

Trajetórias das licenciaturas da UnB:
a pesquisa na e sobre a docência



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado

Trajetórias das licenciaturas da UnB: a pesquisa na e sobre a docência

Rozana Reigota Naves
Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras)

EDITORA



UnB

Editora de publicações
Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Luciana Lins Camello Galvão

Marina Mattioni Schardong

Nathalie Letouzé Moreira

Yana Maria Palankof

Cyro Visgueiro Maciel

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,

2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a pesquisa na e sobre a
docência / Rozana Reigota Naves, Jeane Cristina Gomes Rotta
(organizadoras). – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
166 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-021-3

1. Ensino superior. 2. Licenciaturas - Universidade de Brasília.
3. Prodocência. I. Naves, Rozana Reigota (org.). II. Rotta, Jeane
Cristina Gomes (org.).

CDU 378

Sumário

Apresentação	7
Rozana Reigota Naves e Jeane Cristina Gomes Rotta	
Integração das licenciaturas na UnB: avanços e perspectivas – uma história em construção	11
Ricardo Gauche e Mauro Luiz Rabelo	
Metodologia de investigação e metodologia de ensino baseados em arte na formação de professores no Instituto de Artes da Universidade de Brasília	25
Tatiana Fernández e Laura Fraiz-Grijalba	
A formação docente mediada pela metodologia qualitativa na relação universidade-escola.....	41
Juliana Eugênia Caixeta, Maria do Amparo de Sousa, Paulo França Santos, Delano Moody Simões da Silva, Luciane Alves Rodrigues, Otávio Augusto Moser Prado, Raimunda Leila José da Silva, Helma Salla, Kátia Milene Pereira Caixeta de Jesus, Rodrigo Alves Xavier e Alexandre Magno Maciel Costa e Brito	
A formação de professores de Música na Universidade de Brasília: memórias nas vozes de professores no projeto Prodocência-Música	55
Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	
Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores	85
Jeane Cristina Gomes Rotta, Delano Moody Simões Silva, Franco de Salles Porto e Viviane A. S. Falcomer	
O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas	103
Alice Tamie Joko, Edna Gisela Pizarro, Josely Bogo Machado Soncella, Yuki Mukai e Yuko Takano	

A contribuição da prática de ensino e do estágio para a formação inicial de educadores de jovens e adultos no curso de Pedagogia..... 117

Maria Clarisse Vieira

Panorama sistêmico da avaliação de qualidade dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília 137

Danilo Nogueira Prata e Cristiano Naibert Chimpliganond

Posfácio | Qualificar a formação docente: as metas do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência 155

Maria Isabel Montandon

Os autores..... 163

Os estágios supervisionados do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina e a formação inicial de professores

Jeane Cristina Gomes Rotta

Delano Moody Simões Silva

Franco de Salles Porto

Viviane A. S. Falcomer

A formação inicial do professor de Ciências Naturais é uma questão muito discutida (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998; FREITAS; VILLANI, 2002; MAGALHÃES JÚNIOR; PIETROCOLA, 2010) e o estágio supervisionado (ES) está entre os vários fatores que podem impactar essa formação docente, posto que durante a realização dos estágios os licenciandos podem conhecer a realidade do seu futuro ambiente de atuação profissional, o que pode favorecer seu reconhecimento e sua identificação com a profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

A importância do ES para a formação inicial de professores é reconhecida pela legislação, que determina sua duração em quatrocentas horas (Parecer CNE/CP 9/2001, Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002). Portanto, Sposito (2011) destaca que, durante a realização dos estágios, é importante que os licenciandos desenvolvam atividades que, além de observação, participação e regência na escola da educação básica, também os possibilitem perceberem-se como integrantes do contexto escolar.

Nesse sentido, Silva e Pedreira (2016) relatam a importância do ES como um período capaz de conduzir o licenciando a refletir criticamente sobre sua prática docente e o cotidiano escolar. Os autores discutem também sobre a importância do professor regente (o docente que acompanha o estagiário na escola) para a realização de atividades profícuas durante o ES e que favoreçam positivamente a formação do licenciando. Nesse sentido, é percebida a complexidade do ES, que

[...] envolve espaços diferenciados (universidade e escola) e múltiplos atores (alunos estagiários, alunos da escola, professores regentes, supervisores da universidade e etc.). Dessa forma, precisamos

compreender melhor as características e o papel de cada um desses espaços e atores para suprirmos a atual demanda de formação de professores, que além de uma formação de conhecimento específico sólida necessita compreender e refletir sobre o seu papel na educação dos jovens nas escolas (SILVA; PEDREIRA, 2016, p. 413).

Portanto, as aulas com o professor formador, que precedem os ES, também podem ser um ambiente propício à discussão sobre os problemas e as dificuldades que os futuros licenciandos temem enfrentar na sua futura vida profissional. Nessa perspectiva, a insegurança em relação à mediação didática dos conteúdos de ciências e como lidar com a indisciplina dos alunos das séries finais são as dificuldades mais comumente relatadas pelos licenciandos (ROTTA; SAMPAIO; PORTO, 2014).

No entanto, existem vários elementos que dificultam a realização de atividades que possam contribuir para a formação inicial dos licenciandos durante os ES. Entre elas estão: a distância das escolas onde os ES são realizados, o elevado número de licenciandos a serem acompanhados pelo professor da disciplina do curso de licenciatura e a ausência de tempo para que os professores, da universidade e da escola, possam elaborar um projeto de ES em parceria (SPOSITO, 2011). Outra dificuldade presente durante a realização dos ES, relatada por Sposito, é a insegurança do professor regente diante do estagiário nas aulas. Essa insegurança pode estar relacionada ao fato de o estagiário poder questionar sua metodologia didática e seu conhecimento em relação aos conteúdos científicos. Nesse sentido, é essencial a orientação do professor da universidade para que não haja uma competição do estagiário em suas práticas com o professor regente.

Além desses aspectos, Santos Felício e Oliveira (2008, p. 288) relatam outros desafios para que o ES possa ser um ambiente de ensino e aprendizagem:

Podemos evidenciar a dificuldade que ainda encontramos para estabelecer o pleno diálogo entre as disciplinas do curso, em função dessa formação prática; a realidade de muitos alunos que não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do estágio; e, em algumas escolas, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre o professor-estudante e o professor-profissional.

Apesar de as atividades desenvolvidas nos ES poderem apresentar inúmeras dificuldades para sua realização, esse é um momento compreendido como um espaço de aprendizagem pelos licenciandos. Cardoso, Costa e Rodriguez (2012)

relatam que os futuros professores consideram importante buscarem por soluções para os obstáculos apresentados durante as aulas, assim como a possibilidade de conhecerem a política pedagógica e os trâmites burocráticos da escola. Outro ponto considerado importante para os licenciandos, durante a realização dos ES, é a socialização das experiências vivenciadas no ambiente escolar durante as aulas da disciplina de ES (ROTTA; SAMPAIO; PORTO, 2014).

1. A formação do professor de Ciências Naturais e os estágios supervisionados

Um perfil docente mais adequado para ensinar Ciências nos anos finais do ensino fundamental tem estado mais presente nos últimos dez anos, momento em que muitas universidades propõem uma graduação que forme docentes que atuarão de maneira mais holística com as Ciências nesse segmento (MAGALHÃES JÚNIOR.; PIETROCOLA, 2010; IMBERNON et al., 2011).

Historicamente o professor de Biologia foi o responsável pelas aulas de Ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Entretanto, é conhecido que nesse segmento é necessário um professor mais generalista, ou seja, que tenha conhecimento das diversas áreas que compõem as Ciências (Química, Física, Biologia e Geologia) (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010; PIETROCOLA, 2005), o que se justifica, pois o ensino de Ciências para os alunos das séries finais precisa ser abordado visando à integração dos conteúdos (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007). Essa visão é corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Ciências Naturais:

As Ciências Naturais, em seu conjunto, incluindo inúmeros ramos da Astronomia, da Biologia, da Física, da Química e das Geociências, estudam diferentes conjuntos de fenômenos naturais e geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre o Universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida, seus processos e transformações (BRASIL, 1988, p. 23).

Pensando em conceber um professor de Ciências que corresponda a um perfil de profissional capaz de integrar as várias áreas que compõem as Ciências, foi criado em 2006 o curso de Ciências Naturais diurno da Faculdade UnB de Planaltina. Esse curso tem como proposta pedagógica preparar um professor que

possa atuar de maneira mais integrada com os conteúdos de Ciências, além de poder também atuar no ensino não formal ou continuar sua formação cursando uma pós-graduação (UnB, 2013).

Desde sua criação o curso atende à legislação que regulamenta os estágios supervisionados para as licenciaturas presentes na Resolução CNE/CP 01/1999, mantida na CNE/CP 01 e 02 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Para atender a essa legislação, os estágios são divididos em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais (ESECN) 1, 2, 3 e 4. As duas atualizações em seu Projeto Político de Curso em 2009 e em 2013 conduziram a mudanças nas ementas dos ESECN 3 e 4, a serem explicitadas posteriormente (UnB, 2013).

No projeto pedagógico do curso (PPC) de 2009, a disciplina ESECN 1 estava mais centrada na familiarização e na inserção do licenciando no contexto escolar, possibilitando a vivência da rotina do professor regente, dos alunos, do coordenador pedagógico e do diretor. Nessa disciplina também eram previstas a análise e a discussão do projeto político pedagógico da escola e suas relações com o currículo e a avaliação. Por sua vez, a disciplina ESECN 2 tinha como objetivo elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino que podem surgir de pesquisas realizadas pelos estagiários na própria disciplina ou em outras disciplinas ao longo do curso (RAZUCK; ROTTA, 2014).

As autoras também discutem que as disciplinas ESECN 3 e 4 eram desenvolvidas no ensino médio e apresentavam ementas semelhantes às das ESECN 1 e 2, respectivamente. Na disciplina ESECN 4 também era prevista a realização do estágio supervisionado em ambientes informais de ensino de Ciências, em modalidades de ensino diferentes, como a educação de jovens e adultos (EJA).

Atualmente, após a última reforma do PPC de 2013, as propostas para os ESECN 3 e 4 sofreram algumas mudanças devido ao fato de o novo currículo do curso de Ciências Naturais atender à formação de professores para atuarem, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, ambas as disciplinas deixam de visar ao ensino médio, concentrando suas atividades de formação docente do 6º ao 9º ano da educação fundamental básica.

Assim, como forma de proporcionar conhecimento, vivência e proximidade aos licenciandos em outras modalidades de ensino, como EJA, escolas localizadas em áreas rurais, indígenas e assentamentos, o ESECN 3 foi estruturado para esse fim. Sua proposta visa à compreensão e à sensibilidade, por parte dos estagiários, dos

vários contextos sociais e políticos em que professores, alunos e comunidades estão inseridos. Busca-se, com isso, o desenvolvimento profissional do futuro professor, para que, diante dos desafios e das dificuldades encontradas nos diferentes segmentos da educação básica, possa promover ações pedagógicas inovadoras e efetivas à realidade de cada público diferenciado de alunos. Por sua vez, o ESECN 4 visa discutir o estágio sob uma visão de interdisciplinaridade. Essas propostas serão mais detalhadas a seguir.

Estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 1

O licenciando em Ciências Naturais é inserido no ambiente escolar desde o início do seu curso em algumas disciplinas com o objetivo de conhecer e se familiarizar com vários aspectos do cotidiano da escola, mas é no ESECN 1 que ele tem sua primeira vivência no planejamento de aulas e na regência de classe. Ao longo dos primeiros semestres, ele já teve algumas oportunidades de propor e fazer intervenções na escola, mas em grupos ou duplas, muitas vezes com turmas reduzidas e por pequenos períodos. No ESECN 1 ele planeja e implementa uma proposta de ensino por um tempo mais longo, sob a supervisão do professor regente da escola.

Por representar a “iniciação” como docente, esse estágio é aguardado e até temido por alguns alunos, pois os coloca numa situação para a qual eles vêm se preparando, mas ainda não vivenciaram. Um dos primeiros desafios é a escolha da escola onde vão atuar. Os aspectos mais importantes indicados pelos alunos nessa escolha são: terem estudado na escola, conhecerem algum professor ou já terem realizado alguma atividade anterior na escola. Em seus relatos, os alunos apresentam surpresas e frustrações ao reencontrar a escola onde estudaram e alguns de seus professores. Mas, de forma geral, eles gostam desse retorno, pois retornam em outra posição. Como a maioria dos alunos do curso de Ciências Naturais é oriunda da rede pública (VELLOSO; SOUZA; MELO, 2016), de certa forma eles já conhecem a realidade das escolas, com suas carências e suas necessidades.

Após o primeiro contato com o professor e a observação de suas respectivas aulas, os alunos começam a delinear seus planos de ensino. Nesse momento, muitos são confrontados com as expectativas de desenvolverem atividades diferenciadas, levando em consideração o planejamento do professor e a realidade

de infraestrutura da escola. Nesse momento, o diálogo é importante, tanto com o professor quanto com os alunos. Negociar os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias a serem utilizadas é um bom exercício do fazer docente, possibilitando que o professor faça suas contribuições e que os alunos assumam mais responsabilidades no seu processo de aprendizagem. Porém, devido a inúmeros fatores, tais como a falta de tempo, a postura do professor ou mesmo o receio do estagiário em inserir os estudantes nos processos decisórios, o diálogo infelizmente nem sempre é alcançado.

Quando os estagiários iniciam suas aulas, eles começam a entender um pouco melhor o universo da docência: a preparação das aulas, a regência, as decepções e as alegrias da execução, além do número de aulas. Várias questões são colocadas pelos alunos ao final da regência: falta de apoio do professor regente, indisciplina dos alunos, falta de interesse pelo estudo, dentre outros aspectos (SILVA; PEDREIRA, 2016; BACCON; ARRUDA, 2010; MARTINS, 2009).

Porém, ao final do estágio os relatos dos alunos indicam ter sido uma experiência positiva, contribuindo para sua formação e auxiliando-os a tomar decisões sobre a carreira docente, como podemos ver pelos relatos a seguir:

Amei essa oportunidade de poder dar aula de ter essa postura em sala de aula, no primeiro dia eu pensei que iria morrer, mas aos poucos o nervosismo foi passando fui sentindo mais confiante e os alunos me ajudaram bastante, o professor foi fazendo observações sobre minha movimentação em sala de aula e aos poucos fui evoluindo quando eu cheguei ao final do estágio percebi que a tendência é só melhorar e espero seguir essa linda profissão que tanto desejei. E que eu não só ensine, mas que eu também aprenda com os alunos no decorrer da minha carreira.

A experiência do estágio me possibilitou valorizar cada vez mais o profissional da educação, que é tão esquecido e desvalorizado. Consegui articular a teoria aprendida em sala de aula com a prática do estágio, onde procurei planejar aulas que pudessem contribuir para a aprendizagem significativa dos/as estudantes. Hoje me vejo uma pessoa diferente, que necessita melhorar em muitos aspectos e também de estudar cada vez mais, contudo, estou cada vez mais certo de que quero ser um futuro educador.

Apesar de ser muito cansativo mesmo dar a mesma aula várias vezes a manhã inteira, isso me permitiu refletir mesmo que rapidamente ao final de cada aula para fazer a próxima ser melhor. E é basicamente isso que eu espero de todos os meus estágios, que eles me sirvam de

reflexão para que numa próxima vez eu possa fazer ainda melhor. Queria ter tido mais tempo – não em questão de matéria, mas de vida pessoal – para planejar umas conversas mais dinâmicas, ter estudado mais os conteúdos para lidar com eles com menos insegurança, para planejar mais atividades memoráveis. No fim percebi que é muito fácil numa sala de aula falarmos sobre como a educação pode sim ser melhorada nesse quesito de atividades diferenciadas e lúdicas – que realmente é muito a minha praia – no entanto quando somos confrontados com o planejamento é difícil, no próximo pretendo me esforçar mais quanto a isso.

Estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 2

A proposta dessa disciplina não sofreu alteração com as mudanças dos PPC, sendo seu foco principal a realização de uma sequência ou proposta didática pelos licenciandos nas aulas de Ciências que precisa ser aprovada pelo professor regente da escola e pelo professor da disciplina na universidade. A realização dessa proposta consta de um total de 25 horas e os licenciandos são orientados a utilizar uma metodologia didática diversificada que possa favorecer a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, uma minoria dos licenciandos relata que, em alguns casos, o professor regente não aprova uma *práxis* diversificada, solicitando que seja utilizada uma metodologia mais tradicional, que valorize a utilização dos livros didáticos e cópia de textos na lousa. Nesse caso, os licenciandos respeitam a determinação do professor regente, mas relatam sentir-se um pouco frustrados por não poderem diversificar as metodologias didáticas.

Os licenciandos relatam que na maioria das vezes o professor regente solicita que essa sequência didática seja relativa ao conteúdo que já está sendo estudado pelos alunos nas aulas e que deve ser conteúdo de prova. Em outros momentos, os licenciandos realizam uma revisão de conteúdos já estudados. Houve poucos momentos nos quais o professor regente não aceitou a aplicação da sequência pelo licenciando, e isso geralmente pode acontecer depois de períodos de greve nas escolas de educação básica. Nesse caso, o licenciando desenvolve sua sequência didática no formato de um minicurso e convida os estudantes para participarem em turnos contrários aos de suas aulas na escola.

Após a elaboração dessa sequência, os alunos apresentam um relatório reflexivo sobre sua prática docente, posteriormente discutido na aula de ESECN 2.

Os licenciandos relatam, em sua maioria, sentir-se satisfeitos com a realização da sequência didática em vários aspectos, tais como: conseguir realizar as atividades didáticas propostas nas aulas; obter a atenção dos estudantes durante as explicações em suas aulas; perceber o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; notar que os estudantes foram bem sucedidos nas avaliações sobre os conteúdos que ministraram; ser elogiado pelos estudantes e contar com o apoio do professor regente.

É sempre sugerido que a sequência didática seja realizada após um período de observação da escola e das aulas, orientando assim as ações pedagógicas a serem elaboradas.

Nesse sentido, acreditamos que as reflexões sobre as práticas possam orientar a formação de um profissional mais consciente a respeito do ambiente que será seu futuro *locus* de trabalho e sobre como desenvolver estratégias docentes que promovam a aprendizagem dos alunos.

O estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 3

Assim como as demais disciplinas de estágio, o ESECN 3 compreende a formação prática como um momento importante no desenvolvimento do futuro professor. Ou seja, é o instante em que o licenciando relaciona a teoria com a prática docente experimentada na sala de aula, aproximando-se da realidade de trabalho na qual irá atuar sob supervisão (BRASIL, 2002). Porém, tal disciplina se distingue das outras por contemplar, conforme já exposto, segmentos diferenciados da educação básica, em que o estudante tem a oportunidade de entrar em contato com o ensino EJA, as escolas do campo e os assentamentos (UnB, 2013).

Nessa perspectiva, as aulas teóricas desenvolvidas na disciplina em questão assumem como procedimento metodológico de ensino aulas expositivas e participativas, nas quais professor e estudantes discutem as particularidades de cada uma dessas modalidades. Para isso, são apresentadas e debatidas, logo no início da disciplina, antes das atividades práticas nas escolas, as legislações vigentes, específicas a cada um dos segmentos. A análise reflexiva e crítica desses documentos torna-se importante, pois, segundo Pimenta (2004, p. 26):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nessa mesma direção, usando a literatura, a disciplina propõe ainda discutir e incentivar os graduandos a buscarem as pesquisas realizadas nos diferentes segmentos de ensino que enfatizam o ensino de Ciências. O objetivo é o aperfeiçoamento de suas atividades docentes com vistas à melhoria na qualidade do ensino de Ciências. Cabe ao licenciando entender a pesquisa como instrumento de fomento ante as dificuldades que poderão encontrar no exercício da profissão. O saber docente, segundo Pimenta (2005), não é adquirido apenas por meio da prática, ele deve ser nutrido pela teoria. O conhecimento, conforme a autora, resume-se na relação entre esses dois, um e outro se complementam.

Normalmente, os conteúdos de Ciências desenvolvidos no ensino fundamental (Biologia, Física, Geologia e Química) são os mesmos tanto para o ensino regular como para os diversos outros segmentos. Em razão disso, a disciplina oferece espaços em que os alunos, após terem tido contato com o professor regente da escola e, juntos, negociam os conteúdos a serem abordados na sala de aula, têm a incumbência de produzir planos de ensino e compartilhá-los com o grupo durante os encontros coletivos semanais. Por conseguinte, suas ideias são avaliadas e discutidas entre professor e colegas no intuito de aprimorá-las, sugerindo formas de abordagem ou recursos didáticos que melhor se adaptem ao contexto da comunidade escolar na qual se encontram. Freire (2011), referindo-se ao EJA, acrescenta que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser planejados para que possam ser relacionados ao contexto no qual o educando está inserido.

Essas produções conjuntas permitem aos licenciandos participar da elaboração de importantes repertórios metodológicos aplicados ao ensino de Ciências. Melo (2000) enfatiza que o fraco envolvimento dos alunos durante as aulas de Ciências se deve à dificuldade do professor de relacionar o conteúdo ao cotidiano real dos alunos.

Somente após ter seus planos de aula supervisionados pelo professor da disciplina e eles terem sido aceitos pelo professor regente da escola, o licenciando inicia suas atividades práticas. Concluídos os trabalhos na escola, cabe ao estagiário relatar todas as suas experiências, como produções didáticas, problemas enfrentados, desafios e virtudes alcançadas. Os relatos são apresentados como nos

dois primeiros estágios, ou seja, de duas formas: registros (portfólio), entregues ao professor da disciplina; apresentação oral, agendada e apresentada a todo o grupo participante da disciplina.

Relatos das experiências práticas com a EJA e as escolas rurais

Por ainda não terem sido evidenciadas intervenções práticas em algumas modalidades de ensino, recomendadas pelo PPC do curso, nesta seção o foco serão as experiências vivenciadas no segmento EJA e nas escolas do campo. Isso se deve ao fato de a região em torno da Faculdade UnB Planaltina não apresentar escolas indígenas ou localizadas em assentamentos, o que dificulta o acesso dos estagiários a esses segmentos.

Acompanhando e analisando os relatos de estágio que ocorreram nos espaços destinados à EJA, percebemos que os maiores problemas encontrados pelos alunos estagiários vêm se reproduzindo a cada semestre. Dentre eles, destacam-se: carência de material didático para os alunos, perdendo-se muito tempo com a escrita do conteúdo no quadro; turmas distribuídas de forma heterogênea, organizadas com faixas etárias diversas, entre 17 e 60 anos, com os mais jovens, por indisciplina, interrompendo as aulas e desestimulando a aprendizagem dos mais idosos; inassiduidade dos alunos às aulas, prejudicando a aprendizagem deles; tempo reduzido para os conteúdos de Ciências, pois cada semestre nesse segmento representa um ano letivo do ensino regular; índices de violência e uso de drogas no interior e ao redor da escola, causando medo nos alunos, nos professores e nos estagiários.

Sabe-se que a EJA atende, em sua maioria, no horário noturno, a adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade apropriada, tendo retornado à escola após anos fora dela. Nessas circunstâncias, desabituaados da rotina de estudos e cansados da jornada de trabalho durante o dia, os alunos da EJA apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo esse o maior desafio relatado pelos alunos estagiários. Um dos licenciandos afirmou: “É difícil ensinar para eles, tive que recorrer a várias formas de ensino, eles têm dificuldades em entender”. Outro estudante relatou: “Temos que usar muitas analogias para ensinar Ciências a eles”. Piconez (2006) argumenta que o público inserido na EJA apresenta distintos modos e tempos de aprendizagem, necessitando de uma educação com variadas estratégias de ensino.

Diferentemente da realidade evidenciada em outras cidades brasileiras, os problemas identificados pelos alunos nas escolas do campo são poucos. Os mais comuns são: falta de laboratórios de Ciências e professores regentes residentes em centros urbanos, não possuindo ligação com a área rural. Sobre esse último ponto, os estagiários comentam que, por não conviverem com a realidade dos alunos, as aulas ministradas pelos professores não se integram com o contexto da área do campo, sendo sua permanência na escola incerta. Hoeller (2013) argumenta que grande parte desses professores é contratada de forma temporária, e isso causa grande rotatividade, tendo como resultado a falta de comprometimento com o local de ensino e a falta de continuidade com o conteúdo.

Mesmo com essas dificuldades e desafios encontrados pelos graduandos, em ambos os segmentos sobressaem os relatos de satisfação em experimentar públicos de alunos com características sociais, culturais e históricas diversas. Os estagiários constataam que os alunos inseridos na EJA ou na área rural são bastante fáceis de lidar. Em suas observações, percebem que esses alunos têm mais respeito pelo professor e depositam nele mais confiança se comparados aos alunos do ensino regular. Isso talvez se justifique por acreditarem que a educação pode mudar sua condição social (PICONEZ, 2006).

Consideramos a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências 3 extremamente importante para a formação do futuro professor de Ciências. Ela insere o licenciando em segmentos de ensino considerados os mais esquecidos pelo poder público. Fica evidenciado nas considerações dos alunos estagiários que aulas bem planejadas e que respeitem cada aluno e suas diferentes formas de aprender podem gerar conhecimentos em qualquer ambiente de ensino.

Nesse sentido, não constatamos, em nenhum relato de estágio, que algum licenciando tenha saído com alguma frustração ao final de sua regência. Ao contrário disso, expõem com satisfação os aprendizados trazidos pela experiência com o trabalho docente realizado nas escolas. Portanto, acreditamos que esse estágio vem contribuindo com todos os atores envolvidos. Além dos estagiários e dos alunos do ensino fundamental, o professor da disciplina e o professor regente de alguma forma se envolvem nesse processo de aprendizagem e construção de saberes inerentes à profissão.

O estágio supervisionado em ensino de Ciências Naturais 4

A disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 4 (ESECN4) desse curso possui como ementa o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação de um projeto temático na escola, com abordagem interdisciplinar, com base nos temas transversais ou em temáticas da comunidade escolar, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma visão global do planejamento e/ou desenvolvimento de um projeto interdisciplinar na escola, oferecendo oportunidade de elaboração de projetos de ensino de acordo com a demanda da escola. Essa ementa foi construída na reformulação do PPC (2013) por se acreditar que, por meio do estudo epistemológico do tema interdisciplinaridade relacionado concomitantemente à prática escolar, a interdisciplinaridade possa sair do discurso e caminhar para a prática em sala de aula.

Durante a realização do estágio 2, os alunos já desenvolveram projetos de ensino nas escolas. Entretanto, esses projetos envolviam apenas a disciplina de Ciências Naturais. Na realização do projeto do estágio 4, o orientador de estágio, professor da disciplina, solicita o envolvimento de, pelo menos, mais uma disciplina além de Ciências Naturais. A escolha do(s) professor(es) e da(s) disciplina(s) que trabalharão em conjunto em um projeto interdisciplinar é feita pelo professor da disciplina ESECN 4, com aceite dos professores das outras disciplinas que participarão do projeto. Após o aceite de todos os professores envolvidos no projeto, começa a preparação de conteúdos e de planos de aula a serem abordados.

Dessa forma, a participação dos professores da escola em um projeto interdisciplinar se dá de forma voluntária, assim como os conteúdos presentes no projeto são escolhidos em conjunto – estagiários/professores regentes –, de acordo com os conteúdos ministrados em sala de aula naquele período. O orientador de estágio – professor da disciplina na universidade – sugere que os assuntos, os conteúdos ou os temas abordados não sejam predeterminados pelos estudantes.

Dessa forma, vale ressaltar a importância da predisposição do professor da escola à interdisciplinaridade para que o trabalho aconteça:

[...] a disponibilidade para o efetivo trabalho interdisciplinar não se constrói facilmente; a passagem gradual do estado de não integração ao estado de intensa integração requer um crescente aumento da quantidade e qualidade das colaborações, e, para que estas se efetivem,

os especialistas têm que superar obstáculos e enfrentar o desafio de lançar-se ao diálogo, à integração e às trocas recíprocas (PIERSON; NEVES, 2010, p. 4).

A literatura sobre interdisciplinaridade enfatiza a importância da integração das disciplinas, do planejamento e dos objetivos em conjunto, mas principalmente do diálogo estabelecido entre os sujeitos da ação interdisciplinar. Japiassu (1976) caracteriza interdisciplinaridade pela intensidade da troca entre os especialistas e pelo grau de interação das disciplinas. Por isso, os projetos desenvolvidos nas escolas são realizados preferencialmente em duplas de licenciandos, como uma forma de exercitar o diálogo e o planejamento em conjunto. Desse modo, o professor da disciplina ESECN4 desenvolve um papel fundamental na formação do futuro professor, promovendo a elaboração de práticas interdisciplinares na disciplina, de modo a se mostrar aberto a novos desafios e predisposto ao diálogo.

Nas aulas da disciplina ESECN 4 são trabalhados textos científicos que abordam o histórico e o embasamento teórico da interdisciplinaridade, as dificuldades e as concepções de professores sobre o assunto, além de trabalhos que exemplificam projetos interdisciplinares na educação básica.

Entretanto, é comum se perceber a resistência dos licenciandos e dos professores supervisores à prática interdisciplinar. Algumas vezes, esses sujeitos inicialmente se recusam a desenvolver essa abordagem e, somente com o estudo dos textos e as discussões na disciplina de estágio, entendem que o projeto interdisciplinar não precisa acontecer com todas as disciplinas envolvidas, não demanda, necessariamente, muitas aulas e, principalmente, não deve sair do conteúdo previsto a ser ministrado por aqueles professores. Muito pelo contrário, Japiassu (1976) ressalta que, para haver a interdisciplinaridade, é necessário haver a disciplinaridade.

Após a definição de disciplinas, professores, séries, conteúdos e datas, o licenciando compartilha suas ideias para o desenvolvimento do projeto na escola com o professor orientador e sua turma na universidade, recebendo sugestões para a melhoria do projeto e da prática interdisciplinar. Nesse momento, outros sujeitos podem também exercitar o diálogo e o planejamento em conjunto, desmistificando a aula como “criação” apenas do professor regente.

Além da resistência inicial ao trabalho interdisciplinar, outros desafios

encontrados pelos licenciandos durante a realização desse estágio são: a falta de clareza e conhecimento do professor da escola quanto à definição de interdisciplinaridade, a confusão desse conceito com os conceitos de multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar; a fragmentação ainda existente nos currículos e nas escolas; a mistificação de que o professor de Ciências Naturais, por ter conhecimento de diferentes áreas de ensino, como Biologia, Física, Química e Geologia, por si só já é interdisciplinar; a não diferenciação clara de contextualização com interdisciplinaridade; o uso de outras disciplinas apenas como ferramentas de ensino para a disciplina de Ciências Naturais, entre outros. Sobre esse último aspecto, Japiassu (1976, p. 144) afirma que “uma das características fundamentais do interdisciplinar é o respeito pela autonomia dos diferentes métodos das disciplinas”.

Durante todo o planejamento e o desenvolvimento do projeto interdisciplinar na escola é feito o acompanhamento do processo pelo professor orientador de estágio, com intervenções e sugestões para a melhor efetivação da prática interdisciplinar. Após o término do estágio nas escolas, os licenciandos compartilham a experiência com os colegas de turma, apresentando as etapas de recepção na escola, o planejamento e a execução do projeto. Nesse momento, refletem sobre o fazer pedagógico e a prática interdisciplinar, relatando os desafios, as dificuldades e as satisfações da realização do projeto. Como avaliação final da disciplina, os licenciandos escrevem um artigo no formato de relato de experiência, divulgando as vivências dos estágios.

Ao longo dos anos, foi possível perceber que o trabalho interdisciplinar ainda é um grande desafio. Muitos projetos não conseguiram efetivar a interdisciplinaridade devido às dificuldades apresentadas. É necessário realçar que nos projetos em que melhor foi efetivada a interdisciplinaridade, as atividades foram desenvolvidas com a intensa participação dos professores envolvidos, os quais se dispuseram a dialogar e a planejar com os licenciandos, demonstrando cumplicidade e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

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. Ministério da Educação. Parecer n. CNE/CP 009/2000, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Recuperado de: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/basica>>.

_____. Diretrizes para a disciplina estágio supervisionado em docência. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/geografia/files/2012/09/diretrizes-para-o-est%C3%A1gio-supervisionado-em-doc%C3%A2ncia1.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2017.

CARDOSO, G.; DA COSTA, J. H.; RODRIGUEZ, R. D. C. M. C. O estágio curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 20, n. 2, p. 67-79, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, D. D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em ensino de ciências*, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

HOELLER, C. S. Programa Projovem Campo – saberes da terra e o processo de

formação continuada. In: GHEDINI, C. M.; FAGUNDES, M. V.; HOELLER, S. C. (Org.). *Um processo inovador na educação do campo: alguns olhares*. Matinhos - PR: UFPR, Litoral, v. 1, 2013.

IMBERNON, R. A. L. et al. Um panorama dos cursos de licenciatura em Ciências Naturais (LCN) no Brasil a partir do 2o Seminário Brasileiro de Integração dos Cursos de LCN/2010. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 6, n. 1, p. 85-93, 2011.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. 72-73 p.

MAGALHÃES JR., C. A. O.; PIETROCOLA, M. Formação de professores de Ciências para o ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, SBF.

MAGALHÃES JUNIOR., C. A. O.; PIETROCOLA, M. Análise das propostas para a formação de professores de Ciências para o ensino fundamental. *Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 3, p. 31-58, 2010.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em Física: o pulso ainda pulsa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 1-7, 2009.

MELO, M. do R. de. Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana (online), 2000. Disponível em: <<http://www.rosamelo.hpg.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2005.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PIERSON, A. H. C.; NEVES, M. R. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2001.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

RAZUCK, R. C. S.; ROTTA, J. C. G. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação*, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

SANTOS FELÍCIO, H. M. D.; OLIVEIRA, R. A. D. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em revista*, n. 32, p. 215-232, 2008.

SILVA, D. M. S.; PEDREIRA, A. J. L. A. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, n. 3, p. 412-427, 2016.

SPOSITO, N. E. C. O estágio supervisionado e o ensino de Ciências. VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC VII, Campinas, São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Faculdade UnB Planaltina. *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Ciências Naturais*. Brasília, 2013.

VELLOSO, J.; SOUSA E MELO, L. V. Democratização do acesso à Educação Superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, *Anais*, ANPAE, Vitória (ES): UFES/CE/PPGE, *Série Cadernos Anpae*, n. 7, 288, p. 2009.