

Um estudo das ações dos estagiários de Química desenvolvidas em situações de ensino

A study of the developed actions in teaching situations by Chemistry graduate trainees

Dulcimeire Ap. Volante Zanon

Departamento de Metodologia de Ensino/Universidade Federal de São Carlos, cdzanon@uol.com.br

Resumo

Esta pesquisa faz parte de uma investigação que considera os Estágios na formação inicial de professores como espaços privilegiados de ações, reflexão e desenvolvimento profissional. Ao interagir na realidade social por meio de aulas planejadas e executadas em escolas públicas de Ensino Médio, estagiários de Licenciatura em Química de uma universidade pública brasileira, buscaram analisar a prática docente como prática e ação. A análise dessas interações permitiu entender como o futuro professor organiza o seu próprio trabalho, como as interações são produzidas nesse espaço e tempo de sala de aula e como as diferentes estratégias são usadas nas situações de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores, Química, Estágio de docência

Abstract

This research is part of an investigation that considers the training periods in the teachers initial formation as privileged spaces of actions, reflection and professional development. Interacting in the social reality through planned and performed classes on public schools of secondary education, Chemistry graduate trainees of a Brazilian public university, search for an analysis of the teaching practice as practice and action. Those analysed interactions permitted to understand how the future teacher organizes his own work, how the interactions are produced in that classroom space/time and how the different strategies are used in the teaching situations.

Key words: Teacher Education, Chemistry, Teaching Training Period

Introdução

As discussões tecidas neste artigo partem do princípio que a atividade docente, por meio da educação, é ao mesmo tempo prática e ação. Prática entendida como formas de educar (conteúdo e método) e ação referente aos sujeitos, seus modos de agir e pensar; seu fazer por meio da interação entre aluno-professor, aluno-aluno e aos saberes pedagógicos (PIMENTA & LIMA, 2008).

Como nem sempre os professores e no caso, os estagiários, não tem clareza sobre os objetivos que orientam suas ações faz-se necessário investir nos processos de análise e reflexão **na e das** ações pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação que permitam questionar as práticas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo colocar (as teorias) em questionamento uma vez que são explicações provisórias da realidade.

O Estágio é então visto como aproximação da realidade no qual atuará, o que implica envolvimento e intencionalidade para ser analisada, criticamente, à luz da teoria. Portanto, os saberes (pedagógicos e específicos) e conhecimentos da profissão docente precisam ser reconhecidos e explicitados pelos estagiários, já que é nesse momento que os estudantes passam a colocar em prática os saberes que adquiriram no curso e, assim, constroem seus próprios saberes referentes à prática.

Nóvoa, em vários de seus escritos, insiste que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola. Nesse sentido, precisamos valorizar os momentos da prática, já que é no cotidiano da sala de aula que o professor defronta-se com muitas situações com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação.

Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado tem sido objeto de estudos, em sua maioria, na formação dos diversos cursos de Licenciatura. Há uma bibliografia nacional consistente teórica e criticamente para os cursos de Pedagogia, o que tem permitido avanços nesse campo, e vem exigindo análises permanentes sobre sua configuração e sobre suas práticas, situadas historicamente no panorama das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas.

Fernandes (2008) em sua análise sobre o estado da arte em relação às outras licenciaturas constatou uma produção ainda um pouco incipiente que discuta a formação inicial de professores como um campo de conhecimento em movimento. Esse fato revelou que

há uma espécie de limbo onde está o ensino de 5ª a 8ª série e, ainda, no ensino médio, essa discussão da formação inicial de professores é um território praticamente inexplorado. Um material de qualidade encontrado nessa mirada tem como objeto de estudo as metodologias ditas específicas e as experiências pesquisadas nessa ótica (p.2).

Ainda segundo a mesma autora pensar no estágio é tocar no calcanhar de Aquiles dos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento: conhecimento novo e conhecimento existente que incidem sobre a prática como componente curricular, desde o início do curso.

Entretanto, o que comumente tem-se verificado são práticas que revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade, que se situam em um paradigma dominante que privilegia as dicotomias: sujeito e objeto; teoria e prática; conteúdo e forma que são separações e, também, antagonismos, em que o conhecimento é isolado do processo de construção pessoal. Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma única lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.

Essa visão polarizada da teoria e da prática não dá conta da complexidade do mundo da vida e do trabalho e da compreensão da instância epistêmica, em que se produzem as

teorias, que são recortes de realidade desse mundo, em uma relação de tempo e de espaço, produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e espaço. Nesse sentido, há uma urgência de uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria (FERNANDES, 2008).

O risco de uma teoria geral sem embate com a prática e esta reduzida a uma ação repetida sem questionamentos não só dicotomizam o ato de conhecer como alienam os sujeitos de seus objetos de estudo para compreensões mais elaboradas e transformadoras em suas realidades.

Segundo Larrosa (2002) a prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo esta experiência, uma vivência pontual, sem sair de si, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior.

Decorre então a necessidade de uma análise mais aprofundada das ações dos estagiários de Licenciatura em Química desenvolvidas em situações de ensino, ou seja, da aprendizagem da profissão docente. Considerando essa intencionalidade de pesquisa, este estudo visa responder a seguinte questão: Quais ações são desenvolvidas por estagiários de Química em situações de ensino, vivenciadas em escolas públicas de Ensino Médio?

O Estágio como Componente Curricular na formação de professores

Com a LDB, torna-se obrigatório o cumprimento das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado e, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio deve ser entendido como:

um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto "in loco", seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (p.31).

A Resolução CNE/CP 01 de 2002, dentro da matriz curricular do curso de formação de professores, enfatiza que a prática não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não somente nas disciplinas pedagógicas.

Portanto, essa prática deve transcender o próprio estágio, a sala de aula, e, numa perspectiva interdisciplinar, deve proporcionar ao futuro professor uma melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, concorrendo para a “formação da identidade do professor como educador” (Parecer CNE/CP 28/2001). Deve incluir diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Pode ainda envolver atividades junto aos órgãos normativos e aos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais de ensino como, também, junto a agências educacionais

não escolares. Essas atividades, que valorizam a relação entre teoria e realidade, exigem um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações problemas próprios do ambiente escolar.

O Parecer CNE/CP 28/2001, ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que seja planejada quando da elaboração do projeto pedagógico do curso superando a forma que, tradicionalmente, vinha sendo realizado o estágio nos cursos de formação de professores. Na maioria das vezes, limitava-se à mera observação de algumas poucas intervenções e elaboração do relatório final, sem a preocupação em discutir e refletir sobre os problemas observados na sala de aula, não garantindo qualquer possibilidade de formação profissional do docente, que seja mais crítica ou reflexiva; enfim mais adequada ao atendimento de realidade da sala de aula.

Ghedin (2005), assim como Pimenta & Lima (2008) ressaltam que, atualmente, o estágio que tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura tecnicista. Segue um modelo técnico e científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação e tem como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento.

Sabemos que essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor. Gera o conformismo e conserva hábitos, idéias, valores e comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica, fundamentada teoricamente e na realidade social em que o ensino se processa.

Essa concepção de Estágio chamada de “prática como imitação de modelos” é também conhecida como “artesanal”, pois parte do pressuposto de que a realidade do ensino é imutável e os alunos também o são (Pimenta & Lima, 2008). Nesse sentido, a formação de professores se dá pela observação e reprodução de modelos considerados bem sucedidos. Por isso, gera conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante. Nessa perspectiva, portanto, o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada na teoria e na realidade social. Ao estagiário caberá elaborar e executar “aulas-modelos”.

Outra concepção, segundo as autoras, diz respeito à “prática como instrumentalização técnica”, ou seja, o profissional fica reduzido ao “prático” cabendo a ele dominar as técnicas/intervenções de ensino. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução de problemas com os quais se defrontam no contexto de sala de aula. Essa compreensão gera posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a idéia de que há uma prática sem teoria ou teoria desvinculada da prática. Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao manejo de classe e preenchimento de fichas de observação.

Segundo Schnetzler (2000, p.48), deve existir a preocupação por parte dos professores universitários “de se assumir de forma acrítica a proposição dessa nova epistemologia da prática e acabar por substituir uma racionalidade instrumental por uma racionalidade eminentemente pragmática.”

E, a terceira concepção, a “prática como busca de superação da separação entre teoria e prática”, utilizada como referência neste artigo, parte do pressuposto de que assim como é impossível se conceber uma prática sem teoria é igualmente inconcebível pensarmos o

inverso. Não existe nenhuma formação profissional docente que possa ser concebida a partir dos seus aspectos isolados, da prática versus teoria; da teoria versus a prática; da formação inicial versus formação continuada e da formação continuada versus a formação inicial (SALLES, 2004).

Assim, o estágio deve ser pensado, a partir da leitura de realidade do mundo da vida e do trabalho e das condições concretas do cotidiano, carregado de sobrecarga de trabalho e de muitas dúvidas, ansiedades e inseguranças, mas também ser pensado para além de um projeto de curso cartorial, envolvendo um diálogo entre os professores da escola concedente e da Instituição de Ensino (LEITE, 2008).

A parceria entre instituições formadoras e escolas é uma realidade já consolidada em muitos países, principalmente europeus. Começou a ser insinuada no ideário educacional brasileiro, primeiro pelas tendências da formação do professor ao reconhecer a escola como locus de formação, depois pela legislação que começa a sugerir-la como forma de viabilizar a formação do professor (GUIMARÃES, 2008). Como exemplos de parcerias de sucesso entre universidades e escolas podemos citar a de Dias-da-Silva (2005), Pimenta (2005) e Guimarães (2008) que retratam os resultados de implantação de seus projetos de extensão.

No Brasil, de maneira geral, o contato existente entre instituições formadoras e escolas se dá por meio do desenvolvimento de estágios curriculares. Porém, sabemos que os estágios, como são geralmente desenvolvidos, causam algum transtorno à escola (interferem na sua dinâmica, mudam a rotina, quando não incomodam os professores e alunos). Também as escolas fazem concessões, quase sempre a contragosto, para que os estágios sejam ali desenvolvidos. Então, os professores de estágios têm de negociar e muito para ter e/ou manter suas escolas-campo de estágio. Sabemos também da jornada estafante dos professores, da baixa remuneração e do pouco tempo que têm para se formar continuamente. Nesse contexto, o convite à parceria como co-responsável na formação de novos professores pode ser visto como um “fardo” muito grande a esse profissional.

Na tentativa de minimizar a distância entre a instituição de ensino e as unidades concedentes, estagiários de um curso de licenciatura em Química realizaram várias atividades em salas de aula, ensino noturno, de escolas públicas do interior de São Paulo com o objetivo de transformar tempo de formação em qualidade, via presença efetiva dos licenciandos na realidade escolar.

Método da pesquisa

O contexto da investigação

Os dados foram coletados no âmbito da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado VI” (Metodologia e Prática de Ensino de Química), anual de 120 horas, oferecida a alunos do 5º ano do curso de Licenciatura em Química, noturno, de uma universidade pública brasileira do Estado de São Paulo. Em 2010, foi composta por 28 alunos. Dentre seus objetivos específicos destacam-se: desenvolver atividades de Química procurando formas alternativas de ensino; aprender a trabalhar tanto diante das dificuldades quanto das experiências bem sucedidas tendo em vista o acompanhamento sistemático nas escolas de estágio; saber analisar de forma crítica os materiais didáticos disponíveis na área buscando nas reflexões, nas análises das experiências acumuladas e nas discussões, procedimentos que digam respeito e respeitem as particularidades de cada escola e seus respectivos alunos; analisar o processo de desenvolvimento profissional.

Cabe ressaltar que, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso, os estagiários cumprem as 120 horas de estágio nos dias e horários previstos na grade horária e com acompanhamento supervisionado do docente responsável pela disciplina.

Instrumentos de coleta de dados e percurso investigativo

Foram analisados os relatórios reflexivos dos estagiários construídos a partir de uma vertente crítica adaptada do ciclo reflexivo para as ações de desenvolvimento profissional de Smyth (1991, 1996). Este autor acredita que é necessário trabalhar criticamente com os futuros-professores a fim de favorecer um diálogo que os permita reconhecer e analisar os fatores que limitam sua ação.

Smyth (1991) propõe um ciclo de quatro tipos de ação (descrever, informar, confrontar e reconstruir) em que os docentes possam perceber suas práticas, os significados das mesmas, as influências que as permeiam e a possibilidade de emancipação. Para esta pesquisa, incluímos outra etapa, a vídeo-aula, conforme figura e descrição a seguir.

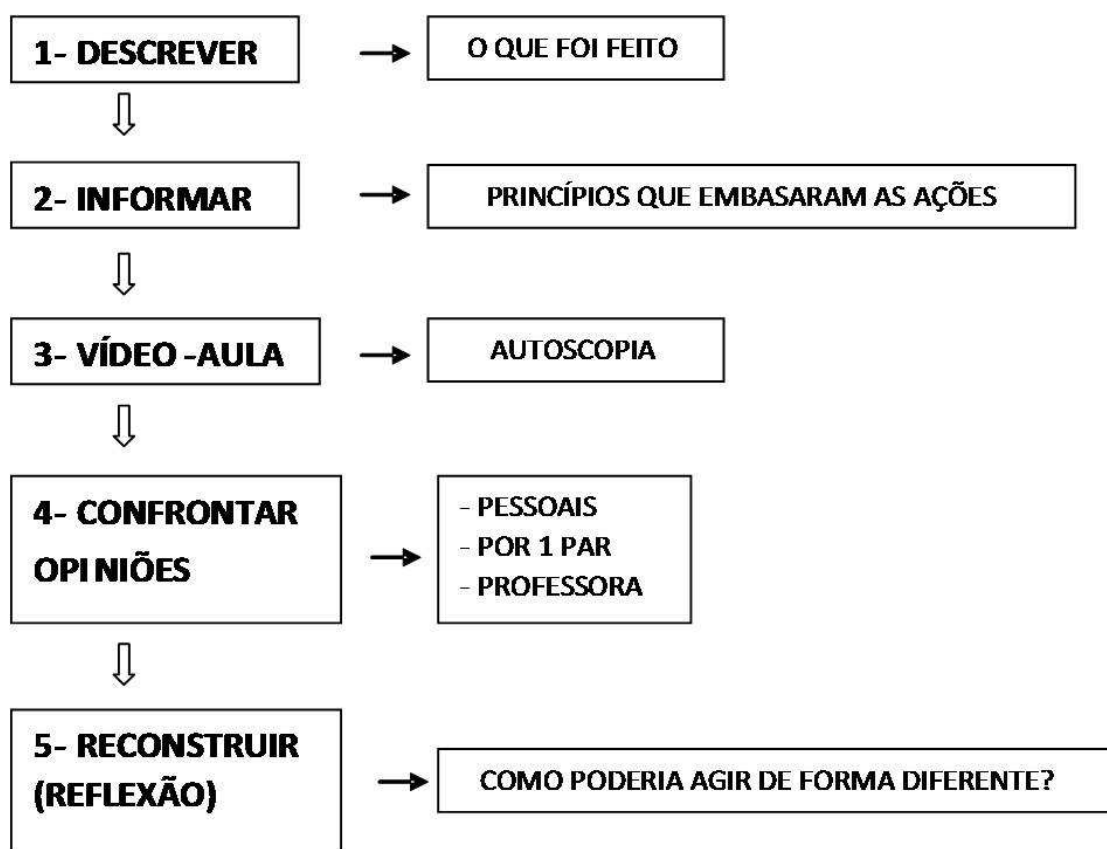


Figura 1. Etapas das ações dos estagiários: exercício reflexivo

Cabe ressaltar que esse exercício reflexivo foi realizado pelos licenciandos tomando-se como ponto de partida as atividades desenvolvidas por eles em situações de ensino nas escolas estaduais de ensino médio. As etapas de 1 a 4 foram realizadas em sala de aula, na universidade, e a última, individualmente.

Na etapa 1, o estagiário descreve e explica ao restante da turma o que foi feito na situação de ensino, em sala de aula, de escolas de Ensino Médio. Essa ação favorece a retomada do planejamento à execução da atividade, da intenção à intervenção, que

compreendem a preparação do conteúdo, o estabelecimento de metas e objetivos, o uso de recursos e estratégias de ensino e papel do professor e dos alunos.

A seguir, na etapa 2, o estagiário informa os princípios que embasaram sua ação, ou seja, o quê e como foi feita a atividade, o porquê de suas ações, buscando justificar suas escolhas nas teorias formais.

No próximo momento (etapa 3), a autoscopia usada como técnica de recordação, permite que o estagiário, ao assistir-se no vídeo, possa reconsiderar comportamentos e condutas com mais tranquilidade e objetividade do que numa situação real de sala de aula. São analisados aspectos como uso da linguagem, metalinguagem, deslocamentos, postura, expressão facial, maneirismos, dentre outros. A ideia de autoscopia, portanto, permite a análise e a auto-avaliação pelo protagonista de sua aula, buscando inter-relacionar as ações vividas, observadas e idealizadas.

A etapa 4 consiste no confronto de opiniões – estagiário, um par que assistiu a atividade na escola e registrou informações em seu diário de bordo e o docente da universidade – que integram os pareceres e focam aspectos relevantes como: relação planejamento versus execução, reação dos alunos, evidência de aprendizagem, dificuldades, avaliação da aula e da postura.

E, por fim, na última etapa, o estagiário elabora o relatório reflexivo considerando todas as etapas e ao reconhecer suas forças e fraquezas, reconstrói e identifica os aspectos a melhorar na sua ação pedagógica. Esse relatório não foi usado para fins avaliativo e, portanto, a sua produção foi voluntária. Assim, oito estagiários elaboraram esse relatório.

Assim, adotou-se um percurso investigativo de natureza qualitativa, na modalidade narrativa, assumindo-a como atitude de investigação e modo de expressão. Na perspectiva de Aragão (2002) e McEwan & Egan (1995) a modalidade narrativa de investigação permite estruturar as experiências docentes e tem como papel fundamental comunicar quem somos, o quê fazemos, como nos sentimos e porque devemos seguir certo curso de ação e não outro.

Cabe ressaltar que as narrativas não são constituídas de verdades literais dos fatos, mas expressam a forma de apreensão e as diversas interpretações que deles fazem os sujeitos, tendo em vista a realidade presente ou vivida em contextos do passado. Nessa perspectiva, narrar pode servir ao propósito de exteriorizar o rastro daquilo que viu de si mesmo e que o outro deixou em sua memória.

As vozes dos sujeitos, coletadas nos relatórios reflexivos, foram tratadas sob a forma de episódios narrativos que, no dizer de Carniato & Aragão (2003, p.02), são “recortes” passíveis de comunicar os sentidos atribuídos pelos sujeitos quando estes refletem sobre a complexidade da realidade vivida.

Análise e discussão dos dados

De várias maneiras e de pontos de vistas diferentes, os estagiários expressaram suas ações desenvolvidas em situações de ensino vivenciadas em escolas públicas de Ensino Médio. A fim de salvaguardar o direito ao anonimato foram selecionados os relatórios de cinco estagiários denominados, ficticiamente, de Diego, José, Laura, Pedro e Sueli que expressaram suas ideias com maior profundidade.

Considerando as duas primeiras etapas do exercício reflexivo – descrever e informar – a estagiária Laura apresentou a necessidade de rompimento com a concepção de ensino tradicional:

O intuito da aula é fazer com que os alunos tenham uma visão mais concreta das estruturas dos compostos através de um modelo feito com materiais do cotidiano e que representa as substâncias 3D, diferentemente de livros e revistas que abordam as estruturas somente no plano da folha. E também, trabalhar com situação problema e interação professor-aluno.

A prática tradicional de ensino tem preocupação com a sistematização dos conhecimentos transmitidos de forma acabada, com tarefas padronizadas, em que os professores recorrem a uma “rotina” para “fixação” dos conteúdos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio utilizam o termo “abordagens convencionais” para se referir à abordagem tradicional e apontam para a necessidade de novos direcionamentos baseados em meio a novas dinâmicas sociais, a novos artefatos tecnológicos, a novas formas de produção e circulação de conhecimentos, e saberes no contexto social. Essas necessidades e mudanças marcam as interações sociais constitutivas dos seres humanos, que hoje se constituem em outras dimensões, formando nova consciência transformadora do meio, nas relações com outros (Brasil, 2006).

Já Pedro afirma que reconhece a importância do planejamento conforme excerto a seguir:

Pessoalmente, como professor, tenho consciência da importância do preparo de uma aula. Além de trazer auto-segurança, a qualidade da aula é outra. (...) preciso tentar saber além do conteúdo, pois ninguém está livre de se deparar com situações problemas e perguntas de todos os gêneros. Essa é uma importante ação como estagiário, como também ter a malícia de perceber os grupos, notar problemas e aproximá-los das aulas.

Sabemos que o planejamento deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão articulado sobre os problemas e a realidade da educação escolar no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a ausência dele pode prejudicar a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar.

O registro em vídeo permitiu aos estagiários uma auto-observação das atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, a tomada de consciência de aspectos positivos e negativos de sua ação docente. Por exemplo, Pedro salientou um aspecto positivo: “gostei muito de ver minha lousa, tenho certa facilidade e esse recurso que utilizei foi bastante elogiado pelos colegas de sala”, enquanto que José destacou um fator negativo: “percebi que não consegui trabalhar o tema de forma adequado ao contexto da classe”.

As discussões e o diálogo estabelecidos a partir da análise do vídeo das aulas ministradas permitiram compreender as diferentes formas de desenvolver a docência. Assim, se inicialmente o estágio se configura como obrigatório no curso, no decorrer das ações desenvolvidas, outros elementos se revelam no espaço escolar (FRISON *et. al*, 2009). Devemos levar em consideração também que a análise com o auxílio do vídeo não é uma tarefa de fácil realização, pois esse procedimento possibilita um processo de reflexão e de tomada de consciência simultâneos sobre variadas expressões: “linguagem, metalinguagem, deslocamentos, posturas, expressões faciais, maneirismos, entre outros, tanto de si como das demais pessoas envolvidas na situação registrada” (SADALLA & LARROCCA, 2004, p. 422).

E, por fim, no momento da reconstrução, duas categorias foram identificadas. A primeira diz respeito ao reconhecimento da formação como um processo contínuo, conforme expressam Laura e Sueli respectivamente:

(...) procuro aperfeiçoar-me, traçar novas estratégias para o ensino: revendo o passado, vivendo o presente e pensando no futuro da educação.

(...) vejo que em todos os momentos dando certo ou não eu recebo estas experiências como um crescimento individual, onde prevalece a vontade de sempre continuar aprendendo.

Segundo Isaia (2008) aprender durante toda a vida e ao logo da carreira pedagógica é uma constatação que todo professor precisa aceitar para poder construir-se como docente. Esse processo não pode ser solitário, pelo contrário, deve ocorrer nas relações interpessoais, com os colegas, com os pesquisadores do campo específico e com os estudantes, assim como nas mediações e nas interações decorrentes desse processo no espaço concreto de sala de aula. Implica ainda pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para que das atividades de aprendizagem, tendo por horizonte uma prática reflexiva que visa reformular o que já foi realizado e o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem docente.

E a segunda categoria refere-se à imagem da boa prática que rege o ensino, conforme explica Diego: (...) “os comentários me dão esperança e força para seguir em frente na defesa de um modelo educacional diferente do vigente”.

A utilização de estratégias que supõe a construção de conhecimentos visando uma aprendizagem mais efetiva requer considerar as idéias, visão de mundo, destrezas e atitudes que os estagiários possuem. Essa visão de ensino, se por um lado parece mais adequada, por outro, é difícil de ser executada na experiência concreta.

Considerações Finais

De acordo com as discussões apresentadas é possível afirmar que o uso do relatório reflexivo teve uma influência positiva na formação de professores, pois favoreceu e permitiu a análise da própria prática pelos estagiários, ou seja, de sua ação docente no contexto de sala de aula. Neste estão envolvidos os conteúdos de ensino, habilidades para gestão da sala de aula, diferentes saberes diante das situações que surgem na sala de aula, assim como o envolvimento das relações interpessoais. Assim, permitiu ao estagiário refletir sobre todas as etapas das atividades desenvolvidas, ou seja, desde o confronto do plano de aula com as ações que ocorreram em sala até o desenvolvimento do estado de alerta diante de determinadas situações.

Além disso, o registro em vídeo permitiu ao estagiário a construção de novos olhares e novas formas de interpretações da realidade escolar e da profissão docente. De acordo com Alarcão (2000) esse recurso permite uma avaliação a partir de várias cenas, alternando as reflexões sobre as ações vividas, observadas e idealizadas. Assim, ao assistir-se no vídeo-gravação, o estagiário não é um mero telespectador, no sentido passivo do termo, mas sim ativo perante os elementos da recepção videográfica, atribuindo sentidos dentro do contexto apresentado. Por isso, Ferrés (1996) designa por vídeoespelho, com o sentido de o vídeo potencializar a função de auto-avaliação que implica contemplação e conseqüente reflexão sobre o próprio comportamento.

E, por fim, podemos dizer que o Estágio Curricular, entendido como espaço para discussão e reflexão, permite ao estagiário repensar suas práticas e concepções, avaliar seu desempenho profissional e engajar-se num processo de busca pessoal.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000. p. 9-39.

ARAGÃO, R.M.R. Compreendendo a Investigação Narrativa de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem no Âmbito da Formação de Professores, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/gt08/t0818.pdf> acessado em 21/05/2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 28/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002^a. Seção 1, p. 31.

Brasil. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf

CARNIATTO & ARAGÃO, I; R.M.R. de. Investigação Narrativa: Uma Possibilidade para a Pesquisa em Ensino segundo o Paradigma da Complexidade. Anais do IV ENPEC. Águas de Lindóia, São Paulo, 2003.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G.F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.381-406, jul./dez.2005.

FERNANDES, C. M. B. *O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades*. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008, CD-ROM.

FERRÉS, J. Vídeo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FRISON, M. D; MALDANER, O. A; LOTTERMANN, C. L; DEL PINO, J. C. Ações de estagiárias da licenciatura em química em proposta de inovação curricular. Em Mortimer, E. F. (Org.). Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Belo Horizonte: ABRAPEC. 2009.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GUIMARÃES, V. S. *Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela*. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008, CD-ROM.

Isaia, S.M.A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2008. CD-ROM.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n°19, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.

LEITE, Y. U. F. *A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura*. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008, CD-ROM.

- McEWAN & EGAN, H., K. La Narrativa en la Enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Argentina: Amorrortur editores, 1995 (Colección Agenda educativa)
- PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. et al. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. 2004. p. 419-433. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2006.
- SALLES, F. A formação continuada em serviço. Revista Iberoamericana de Educación, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2011.
- SCHNETZLER, R. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.; ARAGÃO, R. (Organizadoras) Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: UNIMEP/CAPES, 2000.
- SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, p. 275-300, 1991.
- SMYTH, J. Reflection-in Action. Victoria: Deakin University Press, 1996.