

Do Bacharel à Licenciatura: Como eu me tornei um professor no estágio em ensino de Ciências na modalidade remota?

Mateus Lima

02

Inicialmente, quando se fala de estágio supervisionado, sempre refletimos este como um momento único de experiência em que discentes da licenciatura conseguem pela primeira vez obterem o contato com a atuação profissional de ministrar aulas. Antes de todo esse processo, com a passagem de várias disciplinas técnico-científicas, preparação acadêmica e pedagógica para o planejar e montagem de aulas (ZABALA, 1998). Chegamos ao momento em que finalmente vamos recorrer a todo esse processo de formação para entrar em contato com os discentes, sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que em circunstâncias normais, em aulas presenciais, todos os sentimentos afetivos, ansiedade e nervosismo chegam no momento de ministrar a primeira aula e nas seguintes também. Contudo, quando se fala no nosso panorama atual pandêmico, que por conta da COVID-19 grande maioria das aulas estão sendo abordadas de modo remoto, todos os processos de formação e educação foram reinventados para conseguir alcançar os objetivos educacionais de transpor os conhecimentos científicos para a realidade dos discentes, na melhor qualidade possível.

É nesse quesito que iniciamos este relato, me formei inicialmente no bacharelado em ciências biológicas durante quatro anos, quando cheguei a cursar a licenciatura no mesmo curso, achei que estava preparado para ministrar aulas, já que durante toda a graduação aprendi os conteúdos básicos específicos sobre a disciplina de ciências a ser ministrada. Assim, justamente nesse momento, é que chega o choque de realidade: “Uma aula, não é um seminário!”,

ou seja, você agora como professor, assume um papel imprescindível nos momentos de aprendizado, mediar toda a carga de conhecimentos a serem ministrados de modo a aproximar a realidade e o contexto sociohistórico dos estudantes (ZABALA, 1998).

No início do estágio, onde nos encontramos por reuniões no *Google Meet* com o público alvo de uma escola estadual de Campina Grande na Paraíba, com 12 alunos pertencentes ao 8º ano do Ensino Fundamental II, todos com acesso às aulas remotas via ferramenta do *Google Meet*. De modo geral, era complicado, pois o silêncio dos alunos trazia um ar de insegurança, e não sabíamos se estávamos conseguindo alcançá-los apenas com a metodologia de aula expositiva dialogada por slides. Esta metodologia requer que haja um diálogo, e nesse caso não existia. Nesse ponto, recalculamos todos os caminhos, planejamentos e rotas para promoção de um ensino de ciências mais efetivo, que pudesse trazer todos os sujeitos como participantes ativos na sala de aula. Nesse momento, me vendo ainda como um bacharel, me senti desesperado, pois não conseguia transpor para a prática os conhecimentos a serem ensinados de um modo dinâmico e que pudesse envolver os alunos. Apesar do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual da Paraíba possuir 2 componentes de estágios de docência (ensino fundamental e médio) junto a disciplinas de metodologia, eu ainda me encontrava no 2º estágio, o que explica os sentimentos de ansiedade e despreparo com as questões pedagógicas, tendo em vista, que por ser aluno egresso do bacharelado, já me encontrei direto para o estágio no primeiro



(George Milton/Unsplash)

semestre do curso da licenciatura, pela dispensa de componentes básicos comuns dos dois cursos.

Diante disso, passadas algumas aulas, nossa equipe se reuniu e discutimos todos os problemas e decidimos utilizar metodologias ativas para as nossas aulas. Para exemplificar melhor, as metodologias ativas apresentam no seu conceito, ideias alinhadas aos referenciais construtivistas, de modo que os estudantes constroem o seu aprendizado a partir de uma participação ativa, nos momentos de assimilar e reconstruir novos significados a partir do contato com o conteúdo em sala de aula (MACEDO et. al, 2018).

Nesse sentido, é comum neste tipo de metodologia que os estudantes sejam envolvidos em problemas ou contextos em que estes precisam impulsionar uma série de recursos cognitivos e afetivos para desempenhar soluções para a situação proposta. Partindo desse

pressuposto, decidimos utilizar a metodologia de estudo de caso, sendo esta, um método que envolve a abordagem dos assuntos a partir de situações fictícias que poderiam acontecer na realidade (MACEDO et. al, 2018; SPRICIGO, 2014). Esses problemas são denominados de casos e envolvem uma participação ativa dos sujeitos que obtém o contato com a situação para resolver problemas e questionamentos relacionados a estes.

Este foi um dos pontos altos do estágio, já que a partir desta abordagem junto com a metodologia de aula expositiva dialogada, conseguimos abordar os funcionamentos dos ecossistemas a partir de um caso utilizando cadeias alimentares em uma situação fictícia denominada “Viagem ao Sítio Bananeiras do Luar”. Para exemplificar melhor, o caso remonta a vivência de Ana Lúcia e Vô Francisco em um sítio da zona rural. Ana tem dúvidas de como aplicar os conceitos que aprendeu na aula de ciências sobre cadeia alimentar, utilizando observações dos seres vivos encontrados naquele sítio, por isso procura seu avô, que além de morador, também é professor de ciências para tirar suas dúvidas sobre o assunto. Todo esse caso foi pensado utilizando o livro de ciências para o 8º ano (CANTO et. al, 2017). Diante disso, Um pequeno trecho do caso pode ser acompanhado abaixo:

“Na região de Campina Grande, Ana Lúcia estava passando férias no sítio do seu Avô Francisco, que era professor de ciências em uma escola na região rural da cidade. Ao passar alguns dias brincando perto da casa, ela percebeu que nesse sítio havia vários seres vivos como: bananeiras, besouros, lagartixas e até

mesmo observou que um carcará estava voando naquele local. Além disso, ela olhou para o chão e viu que havia algumas bananas podres que estavam cheirando muito mal. Então nesse momento, observando tudo o que estava a sua volta, ela lembrou que aprendeu na aula de ciências da sua escola alguns conceitos sobre como os seres vivos se relacionavam nas cadeias alimentares e teve várias dúvidas de como esse assunto poderia ser observado de forma prática na natureza. Já que se avô era professor e morava no sítio, ela aproveitou e conversou com ele sobre as suas dúvidas.”

A partir desta estória, montamos perguntas norteadoras que utilizávamos para responder perguntas sobre o caso de modo contextualizado, como exemplos:

- Se você fosse o avô de Ana Lúcia, como você responderia a pergunta a seguir: “Como todos os seres vivos (bananeiras, insetos, lagartos e o carcará) observados se relacionam dentro do sítio?”.
- Depois da conversa com seu avô, Ana Lúcia se lembrou de algumas coisas sobre como os seres vivos se relacionavam, apesar disso, ela esqueceu de alguns conceitos que ajudariam a entender com mais clareza sobre o funcionamento das cadeias alimentares presentes no sítio do seu avô. Ajude a Francisco a conversar com Ana Lúcia definindo os conceitos abaixo: a) Cadeia alimentar; b) Níveis Tróficos; c) Diferenças entre os níveis tróficos dos seres vivos na cadeia alimentar: Produtores, Consumidores e Decompositores.

Levando em conta essas perguntas norteadoras, como a situação na zona rural envolvia



(Muneer Ahmed Ok/Unsplash)

muitas pessoas que moravam ou já passaram férias na zona rural, percebemos nitidamente uma mudança na postura das aulas. Pode-se dizer que as aulas ficaram mais dinâmicas, com questionamentos e interações entre a turma e o conteúdo, nos momentos de aprendizado. As avaliações formativas e somativas que advinham das questões foram essenciais para medir a progressão de como o conhecimento estava sendo aprendido pelos estudantes. Assim, o objetivo de cada pergunta era justamente realizar pontes com o conteúdo a ser ensinado sobre as cadeias alimentares.

Para a nossa alegria, após a metodologia apresentada, a motivação voltou novamente, pois agora tínhamos uma sala de aula muito unida e entrosada e que eram agentes participativos de um trabalho coletivo para desvendar o caso. Justamente, nesse momento, com todos os laços, vínculos e lições eu me encontrei como professor e percebi que o ato de educar vai muito mais além do que currículos ou con-

teúdos, ele está na figura do professor e como ele enxerga os estudantes, todos com igual valor, com trocas de experiências que extrapolam o ambiente acadêmico. Nesse sentido, a escola se torna um pilar para a formação de um cidadão que pensa e reflete criticamente sobre o mundo a sua volta, pensando em soluções para resolver os problemas, utilizando habilidades e competências que são desenvolvidas ao longo de todo o seu processo de formação (ZABALA, 1998).

Por fim, concluo este relato afirmando que me sinto um profissional muito mais seguro e capacitado para atuar como professor de ciências após o estágio. Toda a instrumentalização e contribuições para a minha prática docente foram muito valiosas, principalmente por que me apeguei a minha mentora que me ensinou com muito amor, que antes de ser educador, somos seres humanos e portanto devemos enxergar cada discente não apenas como nú-

meros de matrículas, mas como pessoas, que pensam, refletem, apresentam emoções e são seres sociais e dignos. Como diria Paulo Freire, só a Educação transforma a vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

CANTO, E. L.; CANTO, L. C. **Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano** 7º ano. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1998.

MACEDO, K. D. D. S., ACOSTA, B. S., SILVA, E. B. D., SOUZA, N. S. D., BECK, C. L. C., & SILVA, K. K. D. D. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**. Escola Anna Nery, v. 22, n. 3, 2018.

SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.



(Vlada Karpovich/Pexels)