



ENSINO DE CIÊNCIAS NO RECÔNCAVO DA BAHIA: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS, ENTRAVES E DESAFIOS

Dra. Rosana Cardoso Barreto Almassy¹

RESUMO

No contexto do planejamento da ação pedagógica, a escolha das estratégias de ensino que mais se adeque as expectativas de aprendizagem dos alunos depende de um leque de fatores, dentre eles: as características cognitivas do grupo, o tipo de conteúdo conceitual estudado, o tempo disponível para a realização das atividades, o tamanho da turma, a disponibilidade de recursos didáticos específicos – especialmente para a inclusão de alunos com deficiência, os objetivos a serem alcançados com o planejamento proposto e a disponibilidade do professor em superar os entraves diante da inovação didática. Este estudo, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, teve como objetivo geral averiguar as percepções de estagiários do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sobre os desafios e dificuldades enfrentados por eles durante o planejamento da ação didática, especificamente quanto a seleção de recursos didáticos e estratégias metodológicas, para as aulas de regência nas escolas campo, do município de Cruz das Almas-BA e seu entorno. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário semiaberto e registro das observações colhidas pela pesquisadora em um Diário de Campo. A análise dos dados obtidos revelou que os estagiários, que também eram bolsistas do PIBID, encontraram dificuldades para ensinar Ciências, devido à falta de materiais e recursos didáticos disponíveis na escola, bem como, entraves na proposta pedagógica para não somente elaborar atividades instigantes e desafiadoras, como também mediá-las, dentro do contexto proposto. Foi possível observar também que os informantes dissociaram o planejamento escrito daquele que foi evidenciado na prática, pois não atribuíram grande importância aos recursos didáticos, nomeadamente quanto à seleção, à adequação a cada conteúdo ministrado e à disponibilidade dos mesmos, dentro do âmbito da escola, pois este contexto se refletiu na qualidade das aulas planejadas.

Palavras-chave: Planejamento da ação didática, Estratégias Metodológicas, Ensino e Aprendizagem, Dificuldades no Ensino.

INTRODUÇÃO

O exercício da atividade docente demanda preparo didático-pedagógico, formação teórica e prática, numa perspectiva da *práxis* transformadora e, sobretudo, uma predisposição em aprender a profissão numa abordagem crítica, contextualizada e emancipatória. Nesse contexto de aprendizagem e da construção de múltiplos sentidos do que é ser professor, as

¹ Doutora em Ciências da Educação (Uminho/Pt), Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Curso de Licenciatura em Biologia, rosana@ufrb.edu.br.



Licenciaturas tem função essencial na formação inicial desse profissional, pois propiciam espaços de formação, construção de conhecimentos, saberes especializados e oportunizam *locus* de vivências e experiências do aprender a profissão docente (Pimenta; Lima, 2012).

Diante disso, o que usualmente se tem verificado, na prática da maioria dos professores de Ciências, é que optam por seguir o currículo proposto pelos livros didáticos, desconsiderando outras possibilidades de planejar as aulas de dentro de uma abordagem mais ampla, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, para diagnosticar o que de fato necessitam saber, não esquecendo de levar em conta as questões culturais e sociais, inerentes a realidade vivida pelos seus alunos. Pensando nisso, Oliveira (1997) afirma que o professor de Ciências não deve optar por ser um mero reproduzidor do livro didático, assim como, também não é recomendável trabalhar os conteúdos de forma compartimentalizada, pois desta forma ele “[...] deixa de ser o informante dos conhecimentos científicos, o grande organizador das classificações biológicas e passa a investigar o que pensam seus alunos, a interpretar suas hipóteses, a considerar seus argumentos e analisar suas experiências em relação aos contextos culturais” (p. 11).

Chegando nesse ponto de discussão, as motivações pela presente investigação emergem da nossa preocupação com os sentidos do ensino e da aprendizagem das Ciências Naturais, mas sobretudo pela função social e laborativa, enquanto professora formadora de futuros docentes da Educação Básica para o Ensino de Ciências e Biologia, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio. É desse lugar que surge o desejo de pesquisar sobre a formação inicial de professores e os processos de ensinar e aprender Ciências Naturais na perspectiva do Estágio Curricular, e dos processos de iniciação à docência, empreendidos nos Programas instituídos pelas políticas públicas de formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) – atualmente extinto e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelos futuros Licenciados em Biologia da universidade onde a investigadora trabalha como docente.

Diante desse contexto, essa investigação teve como objetivo geral averiguar as percepções de estagiários do curso de Licenciatura em Biologia, que também são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sobre os desafios e dificuldades enfrentados por eles durante o planejamento da ação didática, especificamente quanto a seleção de recursos didáticos e



estratégias metodológicas, para as aulas de regência e intervenções do PIBID, nas escolas campo do município de Cruz das Almas-BA e seu entorno.

METODOLOGIA

Os objetivos propostos neste estudo acenaram para a abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. Assim sendo, o percurso metodológico iniciou-se com o diagnóstico sobre a trajetória formativa construída por 24 estagiários, que também são estudantes bolsistas do PIBID (Subprojeto Biologia/UFRB), desde o ingresso na universidade até a realização do Estágio Supervisionado II², tomando-os como ponto de partida na preparação para a regência em Ciências Naturais no nível fundamental, inclusive com relação ao planejamento da ação didática. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado um questionário semiaberto contendo 12 questões, que envolviam o tema em estudo, bem como o registro de informações em um Diário de Campo, durante os momentos de observação da pesquisadora, com relação ao desenvolvimento do planejamento proposto nas escolas e as atividades de formação e orientação na universidade.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 98), o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Além disso, esse instrumento objetiva adquirir informações sobre perspectivas e conhecimentos que possam contribuir para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, testar hipóteses e descrever as características do fenômeno ou grupo de indivíduos que está sendo pesquisado (Gil, 2011). Diante disso, o questionário mostrou-se útil para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa e foi aplicado no formato eletrônico por meio da plataforma online Google Forms®.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que garante a voluntariedade dos sujeitos e a clareza do aporte ético da pesquisa, foi anexado ao formulário eletrônico, antes do início das perguntas. Assim sendo, foram apresentados aos informantes,

² Componente curricular do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em que os estudantes realizam Estágio de Regência no ensino de Ciências nos anos finais do nível fundamental.



logo na etapa inicial do instrumento de coleta de dados, informações como os objetivos, os procedimentos do trabalho, a garantia de sigilo quanto a qualquer informação que pudesse identificá-los e a possibilidade de desistência a qualquer tempo sem nenhum tipo de penalização. Para responder às questões do questionário, foi preciso que o participante da pesquisa marcasse a opção “Declaro que li e concordo”, confirmando sua adesão e concordância com os termos apresentados no documento.

Ainda foi possível utilizar o Diário de Campo como instrumento de coleta de dados no âmbito das escolas, onde os estagiários e estudantes bolsistas do PIBID atuaram como docentes em formação, assumindo uma turma para regência (estágio) e ações de intervenção (PIBID). Para melhor balizar as percepções da investigadora e registro no Diário de Campo das observações, no contexto da ação didática nas escolas, foi elaborado um roteiro de observação para avaliar o impacto das principais dificuldades evidenciadas na proposta de planejamento elaborada e durante a condução das ações da regência e intervenções relacionadas ao PIBID. O Diário de Campo forneceu um aporte não somente descritivo como também reflexivo, pois contemplou tanto as narrações descritivas da pesquisadora como também possibilitou que posteriormente fossem registradas suas reflexões acerca do que foi observado em campo. Zabalza (2007) considera que essas características tornam o referido instrumento dotado de alta potencialidade formativa.

De posse de todos os dados coletados, foram elaborados quadros utilizados para análise de conteúdo, de forma a atender o que orienta Bardin (2014) com relação aos procedimentos para a pré-análise e a criação de categorias analíticas, que posteriormente foram confrontadas com os autores de referência na área. Dessa forma, os dados desta pesquisa foram analisados e interpretados com base nos referenciais teóricos que fundamentaram as discussões sobre os resultados obtidos, pois foi possível indicar divergências e convergências nos dados analisados, possibilitando compreender como os estagiários e estudantes bolsistas do PIBID elaboram, identificam e intervêm nas proposições didáticas, entraves e desafios para o Ensino de Ciências nos anos finais do nível fundamental, em escolas públicas localizadas no município de Cruz das Almas e seu entorno.



REFERENCIAL TEÓRICO

Quando surge a necessidade de tratarmos qual seria o caráter social prioritário da educação científica na sociedade atual, nos vem logo em mente a questão de um sincronismo modal intitulado “alfabetização científica” e/ou “letramento científico”, que tomou parte do mundo da Didática e Ensino das Ciências, especificamente nas três últimas décadas. Neste sentido, a despeito da importância do ensino de Ciências para o nível fundamental, Fumagalli (1998) destaca três argumentos que considera muito importante: “a) o direito das crianças de aprender Ciências; b) o dever social obrigatório da escola fundamental, como sistema escolar, de distribuir conhecimentos científicos ao conjunto da população e c) o valor social do conhecimento científico” (p. 15). Frente a essas colocações, essa mesma autora nos lembra que os estudos da psicologia cognitiva e psicologia genética já elucidaram que as crianças não podem ser consideradas adultos em miniatura, posto que compreendem o mundo a sua volta de forma muito particular e específica.

Espinoza (2010) argumenta que o ensino de Ciências Naturais, tanto na escola básica quanto nas instituições formadoras de professores, é constituído por um conjunto de conhecimentos, inerentes as disciplinas que possuem a incumbência de estudar os fenômenos naturais com visões diversificadas, tanto de cunho técnico específico quanto de caráter didático-pedagógico. Porém, quando se pensa em planejamento da ação pedagógica, é preciso também levar em consideração a ideia transformadora que o ensino e a aprendizagem em Ciências pode possibilitar ao educando, principalmente no nível fundamental. Selbach (2010) esclarece que o professor de Ciências pode ser o transpositor de um extenso campo do saber. No entanto, somente “[...] ensina seus alunos quando sabe ajudá-los a transformar essa informação em conhecimento. Assim a verdadeira e transformadora aprendizagem é processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos” (pp. 47-48).

É indiscutível o fato de que o ato de planejar é uma ação frequente e contínua realizada pelo ser humano, em qualquer fase da sua vida, para realizar funções que fazem parte do seu dia-a-dia. Contudo, dentro do âmbito educacional, existe, por vezes, uma falta de sentido no ato de planejar, pois há uma distância consolidada entre aquilo que se expressa no plano e o que se



percebe realizado na realidade concreta das escolas, “[...] o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias [...]” (Vasconcellos, 2012, p. 15).

Isso não quer dizer que se deve desconsiderar o valor do ato de planejar, muito pelo contrário, pois é preciso que o professor entenda a importância do ato de planejar, para além de assegurar suas obrigações burocráticas com as exigências formais da escola. Para tanto, necessita de conhecimentos específicos acerca de, ao menos, três questões básicas: “[...] o que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente (em tal prazo) para diminuir essa distância?” (Rodrigues, 2011, p. 31).

Assim sendo, é perceptível que o professor de Ciências Naturais tenha que buscar novas alternativas para planejar suas aulas, pautadas nas pesquisas publicadas pelos autores de referência nessa área do saber, que permitem uma maior flexibilidade para que os docentes possam entender e agir, frente aos conhecimentos que seus alunos possuem. Sabe-se que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano docente e estar presente nas ações práticas de formação continuada, que favorecem a aquisição de novos saberes e a capacidade de mediação da aprendizagem, diante do processo educativo.

Diante disso, o professor em formação, dentro do contexto do Estágio Supervisionado, precisa ter atenção a alguns aspectos congruentes no escopo da sua trajetória formativa, para que não incida em erros que o acompanhem por toda a sua trajetória na futura profissão. Almassy, Silva e Lima (2018), ainda nos esclarecem que a aquisição de experiência: “[...] vai se construindo no percurso formativo, contribuindo tanto para a compreensão do campo de atuação profissional, quanto para elucidar certas dúvidas que pairam em decorrência das escolhas dos caminhos a serem trilhados com o apoio de (co)formadores caminheiros.”

Nesse contexto, o estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciaturas tem um papel indispensável na formação inicial do professor na medida em que proporciona ao estudante aproximar-se do seu futuro campo de atuação profissional. Além disso, o contato com professores que laboram na docência há algum tempo, com experiências já consolidadas, é crucial para as escolhas que farão, a apreensão de exemplos e para a sua aprendizagem profissional no contexto próprio do seu campo de trabalho (Almassy, 2024; Almassy; Silva e Lima, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutirmos o resultado da pesquisa é preciso explicar o acordo estabelecido antes das ações da regência e intervenções do PIBID, no contexto das escolas municipais, em que o planejamento da ação pedagógica deveria ser apresentado e discutido com a professora orientadora (investigadora) para que fosse avaliada a pertinência das ações propostas pelos estagiários/pibidianos, frente ao que fora discutido e estudado durante as aulas de estágio e o período das ações formativas no PIBID. Para tanto, os informantes dessa pesquisa tiveram um período para realizarem esse planejamento, individualmente ou em dupla (conforme arranjo previamente estabelecido), e em seguida foi agendado pela investigadora, encontros com cada dupla ou estagiário isolado, a fim de discutir a adequação das propostas de planejamento apresentadas pelos mesmos. Com base nos critérios de avaliação estabelecidos pela investigadora, contemplados no roteiro de observação das ações do estágio e PIBID nas escolas, e após análise e tabulação dos dados obtidos nessa fase, foi possível elaborar a tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1: Aspectos observados no planejamento da ação pedagógica no campo do estágio de regência e intervenções do PIBID

Critérios de avaliação do planejamento proposto	1		2		3		4	
	Inadequado		Regular		Bom		Ótimo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Formulação dos objetivos de aprendizagem.	2	13,3	7	46,7	3	20	3	20
b. Seleção de recursos didáticos apropriados.	2	13,3	8	53,3	2	13,3	3	20
c. Adequação das atividades e das metodologias aos objetivos propostos.	2	13,3	6	40	4	26,7	3	20
d. Adequação das formas de avaliar ao nível de concretização dos objetivos.	2	13,3	9	60	2	13,3	2	13,3
e. Coerência e coesão entre as atividades planejadas.	2	13,3	5	33,3	6	40	2	13,3
f. Domínio do conteúdo planejado.	1	6,7	4	26,7	7	46,7	3	20
g. Adequação dos conteúdos planejados ao público-alvo.	1	6,7	3	20	7	46,7	4	26,7
h. Pertinência didática do planejamento.	1	6,7	5	33,3	7	46,7	2	13,3



Observando os dados alocados na tabela anterior, com relação ao planejamento da ação pedagógica para a atuação dos estagiários e pibidianos nas escolas da rede municipal de ensino, percebe-se que deixaram a desejar em alguns quesitos, mesmo após as orientações que tiveram da professora orientadora, no contexto dos encontros que foram necessários, para fim de discussão da proposta inicial de planejamento que os mesmos haviam elaborado.

Neste sentido, com relação ao critério “formulação dos objetivos de aprendizagem”, grande parte dos planejamentos apresentados pelos estagiários e pibidianos foram classificados no nível regular (7) e ainda pouca expressividade foi percebida para os níveis bom e ótimo (3). Sendo esse critério o mais relevante na estrutura de um planejamento, acredita-se que o resultado obtido indica um ponto que merece uma atenta discussão a esse respeito.

Desta forma, tomando como base a importância dos objetivos no contexto de um planejamento, Libâneo (2013) nos elucida que “[...] o professor deve saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como, torná-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos (p. 133). Foi perceptível também que, no contexto do planejamento elaborado, os estagiários apresentaram muita dificuldade em distinguir objetivos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que deixou essa parte do planejamento ainda mais confusa. Vale ressaltar que toda a estrutura do planejamento foi discutida durante os momentos de orientação, incluso as diferenças entre objetivos (geral e específico) e os tipos de conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) que deveriam ser abordados na estrutura do planejamento.

No que diz respeito a “seleção de recursos didáticos apropriados” para uso nas aulas de Ciências, percebe-se que para esse critério a maioria dos planejamentos propostos pelos estagiários e pibidianos foram classificados no nível regular (8). Contudo, devemos levar também em consideração os níveis bom (2) e ótimo (3). Vale ressaltar que essa classificação se deve ao fato de que a maior parte dos recursos elencados no planejamento apresentado, eram poucos diversificados e em quantidade que não atendia aos objetivos e às necessidades de todos os alunos da classe, o que foi justificado por eles com um problema infra estrutural da escola, como se não fosse possível a elaboração de recursos com materiais de baixo custo, a exemplo do que fizeram nas atividades de formação, antes de irem para as ações de regência nas escolas.



Neste contexto, o livro didático tornou-se protagonista da ação didática e isto proporcionou pouca motivação para a realização das atividades sugeridas e ainda incentivou a indisciplina, proporcionando momentos de pouca concentração na aula, o que favorecia a conversas paralelas e uso inadequado do celular, como demonstram os excertos abaixo, retirados do Diário de Campo da investigadora,

[...] A estagiária AE22 solicitou que os alunos abrissem o livro didático e fizessem uma leitura sobre o conteúdo que estava sendo discutido na aula cujo tema era “características do solo”. Em seguida, escreveu seis questões no quadro e solicitou que os alunos respondessem para que, ao final da aula, fosse dado visto no caderno. Inicialmente houve uma aceitação considerável por parte da turma frente a atividade proposta, contudo, essa calma não durou mais que 10 minutos. [...] a turma ficou muito agitada e a conversa estava em tom tão elevado que não se podia mais entender o que AE22 dizia, ao tentar tirar as dúvidas dos alunos. Ao meu lado, uma aluna estava com o caderno e o livro didático fechado dentro da sua mochila e eu perguntei a ela porque não estava participando da atividade proposta pela professora e ela me respondeu que estava com preguiça de tirar o caderno e o livro da mochila e também que a aula estava muito chata! Eu pensei que se eu fosse aluno naquela sala de aula estaria pensando a mesma coisa e então registrei que deveria conversar com AE22 sobre isso. Quando fui procurar o planejamento proposto pela estagiária percebi que havia programado outras atividades para esse dia, bem mais interessante do que a proposta apresentada. O que será que a fez mudar de ideia? (**Diário de Campo da investigadora**; Parte III: Percepções sobre a atuação dos estagiários e pibidianos na regência)

[...] neste dia observei que tinha um grupo de alunos no fim da sala que não participava da aula e nem sequer abriu o livro, mesmo após os insistentes pedidos de AE8 e AE19. Os estagiários entregaram uma atividade xerocada e solicitaram que os alunos respondessem com o auxílio do livro didático e, que até o final da aula devolvessem a atividade respondida, pois isso valeria nota. Poucos alunos pareceram se importar com esse aviso e continuaram a conversar e ouvir música pelo celular com auxílio de fone de ouvido... eu achei isso um absurdo e não soube explicar porque os estagiários permitiram tal comportamento! (**Diário de Campo da investigadora**; Parte III: Percepções sobre a atuação dos estagiários e pibidianos na regência)

Dito isto, outro importante critério de avaliação, inerente a tabela 1, que merece nossa atenção, diz respeito a “adequação das atividades e das metodologias aos objetivos propostos”, em que é possível verificar que grande parte dos planejamentos apresentados pelos estagiários teve classificação para o nível regular (6) e quase equitativamente a mesma quantificação para os níveis bom (4) e ótimo (3). Isso indica que se os estagiários tiveram dificuldades em formular os objetivos, frente ao alcance da aprendizagem dos alunos, assim como, na seleção apropriada



dos recursos didáticos, era de se esperar que deixassem a desejar também nesse critério, posto que, uma ação está diretamente ligada a outra. Para além disso, foi perceptível a escolha equivocada pela abordagem estritamente tradicional de ensino, em praticamente todas as aulas observadas pela investigadora.

É preciso considerar que o apelo insistente pela abordagem tradicional de ensino, principalmente pelos professores iniciantes, possui fundamentos culturais profundamente presentes na sua formação, pois sabe-se que todo professor um dia foi aluno e nessa condição viveu diversas experiências no contexto de uma sala de aula, tendo como base a exposição muito ou pouco dialogada dos inúmeros professores que tiveram na sua vida escolar. Ainda assim, Zabala (1998) coloca que os professores possuem estilos distintos, desta forma, o ensino não pode se pautar em um único modelo e também não existe um “modelo ideal” que possa substituir o “modelo tradicional” no contexto das necessidades formativas do educando. Pensando nesse ponto de vista, o autor ainda nos chama a atenção de que é importante atuar “[...] sobre um pensamento estratégico que faça com que nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional” (Zabala, 1998, p. 51).

Sobre esse ponto de vista, quando foram questionados sobre quais seriam as dificuldades (infra estruturais, interpessoais ou cognitivas) para desenvolverem atividades dinâmicas, investigativas e reflexivas no estágio de regência, os estagiários não evidenciaram que teriam limitações para o planejamento de atividades dessa natureza, posto que, a maior parte das percepções indicadas nessa parte da pesquisa indicava não haver dificuldades para a inclusão de propostas problematizadoras e investigativas no planejamento que seria elaborado por eles.

Contudo, na prática o que foi observado pela pesquisadora se distanciou muito do que foi planejado e discutido nas ações de formação com relação aos critérios apresentados na tabela 1. Neste sentido, no tocante ao tema planejamento dentro do ensino de Ciências Naturais para o nível de ensino em questão, houveram incoerências na seleção de recursos didáticos apropriados; na adoção das estratégias metodológicas; no domínio do espaço da sala de aula e da indisciplina da turma; na assertividade da proposta frente ao público do Ensino Fundamental e no envolvimento da turma face ao conteúdo de ensino, que viria a ser trabalhado pelos estagiários na escola, por ocasião do Estágio Supervisionado II.



Diante de todo o exposto, é importante ressaltar que a essa altura do processo formativo dos estagiários/pibidianos, no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, esperava-se que já possuísem a segurança, autonomia e conhecimentos necessários sobre os diferentes tipos de conteúdos e métodos, com vistas a elaboração de um planejamento de ensino coerente para o nível Fundamental e o seu público-alvo. No entanto, essa investigação mostrou que as concepções dos estagiários têm embasamento no modelo reprodutivista e, fatalmente, na postura dos diversos professores co-formadores, que tiveram contato antes e após a imersão na graduação, uma vez que a perspectiva que adotam é a da transmissão-recepção, cujo reflexo está evidente na forma de planejar a sua prática pedagógica e de pensar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um planejamento que contemple a diversidade de pensamentos e propostas para a ação didática, de forma a atender as exigências emergentes, torna-se algo pesaroso e complexo para o professor, tanto em exercício quanto iniciante. É preciso deixar claro qual o lugar do professor no cenário social, político e cultural da nossa sociedade e, para tanto, toda e qualquer mudança proposta no cenário educacional vigente, deve ouvir a voz de quem de fato vivencia de perto os entraves cotidianos da profissão docente.

Assim sendo, ainda que se leve em consideração todas as críticas empreendidas ao planejamento proposto pelos estagiários/pibidianos que participaram dessa pesquisa, deve-se considerar que as ações de formação trouxeram ganhos cognitivos com relação ao pensar e agir no contexto do ato de planejar a ação pedagógica e isto teve reflexos positivos no contexto da sala de aula onde foram realizadas as regências, principalmente no que diz respeito a: seleção de recursos didáticos; estratégias metodológicas e atividades avaliativas; adequação das formas de avaliação e conteúdos planejados ao público alvo; pertinência didática e avaliação global do planejamento.



REFERÊNCIAS

ALMASSY, R. C. B.; SILVA, N.; LIMA, T. P. P. Percepções de estagiários da licenciatura em Biologia sobre os saberes da experiência e sua relação com o tempo de docência. In: **Anais do XIX ENDIPE**. Salvador: Ed. UFBA, 2018. v. 1. p. 3-14. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 19/10/2025

ALMASSY, R. C. B. Subsídios didáticos-pedagógicos e técnicos-científicos na formação de professores: contribuições para a iniciação à docência. In: **Anais do I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/107631>>. Acesso em: 19/10/2025

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

ESPINOZA, A. **Ciências na escola**: novas perspectivas para a formação dos alunos. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

FUMAGALLI, L. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das ciências naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

OLIVEIRA, D. L. (Org.) **Ciências nas salas de aula**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação – Série Saberes Pedagógicos).

RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. In : Xavier, M. L. M. & Zen, M. I. H. D. (Orgs.) **Planejamento em destaque**: análise menos convencionais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2011. (Cadernos de Educação Básica, 5)

SELBACH, S. (Supervisão geral) **Ciências e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 23ª ed. São Paulo: Libertad, 2012 (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1)

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007.