunos e alunas da educação básica. Tal afirmativa baseia-se na fala de Libâneo, destacando que “é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (2009, p. 83). Assim, o processo de formação de professores e professoras passou a ser questionado por muitos autores/autoras. Ayres e Selles (2012) afirmam que a formação docente vem sendo colocada nos centros dos debates e questionada as investigações estão em torno dos temas relacionados aos conteúdos teóricos e práticos, principalmente no que se refere às áreas científicas e aos conteúdos específicos ensinados no período de formação.

No entanto, todas essas pesquisas contribuem para que seja possível conhecer os problemas centrais em torno da formação docente (ROLDÃO, 2009). Mozano (2008) argumenta que ao investigar a grande quantidade de artigos relacionados a formação de professores/professoras, possibilitam localizar diferentes visões e perspectivas. Por meio dessas investigações se faz necessária a reflexão e a reavaliação do sistema de formação de inicial de professores/professoras diante da realidade vivenciada, buscando a transformação (LIBÂNEO, 2009).

Desta forma, estruturam-se as buscas que tenham o intuito de responder à pergunta adiante: o que é ser professor/professora? Acredita-se que as pesquisas nesse ramo só tendem a fortalecer o desenvolvimento de ideias que auxiliem na construção das respostas mais adequadas para cada contexto. É por meio da formação inicial docente que se estrutura formalmente o processo de “ser professor/professora”. Gadotti afirma que ser professor é ser educador:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência e sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, [...] os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

(GADOTTI, 2000, p. 9)

Acredita-se que os/as professores/professoras estão em constante processo de formação, pois como Carvalho e Gil-Pérez (2006) relatam, a preparação docente está relacionada com pesquisas e inovações permanentes. Há na formação docente um caráter relacional, em que o/a profissional é formado/a a partir da relação com os outros (seus pares, discentes, equipe gestora, entre outros) (PINTO, 2010, p. 110). Assim, ambos/ambas têm em comum a reflexão, pois, a partir do momento em que, tanto os/as professores/professora em formação como os que estão atuando, desenvolvem pesquisas sobre assuntos relacionados à educação e quando eles/elas conseguem aplicar esses conhecimentos juntamente com outro/a professor/a, possibilitará que eles/elas reflitam sobre como irão desenvolver esse projeto. Desta forma, quando existe a possibilidade de um/uma professor/a trabalhar com outro/a, é possível realizar uma autoavaliação e autocrítica. São esses momentos de reflexões que fazem parte do processo de formação profissional, ou seja, a formação é um processo contínuo de refletir a própria prática e propor novas formas de atuações.

Nesse sentido, acreditando que a formação inicial de professores e professoras possibilita espaços para a reflexão e compreendendo que por meio desta reflexão, os/as docentes podem constituir-se como tais, torna-se necessário evidenciar a estrutura dos cursos de licenciatura. Com isto pretende-se compreender como a estrutura da formação inicial dos docentes possibilita e estimula a construção de professores e professoras reflexivos.

Na história, os cursos de licenciaturas passaram por diversas modificações no decorrer do tempo. As autoras Ayres e Salles (2012) discorrem sobre os processos de institucionalização da formação docente no Brasil, assim abordam a existência de movimentos de reformas no campo educacional, os quais buscavam um Brasil moderno e urbano. Dentro dos projetos que foram desenvolvidos desde a década de 30 serão abordados os três mais impactantes e relevantes para a compreensão da estrutura da formação inicial. Vale lembrar que os três parágrafos a seguir foram retirados de um dos trabalhos das autoras citadas acima.

O primeiro projeto, foi liderado por Fernando de Azevedo, responsável pelo desenvolvimento da Universidade de São Paulo (USP), 1934. Em relação a esta Universidade, as autoras afirmam que não tinham como foco principal a formação dos/as docentes. Porém, ela existia e localizava-se dentro da Universidade de São Paulo sob a responsabilidade do Instituto de Educação.

O segundo projeto, de suma importância, foi desenvolvido no Rio de Janeiro, por Anísio Teixeira, em 1935. Ele foi o responsável por criar a Universidade do Distrito Federal (UDF), esse nome foi devido ao Rio de Janeiro ainda ser a capital do Brasil naquele período. Nesse sentido, as autoras argumentam que nas concepções de Teixeira a Escola de Educação junto com as demais Escolas eram responsáveis pela formação do conhecimento docente. Assim, diferentemente da USP, a UDF visava à docência.

No entanto, a UDF foi extinta em 1939, deixando apenas uma turma de formandos. Assim, os estudantes que estavam na universidade foram transferidos para a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Desta forma, essa Universidade apropriou-se do sistema de formação de professores desenvolvido pela USP, nomeado “3+1”. Esse sistema estabelece aos/às estudantes um tempo previsto para cursar ao longo de três anos disciplinas vinculadas ao bacharel. Caso quisessem ser licenciados/licenciadas, era necessário mais um ano de permanência cursando disciplinas relacionadas à licenciatura. Esse sistema foi instituído por lei para todo o Brasil. No entanto, com o passar do tempo, esse tipo de estrutura acabou sendo criticado e reformulado de acordo com as necessidades, influenciado pelas dimensões política, econômica e social.

Atualmente as instituições buscam novas formas e estruturas curriculares que se distinguem do sistema 3+1. A Faculdade UnB de Planaltina é um exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais possui uma estruturação que trata como prioridade a prática pedagógica como estruturante da formação docente, como verifica-se no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Ciências Naturais:

A prática é de central importância neste currículo, pois é aí que o estudante aprende a enfrentar situações reais e propor intervenções pedagógicas de forma planejada, utilizando conhecimentos específicos das ciências naturais e de outras ciências e lidar com a realidade, o que requer pluralidade de conhecimentos.

(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 27)

As práticas pedagógicas definidas nos documentos legais do curso de Licenciatura em Ciências Naturais não ocorrem somente nos momentos dos estágios supervisionados. Há disciplinas com o intuito de possibilitar ao/à futuro/futura docente conhecer ambientes formais de ensino. Desde o primeiro semestre, nos percursos previstos para a disciplina Sistemas Educacionais Brasileiros, é sugerido aos estudantes que busquem escolas e realizem algumas pesquisas. Outro momento proporcionado pelo curso citado é, durante a disciplina de Didática das Ciências, quando os/as estudantes aplicam um projeto em uma escola.

Em suma, a formação docente inicia-se não somente quando o futuro/futura docente está na escola ocupando o cargo de professor/professora. Através de suas vivências e principalmente a partir do momento em que o estudante ingressa em um curso de Licenciatura suas aprendizagens podem contribuir para a formação do papel profissional. Contudo existem críticas e questionamentos em relação à formação docente como, por exemplo, quanto ao estágio supervisionado. Compreendendo que representa o momento em que há contato mais direto com instituições de ensino da educação básica, para algumas faculdades e universidades representa o primeiro momento, muitos licenciandos/licenciandas minimizam sua importância para a formação profissional.

Estágio Supervisionado.

Numa perspectiva de formações 3+1, o estágio supervisionado acontece em seu último ano. A autora Feldkercher (2010) resume quais são as resoluções que tem o objetivo de garantir a formação dos/as professores/as de forma unificada, ou seja, é por meio dessas resoluções que são definidas as diretrizes que todos os cursos de licenciatura devem cumprir. Os temas definidos nessas resoluções são: a necessidade da associação da teoria e prática; a necessidade de repensar a teoria e prática nos cursos de formação; a garantia da prática como componente curricular e garantia das quantidades de horas mínimas para que realize os estágios curriculares supervisionados. Contudo, todas as resoluções citadas acima vislumbram enquanto foco as disciplinas de estágio supervisionado.

Além das resoluções descritas pela LDB, o estágio supervisionado está presente na constituição pelas orientações da Lei nº 11.788/2008, definindo em seu primeiro artigo:

Art. 1:

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

(BRASIL. Lei 11.788, 2008, art. 1)

Na literatura o estágio é definido de diversas formas, muito se diz que o estágio é “um componente teórico-prático” (PICONEZ, 1991, p. 25). Sendo necessariamente o momento que possibilita a junção entre teoria e prática. Feldkercher (2010) salienta a definição do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, no artigo 12, no qual garante a prática como matriz curricular, não sendo somente direcionada ao estágio, mas sim articulando a prática ao restante do curso. Nesse sentido, a prática deve ocorrer em todo o processo de formação docente, durante

todo o percurso de formação inicial, seja ela por meio de prática pedagógica que disciplinas diferentes do estágio proporcionam ou a prática que o estágio permite.

O estágio e as práticas pedagógicas ofertadas em outras disciplinas permitem que os/as futuros/futuras docentes possam conhecer o seu futuro lugar de trabalho, sendo imprescindível, pois ao ter o contato mais cedo, os/as licenciandos/licenciandas podem identificar elementos que são determinantes para a permanência no curso de licenciatura. Libâneo (2009) afirma que os/as estudantes precisam conhecer os indivíduos e os locais de trabalhos o mais rápido possível, para que ele construa sua identidade enquanto profissional. Pimenta (2006, p.76) afirma que o estágio é o “processo de apreensão da realidade”. Assim, para ela o estágio tem a finalidade de aproximar os/as docentes da realidade.

A relação que o estágio permite por meio da observação entre docente e realidade profissional, pode favorecer a aproximação entre escolas e universidades. Há, contudo, a possibilidade de afastamento entre essas duas instituições de ensino. Pimenta e Lima (2006) afirmam que no momento em que os/as estagiários/estagiárias vão para a escola com o intuito de rotular os/as profissionais que ali atuam como professores e professoras tradicionais e autoritários/as, acabam gerando conflitos, podendo influenciar em distanciamentos da escola com a universidade.

Certos autores/autoras argumentam que o estágio nos cursos de formação de professores/professoras “possibilita que seja trabalhado aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2007, p. 61). O estágio proporciona aprendizagens em relação ao que é ser professor/professora, o/a docente se descobre por meio de experiências, e essas experiências serão essenciais para que o/a futuro/futura professor/professora se desenvolva. Feldkercher (2010, p. 114) afirma que “estagiar é se inserir no espaço escolar, conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar seus problemas, participar da gestão democrática da escola, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros”. Desta forma, é por meio da prática pedagógica vivenciada ao longo dos estágios supervisionados que tanto os/as professores/as vigentes e como os/as futuros/futuras professores/professoras, reverberem sobre sua ação.

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais na Faculdade UnB de Planaltina (FUP) é composto por 4 disciplinas de estágio supervisionado: Estágio Supervisionado em Ciências Naturais 1 ao 4. Todos possuem em comum a quantidade de horas exigidas para que o/a estagiário/estagiária realize-o, onde as horas são divididas em: caracterização da escola, observação das aulas e regência. Em cada disciplina de estágio supervisionado é exigida uma proposta diferente. No estágio 1 é solicitado aos/às futuros/as professores/as, individualmente,

atuem seguindo o que o/a professor/a orientador/a de disciplina de Ciências da escola escolhida exigir. No estágio 2 os/as discentes, podendo agora estar em dupla, têm que aplicar um projeto em uma escola, assim, ficando a critério de sua escolha. O terceiro tem como objetivo o ensino de jovens e adultos (EJA), ou educação em áreas rurais, ou educação direcionada aos indígenas e em assentamentos. E por fim, o estágio 4 é solicitado que os estudantes desenvolvam em uma escola de ensino básico um projeto com abordagem interdisciplinaridade no ensino de ciências.

Práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas passam a serem visualizadas como um fator importante para o processo de formação de futuros/futuras professores/professoras, sendo assim, elas passaram a ser determinada pelo CNE, que em sua resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 no Artigo 12º, é determinado que:

- I. A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- II. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- III. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

(BRASIL, Resolução 1, 2002, art. 12)

Na literatura há diversas formas de explicações e definições de práticas pedagógicas, elas podem ser conceituadas como a ação do/a profissional da educação dentro do espaço da sala de aula (SACRISTÁN, 1999).

As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

(FRANCO, 2015, p. 604)

Fávero e colaboradores (2013) visualizam as práticas pedagógicas como o cenário que podem proporcionar para os/as discentes exercerem os saberes necessários da prática profissional, pois, essas práticas pedagógicas proporcionam “ao mesmo tempo o lugar da aprendizagem e o espaço para a construção do pensamento prático do professor”. (2013, p.284)

Sendo assim, as práticas pedagógicas aparecem na literatura com diversas definições, a definição que mais se adequou a essa pesquisa foi a interpretada pelo projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, em que é as práticas pedagógicas são definidas como momento em que é proporcionado aos/às estudantes exercerem o papel

profissional, seja essa atuação dentro da universidade ou da escola, por meio de qualquer disciplina ofertada ou até mesmo pelos projetos de extensão.

Nesse sentido, as disciplinas e os projetos de extensão que possibilitam práticas pedagógicas proporcionam espaço e tempo para refletir, vivenciar e co-elaborar práticas pedagógicas, esse é um dos processos que proporcionam aos/às discentes desenvolvimentos enquanto profissionais reflexivos/reflexivas.

Acredita-se que refletir sobre a prática pedagógica influencia na construção do papel profissional, alguns autores/as argumentam que “a perspectiva do *professor reflexivo* torna o/a professor/professora como um ser que pensa, questiona, processa informações, constrói significados, toma decisões, gera conhecimentos em seu cotidiano, afinal, não é a experiência por si mesma que é formadora, mas a reflexão sobre ela, construído por meio de suas experiências de vida. (SLONGO; DELIZOICOV; ROSSET, 2010, p. 115). Isso se confirma, quando afirmam que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). Para Freire a educação ocorre em duplo sentido, e nessa perspectiva, ocorre o desenvolvimento do “ser professor” através das reflexões do dia a dia, quando o/a docente passa a tomar consciência da sua própria prática, para que assim, ocorra as contínuas reconstruções.

Alarcão (1996, p. 175) afirma que “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade”. Essa curiosidade abordada por esse autor, pode ser definida pelas palavras de Paulo Freire, quando ele afirma que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2015, p. 33). No entanto, a reflexão ocorre devido o docente questionar a suas próprias práticas, afim de buscar uma melhor aprendizagem dos seus estudantes, assim, ele por meio da sua curiosidade movesse em busca dos conhecimentos. Isso se confere, quando Shön (2000) argumenta sobre “o poder da criatividade”, no qual favorece a capacidade de agir e de intervir nos processos educativos e na vida social.

A partir do momento em que o/a docente procura por meio da sua prática as suas reflexões, ele irá permanecer em constante processo de formação. Por fim, não basta somente procurar meios, técnicas e conteúdo para se tornar um/uma professor/professora reflexivo/reflexiva. Existem relações múltiplas e complexas dentro da instituição universitária, do contexto escolar, e ainda em relação à estrutura do ser (subjetividade/experiências em um nível social) que podem contribuir para a construção do/da professor/professora reflexivo/reflexiva, que reflete em suas práticas pedagógicas, apesar disso, não serão abordadas

aqui. O objetivo é pensar práticas pedagógicas antes e durante o estágio supervisionado, considerando a relevância de formar professores e professoras reflexivos/reflexivas no contexto atual.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste projeto de conclusão de curso foi a qualitativa e quantitativa, nomeada também como mista. O aspecto qualitativo, como afirma Yin (2016), possibilita o desenvolvimento de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de circunstância permitindo procurar, coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência. Em relação a quantitativa, Creswell (2007) afirma essa abordagem permite construir um levantamento de tendências. Desta forma, essa construção metodológica apresentou-se como o modo mais coerente por permitir “reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo” (CRESWELL, 2007, p. 211).

O instrumento escolhido foi o questionário, estruturado com perguntas objetivas e discursivas com o intuito de coletar a opinião dos/das discentes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais sobre as práticas pedagógicas. É importante lembrar que devido ao tema amplo, o questionário apresentou-se como ótimo instrumento de pesquisa.

O tipo de questionário utilizado nesta pesquisa, denomina-se questionário uniformizado, ou seja, consiste em um questionário padrão em relação à sua estrutura, favorecendo que todos/todas os/as entrevistados/entrevistadas tenham entendimentos e compreensões convergentes quanto ao que se pede. Alguns autores argumentam sobre a eficiência do uso desse questionário:

O questionário uniformizado permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que não elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador.

(LAVILLE; DIONNE, p. 186)

Quanto aos/às participantes da pesquisa, trata-se do grupo de estudantes matriculados/matriculadas na disciplina estágio supervisionado 4 durante o segundo semestre do ano de 2017, abrangendo assim, as turmas do diurno e noturno. Totalizando assim, 18 participantes. Os/as estudantes do diurno, receberam o questionário (anexo 02) via *e-mail*. Já os/as estudantes do noturno preencheram os questionários durante uma de suas aulas.

O questionário foi composto primeiro com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) que continham informações do pesquisador e informações que garantam total sigilo nas informações que foram coletadas (anexo 01). O primeiro bloco de perguntas é composto por perguntas que tem o objetivo identificar quais são as características

do público alvo, como sexo biológico, semestre e se pretender seguir carreira docente. O segundo bloco é sobre práticas pedagógicas, sendo investigados: O que você compreende por práticas pedagógicas?; Qual(quais) momento(s) ao longo do curso te proporcionou vivenciar situações de práticas pedagógicas?; Como você classifica o nível de relevância das práticas pedagógicas vivenciadas na sua formação profissional em uma escala entre 1 e 5?; Como tais vivências relatadas contribuíram (ou não) para sua construção do papel de professor?; Como a reflexão sobre a sua prática pedagógica pode interferir na sua atuação profissional? (Anexo 02).

Após a coleta de dados, todos os questionários foram lidos e analisados, para que a partir das leituras sucessivas, fossem desenvolvidos indicadores que, possibilitassem a categorização dos dados. Certos autores/as discorrem sobre a finalidade dos indicadores:

O indicador deve permitir mais do que um simples acúmulo de informações, mas conduzir a categorização de pessoas ou objeto em função da característica do conceito que ele concretiza.

(LAVILLE; DIONNE, p. 174)

Após as análises e categorizações foi possível evidenciar os resultados obtidos, notando as concepções, vivências e reflexões dos/das licenciandos/licenciandas em relação às práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões foram apresentados de acordo com a sequência das perguntas. Inicialmente o questionário buscou caracterizar o público alvo. Diante das respostas, constatou-se que, em relação ao sexo biológico (figura 1), foram obtidas as seguintes respostas: 7 (sete) indivíduos masculinos e 11 (onze) do sexo feminino.

Quanto ao semestre cursado (figura 2), um/uma participante não respondeu, o que pode ter ocorrido é que o mesmo/ a mesma não se atentou à essa pergunta, esquecendo-se ou ainda outro motivo não identificado. Assim 17 (dezesete) participantes responderam, constando 64% (sessenta e quatro) dos/as estudantes estão no 8º semestre, 12% (doze) no 7º, 9º e 13º semestre. Isso se dá, devido a disciplina de estágio ser ofertada somente no 8º semestre, indicando que grande parte dos estudantes permanecem dentro do fluxo.

O anseio em seguir a carreira docente (figura 3) também foi questionado: 10 participantes responderam afirmativamente e 8 afirmaram que não pretendiam seguir carreira docente. Sendo assim, uma quantidade alta dentro dessa amostra, pois muitos/muitas desses/dessas estudantes já estão no final devido o curso. Miranda e colaboradores (2012) citam Luce (2011) sobre essa um dos fatores que favorece o aumento dos/das estudantes não seguirem a carreira docente:

São diversos os fatores que desestimulam a escolha pela licenciatura, mas, um fator significativo é a desvalorização da profissão. Estão envolvidos na valorização, e consequentemente na desvalorização profissional docente fatores como o saber, a formação inicial e continuada, as condições de trabalho (regime), estabilidade e carga de trabalho, as condições físicas do local de trabalho, a organização de carreira, autonomia profissional e participação democrática e ainda remuneração, incentivos pecuniário, etc.

(LUCE, 2011 *apud* MIRANDA, 2012, p. 3)

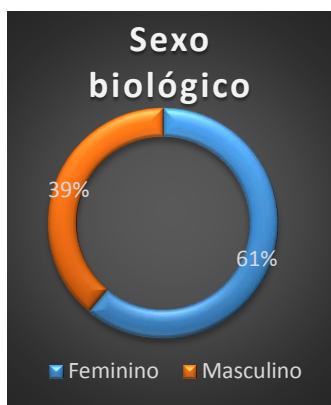


Figura 1: Sexo biológico do público alvo.

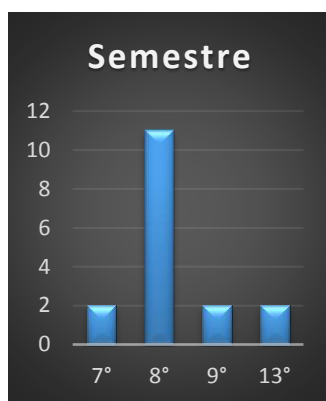


Figura 2: Semestre dos/das estudantes.

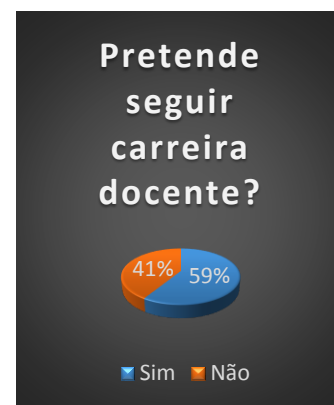


Figura 3: Desejo de seguir a carreira docente

Em seguida, buscou-se verificar as concepções prévias dos/das licenciandos/licenciandas quanto às práticas pedagógicas. Nesse momento foi possível perceber a partir das falas dos/das estudantes suas variadas concepções acerca do assunto, sendo possível reunir as respostas em 3 (três) grupos, são eles: Práticas pedagógicas como uma metodologia (22%); ações do/da professor/professora (50%); Momento de relação entre prática e teoria (28%).

Algumas sentenças escritas pelos/pelas estudantes caracterizam práticas pedagógicas como metodologias:

“As diversas metodologias de ensino” (P4)

“Penso que isso tem a ver com a minha metodologia educacional” (P14)

“Refere-se a metodologia e recursos didáticos utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem” (P1)

“Ações que adotamos desde a preparação de uma aula, metodologia utilizada etc.” (P11)

Assim, as práticas pedagógicas, para estes, vão muito além do momento de vivenciar momentos que proporcionem a aprendizagem, ou seja, é o que para Garcia argumenta, apoiando-se em Cochran-Smith e Lytle (1999), onde eles definem esse tipo de prática como o conhecimento para a prática, sendo salientado que:

Entende que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias de ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz.

(GARCIA, 2010, p.15)

Barros e colaboradores corroboram com as concepções que os/as estudantes tem em relação as práticas pedagógicas, articulando que sua “a práxis educativa concretiza-se mediante a aplicação de metodologias de ensino, planejamento” (BARROS; SILVA e VÁRQUEZ, 2011, p. 511).

Houveram estudantes que relacionaram as práticas pedagógicas a uma ação do/da professor/professora em sala de aula:

“Tudo que posso fazer para uma mediação de aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes” (P2)

“Formas (meios) utilizados de forma a melhorar o aprendizado/entendimento do educando” (P5)

“Ações que possibilitam a inclusão de todos os alunos presentes na sala de aula, para a atividade pedagógica proposta” (P6)

“Práticas docentes para enriquecer o conteúdo ministrado na sala de aula. Com jogos e modelagens, facilitando a aprendizagem” (P9)

“São ações que possibilitam o discente mediar o conhecimento para seus estudantes” (P10)

“Práticas pedagógicas englobam todos os caminhos e recursos a serem utilizados pelo docente com viés pedagógico” (P13)

“Vivência, ação do professor em sala de aula” (P15)

“Quaisquer posicionamento, planejamento, ação e mediação” (P16)

“É o momento em que o aluno conversa e presencia atividades em que o prepara para a sala de aula” (P17)

Nesse sentido, esses posicionamentos dos/as futuros/as docentes demonstraram as percepções da prática pedagógica como: uma ação que o/a docente realiza para apresentar o conhecimento de uma maneira que proporcione a melhor aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é possível identificar que todos/todas tem em comum a seguinte temática: Como eu exercendo a profissão de professor ou a professora posso fazer para que o aluno/a aluna aprenda? Desta maneira, Garcia cita que “o *conhecimento na prática*, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar” (2010, p. 511). Assim, quando os futuros/futuras professores/professoras vivenciam momentos que proporcionem a ação deles, acredita-se que estes/estas docentes aprenderam a ensinar, e conseqüente, os seus/suas estudantes serão favorecidos com essa aprendizagem.

Em relação a terceira categoria, os/as estudantes relacionaram as práticas pedagógicas com momentos em que as dimensões de teoria e prática se relacionam, eles/elas compreendem que práticas pedagógicas são períodos que proporcionam a articulação entre teoria e prática, como é percebido nas seguintes falas:

“Compreendo como o momento que eu coloco em prática os conhecimentos adquiridos a respeito da docência, seja por meio de teorias ou em por algum profissional referência” (P3)

“É o momento em que podemos por em prática aquilo que aprendemos ou achamos certo como forma de ensino. É uma ação consciente e participativa” (P7)

“Momento em que posso colocar em prática as teorias de ensino-aprendizagem” (P8)

“É o momento em que podemos trabalhar com os alunos, tudo o que vivenciamos durante a nossa formação” (P12)

“É o momento de estudo onde você como aluno coloca em prática tudo o que aprendemos ao longo das aulas” (P18)

Diante das respostas, foi possível compreender e identificar a práxis educativa. Segundo Varquez “a práxis é, na verdade atividade teórico-prática” (1968, p. 241-242). Assim, por meio da relação entre teoria e prática “o educador é um praticante reflexivo, ele revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, através do processo de ação-reflexão-ação” (BARROS, 2011, p. 515).

Assim, ao ser relatado todas as falas da primeira pergunta, percebe-se o que abrange todas as categorias é a sensibilidade e preocupação na forma de ensinar, ora essa preocupação está centrada no discente, ora na ação do professor, seja enquanto possibilidades metodológicas ou na preocupação em articular elementos teóricos e práticos. Os/as futuros/futuras docentes

entendem que as práticas pedagógicas favorecem o momento de aprendizagem tanto dele/dela quanto como para os/as seus/suas futuros/futuras estudantes da educação básica. Acredita-se que essa preocupação com o aprendizado é relevante no processo de tornar-se professor/professora.

Quando questionados/questionadas em relação ao(s) momento(s) do curso em que vivenciaram situações de práticas pedagógicas, notou-se respostas também diversificadas. Assim, analisando as respostas dos/das participantes (figura 4), foi possível observar que 37% dos/das estudantes perceberam que as tanto as disciplinas de educação como as de exatas oportunizam momentos em que haja práticas pedagógicas; Outros/Outras 21% argumentaram que os projetos de extensão proporcionam mais fortemente que as disciplinas de educação incluindo os estágio como tais momentos; Alguns/Algumas, 21% salientam quando as práticas ocorrem, quando se referindo ao tempo, diferentemente dos/das outros/outras que entendem quando como espaço; Outros/Outras (5%) dizem que não ocorre durante o curso; Somente nas disciplinas de estágio é relatado 16%.

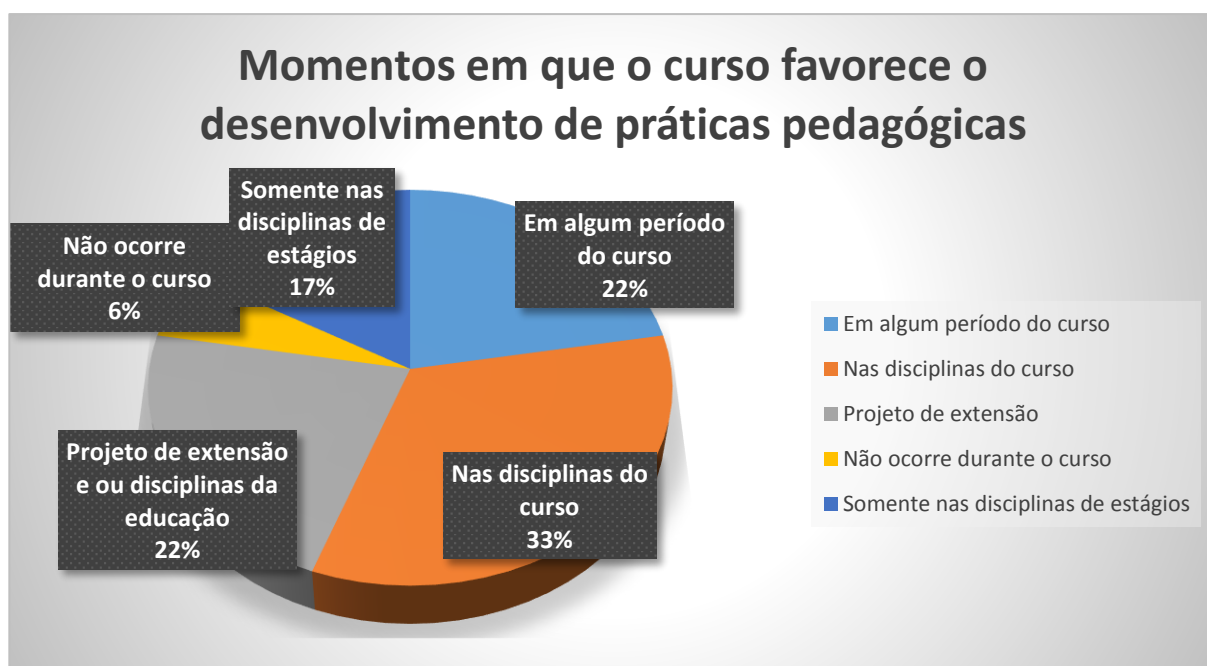


Figura 4: Momentos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais possibilita as práticas pedagógicas para os estudantes.

Desta forma, corroborando com as informações acima descritas, os/as licenciandos/licenciandas relataram que os momentos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais que possibilitam práticas pedagógicas são, podendo ser criado aqui 4 categorias: *Em algum período do curso* (21%), *nas disciplinas do curso* (37%), *projetos de extensão ou em*

disciplinas de educação (21%) e não ocorrem durante o curso (5%) e somente nas disciplinas de estágio (16%)

Na primeira categoria os/as participantes relatam o momento “*Em algum período do curso*” foram proporcionadas as práticas, sendo tanto em todas as disciplinas como também em projetos de extensão:

“A partir do quarto semestre” (P2)

“Em situações nas quais é preciso elaborar aulas” (P4)

“Em todo o curso, umas positivas e outras negativas” (P15)

“Ao longo de todo o curso na elaboração de seminários e até os estágios” (P18)

A segunda categoria, “*Nas disciplinas do curso*”, é possível identificar as disciplinas quais delas proporcionaram para os/as estudantes vivências de momentos práticas, como segue:

“Didática, estágio 1,2,3 e 4” (P3)

“A disciplina de Didática” (P6)

“Nas disciplinas de Ensino de Ciências e Estágios Supervisionados” (P8)

“Várias, em todas as matérias vinculadas a licenciatura, nos proporcionou ensinamentos e vivências em sala de aula, fora dela, e dentro das escolas” (P9)

“Nas aulas de experimento de química para ensino médio, onde trabalhamos com atividades experimentais e investigativas no decorrer do semestre” (P12)

“[...] Ressalto aqui que em outras áreas também pude perceber.” (P14)

Pimenta e Lima (2006) salientam que todas as disciplinas que estão presentes em qualquer curso de formação de professores devem contribuir para a formação do/da professor/professora, proporcionando assim a prática pedagógica. Desta forma, foi possível identificar não somente nas disciplinas, mas também em projetos de extensão que são oferecidos pela Universidade de Brasília.

Desta maneira, foi evidenciado que as falas dos/das estudantes convergem com o que está proposto no Projeto Político Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, onde é comprovado:

O curso conta com disciplinas voltadas para a prática de ensino, tais como Ensino de Ciências, Didática da Ciência e os Estágios Supervisionados e disciplinas de investigação, como Metodologia de Pesquisa em Educação e o próprio Trabalho de Conclusão de Curso.

(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p.34)

Na terceira categoria, “em projetos de extensão” percebe-se que os/as estudantes que participaram de algum projeto pedagógico, relatam que esse projeto permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas, podendo ser observado nas seguintes falas:

“Eu como discente vivi isso mais forte com projetos de extensão (PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PET – Programa de Educação Tutorial e Escolas nas estrelas)” (P16)

“No PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e em atividades de extensão” (P10)

“Nos projetos de extensão e pesquisa” (P13)

“[...] Atividade de extensão” (P11)

A quarta categoria, no que se diz respeito sobre em qual tempo as práticas estão inseridas dentro do curso, assim, é de suma importância esse argumento, pois muitos teóricos argumentam que a prática é o momento de união entre prática e teoria. Sendo assim, a teoria também tem que ser levada em conta, porém de forma equivalente aos momentos de prática.

“Sinceramente, isso quase não ocorre. A maioria dos profissionais da educação se preocupam mais em passar conteúdos ao invés de realmente ensinar” (P5).

A partir das respostas, é possível identificar que os/as participantes não excluem as disciplinas de educação como momentos de práticas pedagógicas, mas sim, que os projetos de extensão proporcionam mais momentos para tais práticas.

A quinta categoria, “somente nas disciplinas de estágio”, os/as estudantes relatam somente nas disciplinas de estágio supervisionado, onde é observado:

“Disciplinas de Estágio” (P1)

“Nos estágios” (P7)

“Em estágios obrigatórios, palestras e seminários na universidade” (P17)

A terceira questão do questionário foi “Como você classifica o nível de relevância das práticas pedagógicas vivenciadas na sua formação profissional em uma escala entre 1 e 5? 1 para pouco relevante e 5 para muito relevante”. Nessa pergunta foram obtidos os seguintes resultados, figura 5.

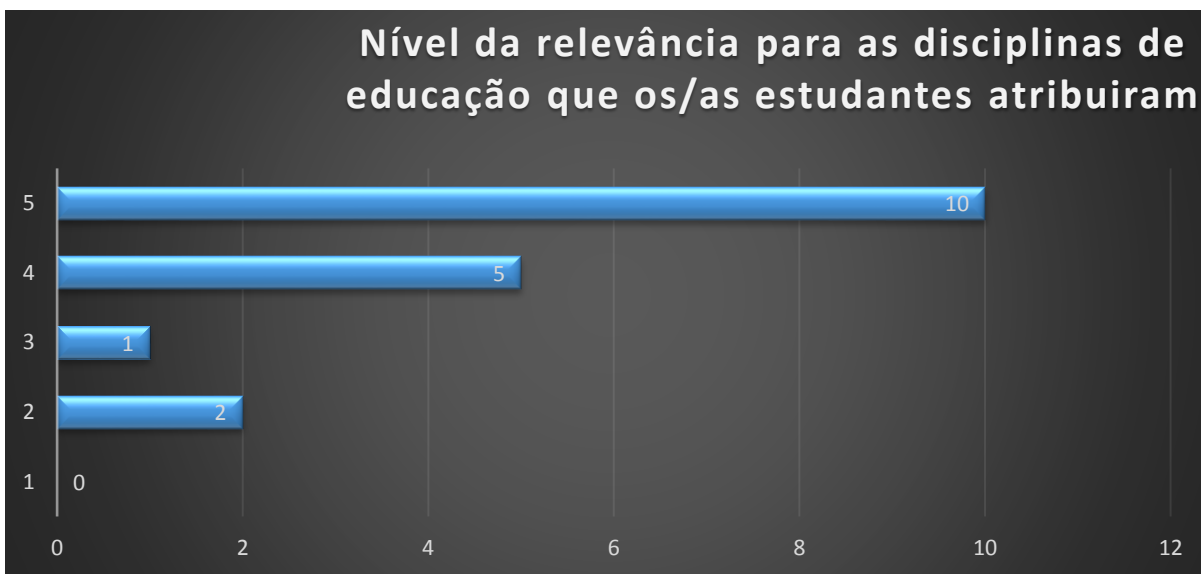


Figura 5: Ilustração das notas dos/as entrevistados/entrevistadas

Para os/as estudantes, cerca de 55,5% consideraram as disciplinas de educação com muita importância, atribuindo nota máxima. Outros/as representando 28% representam a nota 4. Já 11% consideram nota 2 e 5,5% optaram pela nota 3. Devido ser um curso de Licenciatura esperado que grande parte dos/das estudantes considerasse a importância as disciplinas de educação. Porém, como também existe parte dos/das entrevistados/entrevistadas que não querem seguir carreira docente, estes, demonstraram insatisfações em relação as disciplinas de educação. Observando a quantidade de estudantes que não querem seguir carreira docente, grande parte deles/delas consideram as disciplinas de educação como muito relevantes.

Na quarta questão os/as estudantes tiveram que discorrer sobre “*Como tais vivências relatadas contribuíram (ou não) para sua construção do papel de professor?*”. Assim, com os resultados obtidos foi-se possível classificar duas categorias, *percepções e reconhecimentos do contexto social da escola/estudantes* (62,5%) e *questão profissional* (37,5%).

A categoria “*percepções e reconhecimentos do contexto social da escola/estudantes*” é subdividida em duas, primeiro, *momento como professor*, onde é salientado pelos estudantes a forma que esse momento contribuiu para ele, assim, observando as falas:

“*A prática de reconhecer a comunidade onde a escola está inserida*” (P2)

“*Contribui na forma de experiência, de talvez saber como lidar em certos contextos que acontecem em sala de aula*” (P7)

“Sim, na hora de propor atividade em sala, ou até mesmo para os alunos, colocamos em prática o que vivemos ou que já ouvimos que algum colega viveu, ajudando no processo de construção” (P9)

“Contribui com certeza, pude vivenciar o quanto é difícil conduzir, elaborar, vivenciar a construção do conhecimento por meio de tal abordagem” (P12)

“As vivências preparam futuros professores para a sala de aula, deste modo as práticas complementam suas maneiras de ensino e aumentam a possibilidade de modificar aulas de modo que seus alunos aproveitem os ensinamentos” (P17)

“Como um momento de aprendizagem, para ver o que fazer em sala ou fazer” (P18)

Nessa primeira categoria, foi possível compreender que os/as estudantes, por meio das vivências, tiveram a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e reconhecer a importância que é conhecer a ambiente escolar. Garcia apoiando-se em Kennedy (1999) argumenta que é possível por meio das práticas pedagógicas ir de encontro com a escola. Sendo assim citado que “é durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar” (GARCIA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, o outro subgrupo, *o papel do/da professor/professora*, corresponde aos/as estudantes que argumentaram que suas vivências possibilitaram visualizar a importância da função social que o/a profissional da educação exerce, sendo observado a seguir:

“Na minha forma de observar os alunos, compreenderas limitações e virtudes deles. E qual é o papel do professor em sala de aula” (P6)

“Na forma de lidar com a formação, como profissional” (P4)

“As vivências me introduziram na sala de aula e com elas pude confirmar minha pretensão em seguir a carreira docente. Além disso, pude ver com mais clareza o quão importante é o professor na sociedade e ver a necessidade de bons profissionais da área” (P8)

“O professor deve planejar a sua aula e conhecer seus alunos para saber como deve alcança-los, desta forma as práticas pedagógicas se tornam eficientes e essenciais para o bom rendimento da turma e na formação dos estudantes como cidadão” (P10)

A categoria “*questão profissional*” é perceptível o despertar dos/as estudantes para a função social que o futuro/a professor/a exercem dentro da sociedade. Barros e colaboradores afirma sobre como os/as educadores devem fazer, sendo assim “o educador deve promover a

transformação do pensamento do aluno, promovendo a construção do pensamento crítico e reflexivo a respeito das questões sociais e científicas” (BARROS, 2011, p. 518).

Desta forma, a subcategoria *“crítica e contribuições para a formação do papel profissional”* foi possível identificar como os/as estudantes passaram a ter um amadurecimento enquanto futuros/futura professores/professoras por meio da reflexão. Assim, eles/elas demonstram-se ter um olhar crítico em relação à forma que as práticas pedagógicas contribuíam para a sua formação acadêmica. Onde são relatadas a seguir algumas críticas, nas quais são de extrema importância. Sendo argumentando que:

“Essas práticas contribuem muito, porém acredito que não precisa de 4 práticas. 3 já estaria bom” (P3)

“Na verdade, as práticas vivenciadas principalmente nos estágios me desanimaram a ser professor. Acredito sim que a educação pode mudar o mundo, porém o professor sozinho não consegue, e ao que ser ver e que a maioria dos pais não estão preocupados com os filhos. Diante de diversos contratemplos os profissionais da educação, não tem tempo para melhorar e acabam sendo bastantes tradicionais” (P5)

“Ao entrar no curso não tinha a menor ideia de como era estar em sala no papel de professor. Ter esse contato nas disciplinas de estágio é essencial, uma vez que permite que vc experimente metodologias e recursos que as vezes deram certo e as vezes não” (P1)

“Contribuíram muito, pois somente com a reflexão da prática pedagógica temos o refinamento das aulas, assim contribuindo para uma formação global do futuro docente e, consequentemente, de aluno” (P13)

“Contribui de maneira que eu não me contente com a forma que eu mediu a educação, estimulando em mim, sempre estar em um processo de transformação e auto-reflexão sobre as minhas praticas em sala de aula, observando o estudante como um papel chave nesse processo de troca e interação de conhecimento” (P14)

“Enquanto reflito sobre meu perfil de educador eu me espelho muito nos professores que tive e permito que eles, mesmo sem saber disso, me moldem para ser um profissional melhor. Isso tudo é possível tudo tanto envolvimento com as aulas quanto a oportunidade de estar à frente de uma sala de aula” (P16)

É evidenciado que os/as estudantes conseguem visualizar ambos os lados, criticamente tanto de forma positiva quanto negativa, devido eles se apropriarem da realidade que as

vivências os permitem. Segundo Pimenta e Lima (2006), é por meio da apropriação da realidade que é possível de critica-la e questiona-la.

Finalmente, a última pergunta foi a seguinte *“Como a reflexão sobre a sua prática pedagógica pode interferir na sua atuação profissional?”*. O intuito de tal questionamento foi identificar qual é o papel da reflexão da prática pedagógica no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Para essa pergunta foram desenvolvidas 3 categorias; flexibilidade (52%); na mediação (24%); qualidade do ato de ensinar (24%).

A primeira categoria, *“flexibilidade”* os/as estudantes relatam o seu posicionamento quanto à maneira que o processo de reflexão pode interferir quando eles/as forem exercer a função de profissionais da educação, onde são argumentados:

“De forma a pensar em pontos de como mudar a postura do professor em certas ocasiões”
(P4).

“Por meio da reflexão, posso avaliar se minha prática está adequada e fazer mudanças se necessário” (P8).

“Ao refletir temos a possibilidade de repensar” (P10).

“De modo que a pós-reflexão, eu possa buscar sempre aperfeiçoar a minha maneira de como conduzir as aulas” (P12).

“O professor deve reavaliar constantemente suas práticas, principalmente para englobar educandos com tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem” (P13).

“Colabora para que eu nunca ache que já sei tudo e que a maneira como ensino está boa, não. Mas que o processo de reflexão e auto-avaliação de minha prática seja diária” (P14).

“Totalmente, integrante. É a partir dessas reflexões que se aprende como se expressar na próxima oportunidade, o que mudar, o que manter, o que acrescentar. Tudo isso é viabilizado pelas reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas tanto por mim quanto por outros professores (que compartilham e expõem suas experiências)” (P16).

“Porque a partir da sua reflexão você escolhe como será sua atenção para o futuro da sua vida profissional” (P18)

A flexibilidade presente nas falas dos/as estudantes é o ato de repensar a sua ação ou prática. Freire afirma que *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (2015, p.67).

Nessa categoria foi possível ver o quanto os/as estudantes demonstram-se a importância da reflexão no processo de formação docente. Dentro dessa mesma categoria, um/uma discente relatou como a reflexão pode influenciar de forma negativa na aprendizagem, sendo observado:

É o que diferencia um bom profissional de um mal profissional, um professor com reflexões equivocadas poderá se tornar um mal profissional” (P15).

Franco (2015) argumenta que o professor em formação, por meio da prática, pode “construir, critica e ressignifica, em processo, tais conhecimentos” (p. 609-610). Nesse sentido, quando os/as estudantes criticam, eles/elas estão atribuindo novos significados.

A categoria “*mediação*” os/as discentes relatam que as reflexões iriam influenciar na forma que eles/elas irão realizar a mediação quando exercerem a profissão, onde é visualizado a seguir:

“Em todo os aspectos de convivência e mediação dos conteúdos e formas metodológicas e didáticas. Essas práticas que facilitam o intermediário pode ser a diferença entre aprender ou não para o estudante” (P2).

“Caso eu mude de ideia, para seguir carreira, provavelmente não serei um professor muito liberal, as vezes acredito mais nas formas mais rígidas de educação. Acredito sim, que não serei um transmissor de conhecimento e sim um mediador” (P5).

“A prática pedagógica interfere no momento em que entro em sala de aula, pois os objetivos traçados para cada aula exigem um planejamento e assim determino como devo atuar em cada momento, assim a prática pedagógica me possibilita desenvolver as aulas” (P10).

“Trazendo novos métodos de aprendizagem, e aplicação de conteúdos. Além de ouvir e problematizar atividades cotidianas do ambiente escolar” (P17).

Carvalho e Garrido discorrem sobre a mudança na mediação dos/das estudantes. Onde a prática “permite ao sujeito tomar consciência não só de suas mudanças conceituais, mas também dos movimentos que orientaram tais mudanças” (1999, p. 153).

A terceira e última categoria, “*qualidade de ensino*” é relatado pelos/pelas discentes a relação direta entre a reflexão com o aperfeiçoamento no momento de exercer a sua profissão, uma vez que os/as estudantes expressão a vontade de buscar o melhor de si a cada dia. Ficar assim subentendido que eles/elas estão pretendendo almejar um melhor ensino, onde foi possível identificar a seguir:

“É pensando sobre sua prática que é possível melhorá-la” (P1)

“Tentando melhorar cada dia mais a minha atuação em sala de aula” (P6).

“Pode melhorar a forma de ensinar” (P7).

*“Na minha opinião, pode me levar a buscar ser cada dia um profissional melhor”
(P9)*

Assim, Libâneo afirma que “quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino” (2009, p. 86). Assim, a qualidade do ato de ensinar está é identificada quando os/as estudantes querem melhorar a sua atuação, conseqüentemente, melhorando a formação dos seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, atingiu os objetivos propostos tanto como os gerais quanto os específico, uma vez que permitiu investigar as concepções dos/das licenciandos/licenciandas em Ciências Naturais sobre a relevância e concepções das práticas pedagógicas e como a reflexão sobre as mesmas influenciam na formação do papel profissional.

Assim, foi possível identificar que os/as estudantes do curso, possuem concepções diferentes acerca das práticas pedagógicas, embora sejam diferentes. É compreensível que haja divergências entre as respostas, pois as práticas pedagógicas estão relacionadas com as experiências que cada estudante vivenciou durante o curso.

Ficou evidentes que o curso proporciona momentos de práticas pedagógicas de acordo como está previsto no projeto político curricular, assim, por meio dessa pesquisa pode-se notar que o curso está contribuindo para a constituição do papel profissional uma vez que possibilita momentos de práticas pedagógicas, momentos estes que são essenciais para a construção da identidade do professor e da professora.

A reflexão sobre a prática pedagógica mostra-se como um fator importante no processo de formação acadêmica, e que as reflexões sobre a ação auxiliam no aperfeiçoamento dos/das estudantes enquanto futuros/futuras docentes que são. A preocupação com a educação aparece em falas diversas dos/das discentes, proporcionaram, na fala dos/das estudantes momentos de observar a realidade para que eles/elas possam modificá-la, seja com metodologias e recursos diversificados, seja quanto à aspectos relacionais (entre pares ou com alunos e alunas).

Algumas questões mostraram-se como possibilidades de investigações futuras como, por exemplo, quais os motivos que fazem com que amostra dessa pesquisa, uma grande parte

não pretende seguir a carreira profissional, o que os/as fazem permanecer no curso, como estarão daqui há alguns anos (lecionando ou não). Há, portanto, continuidades e reflexões futuras quanto ao trabalho desenvolvido até aqui.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**, Porto: Porto Editora, p. 171-189, 1996.

ALMEIDA, M. S. B. **Educação não formal, informal e forma do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. Paraná, p. 1-18, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf> Acesso em: 17 de set. 2017.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, p. 1-25, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. **Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo**. *Psicol. educ.*, n. 10/11, p. 139-153, 2000.

AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. **História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciência no ensino fundamental**. *Revista Ensaio*, n. 2, p. 95-107, 2012.

BRASIL, **Lei nº 11.788/2008**, de 25 de setembro de 2008. Altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL, **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 248, 2007.

FELDKERCHER, N. **O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores**. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 115, p. 110-116, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set., p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 52º ed., 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Ed. Artes Médicas, p. 1-14, 2000.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, n. 3, p. 11-49, 2010.

GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8º ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, p. 344, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**, 11^o ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MANZANO, C. S. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise**. Atas 31^a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: <www.anped.gov.br> Acesso em: 19 outubro 2017.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, 1998. p. 50-75.

PICONEZ, S. C. B. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão**. A prática de ensino e o estágio supervisionado, n. 1, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006.

PINTO, M. G. G. **O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores**. Acta Scientiarum. Education, n. 1, p. 111-117, 2010.

ROLDÃO, M. C. **Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, n. 01, p. 71-94, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 19 outubro 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

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

SLONGO, I. I. P; DELIZOICOV, N.C.; ROSSET, J. M. **A formação de professores enunciada pela pesquisa na área de educação em ciências**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciências e Tecnologia, n. 3, p. 97-121, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade UnB de Planaltina. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Diurno**. Brasília, UnB, jan, p. 1-87, 2013.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**, Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar de um questionário, no qual tem como objetivo investigar as concepções dos licenciandos em Ciências Naturais quanto a relevância das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do curso no processo de formação do papel profissional, identificando como tais vivências possibilitam a formação de um professor/professora reflexivo/reflexiva.

Nesse sentido, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, mantendo em sigilo dados pessoais como nome e elementos que possam me identificar.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Vitor Taliel de Oliveira. Com ele, poderei manter contato pelo telefone (61)98341-6260. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Diante de tais orientações quanto ao teor da pesquisa, compreendendo a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Assim como mostro ciência em relação à ausência de riscos ou qualquer penalidade.

Concordo em participar do estudo? Sim Não

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

Anexo 2: Questionário

Caracterização

- Idade: _____
- Sexo biológico: F M
- Semestre: _____
- Pretende seguir carreira docente: Sim Não

Práticas Pedagógicas

- O que você compreende por práticas pedagógicas?
- Qual(quais) momento(s) ao longo do curso te proporcionou vivenciar situações de práticas pedagógicas?
- Como você classifica o nível de relevância das práticas pedagógicas vivenciadas na sua formação profissional em uma escala entre 1 e 5? 1 para pouco relevante e 5 para muito relevante.
1 2 3 4 5
- Como tais vivências relatadas contribuíram (ou não) para sua construção do papel de professor?
- Como a reflexão sobre a sua prática pedagógica pode interferir na sua atuação profissional?