

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO UNIVAG: UMA VISÃO DO ACADÊMICO

Suzana de Oliveira Nunes*

Resumo:

Observa-se nas literaturas sobre pesquisa em educação, em ciências que, nacional ou internacionalmente desde o século XX, os cursos em licenciatura estão voltados à técnica dos conhecimentos científicos para solucionar os problemas práticos. O papel do professor na sociedade moderna aponta para uma prática crítico-reflexiva, admitindo que na ação didática do professor possam ser encontrados conhecimentos que estão além da teoria e, práticas que possam ser organizadas teoricamente para produzir maiores efeitos, considerando a formação inicial e a formação continuada desses profissionais. Este artigo teve como finalidade analisar a formação inicial de professores no curso de ciências biológicas do UNIVAG observando as práticas e intervenções docentes.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino de ciências, o papel do professor.

Resumen:

Se observa en las literaturas sobre pesquisa en la educación, de las ciencias que nacional o internacionalmente desde el siglo XX, los cursos en licenciatura están orientados a técnicas de los conocimientos científicos para solucionar los problemas prácticos. El papel del profesor en la sociedad moderna nos muestra una práctica crítica reflexiva, considerando que en la acción didáctica del profesor puedan ser encontrados conocimientos que están más allá de la teoría y prácticas que puedan ser organizadas teoricamente para producir mayores efectos, considerando la formación inicial y la formación continuada de estos profesionales. Este artículo tiene como finalidad analizar la formación inicial de los profesores de ciencias biológicas do UNIVAG, observando las prácticas y las intervenciones docentes

Palavras-clave: Formación de profesores; enseñanza de ciencias, el papel del profesor.

INTRODUÇÃO

Percorrendo os momentos históricos da educação observamos que no Brasil a educação superior foi influenciada pelo capitalismo, que desencadeou o desejo de uma educação despolitizada, ou seja, produtiva. Houve as reformas universitárias (1931 e 1968); a criação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 e sua reformulação em 1996, mas as funções da universidade no Brasil foram postuladas no final do século XX, sendo estabelecidas o ensino, a pesquisa e a extensão (MATA, 2005).

A universidade moderna ainda possui influências de modelos tradicionais de educação superior, são influências de uma concepção liberal, voltada à produção de conhecimentos úteis à sociedade e de outro lado o modelo funcionalista, em que universidade prioriza a

* Pós-graduada em Fundamentos da Educação, Didática e Docência do Ensino Superior pelo UNIVAG

produção de ciência que promova o desenvolvimento do progresso de uma sociedade mercantilista. A existência desses dois modelos dentro da universidade moderna faz com que ela não tenha uma identidade. As inovações tecnológicas versus a falta de infra-estrutura de acesso dos países em desenvolvimento, a globalização e suas consequências sobre a educação e o discurso neoliberalista que rege a educação presente, nos revela a situação de crise que a educação está passando. As universidades têm preparado profissionais seguindo a demanda de mercado, ou seja, de acordo com os ideais capitalistas. Frente a este cenário o sistema educacional anseia por mudanças significativas. Muitas medidas são propostas, outras já existentes, discutem uma postura social democrática para avanços na educação brasileira (MATA, 2005; CASTANHO, 2000).

Observa-se nas literaturas sobre pesquisa em educação em ciências que, nacional ou internacionalmente desde o último século, os cursos em licenciatura estão pautados num modelo técnico racionalista, ou seja, na aplicação técnica dos conhecimentos científicos para solucionar os problemas práticos. As discussões sobre o papel do professor na sociedade moderna apontam para uma prática crítico-reflexiva, admitindo que na ação didática do professor possam ser encontrados conhecimentos que estão além da teoria e, práticas que possam ser organizadas teoricamente para produzir maiores efeitos, considerando a formação inicial e a formação continuada desses profissionais (ROSA, MEDEIROS e SHIMABUKURO, 1998; TRINDADE, 2001; FREITAS e VILLANI, 2002).

A cada ano as instituições universitárias formam uma quantidade considerável de profissionais na área de ciências biológicas. Ocorre muitas vezes uma separação entre disciplinas específicas e pedagógicas, dividindo assim o saber e o fazer (VASCONCELOS, 2003). A complexidade da prática tem sido esquecida; as relações entre ciência, tecnologia e sociedade com desenvolvimento de atitudes científicas são deixadas para segundo plano e o ensino de ciências acaba numa confusão entre o tecnológico e a inovação (ROSA, MEDEIROS e SHIMABUKURO, 1998; TRINDADE, 2001).

A formação inicial de professores de ciências e biologia deve estar embasada, sobretudo na vivência e no monitoramento concreto durante o percurso da graduação, num espaço que haja diálogo entre os docentes e discentes; uma interação que promova o conhecimento científico com construção e exposição de trabalhos, propostas de soluções criativas a problemas inesperados, capacitando-os para o momento final que é a sala de aula. Porém, tais momentos devem ser vivenciados de forma periódica durante a formação acadêmica (VILLANI e PACCA, 1997; BIZZO, 2002; VASCONCELOS, 2003).

“O ensino de Ciências deve proporcionar a todos os estudantes a oportunidade que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis amparadas em elementos tangíveis”. (BIZZO, 2002, p. 14)

Também se faz necessária a formação continuada dos professores de ciências, pois esta contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento pessoal dos próprios educadores, uma vez que a troca de idéias e práticas fomenta a melhoria no desempenho da prática educativa (VILLANI e PACCA, 1997; MALUCELLI, 2007). O que torna a complexidade da prática docente um convite à ruptura de um ensino sem perspectivas para um trabalho coletivo inovador e de formação contínua.

Considerando a docência como objeto de estudo da didática é importante sabermos que a didática está intimamente ligada às ações de ensinar e aprender. Estas duas ações são distintas, porém complementares e que não se separam, no contexto da sala de aula. O conhecimento deve ser construído em ação conjunta do docente com o discente, podendo ambas as partes aprender nesse processo (VILLANI e PACCA, 1997; VASCONCELOS, 2003; AUTHAUS, 2004).

O docente em sua ação didática necessita saber planejar definindo as metas a serem atingidas em cada aula, avaliar e promover a autonomia do discente, e, sobretudo não abandonar seu planejamento diante das dificuldades encontradas no decorrer do percurso. Essa tarefa não é fácil, pois para isto o professor precisa dominar o campo de conhecimento da sua área de atuação além dos saberes pedagógico e político para alcançar o objetivo da ação didática. Isso nos remete à importância da formação do professor, do seu conhecimento científico, do comprometimento profissional e de continuamente estar aprimorando sua prática (VILLANI e PACCA, 1997; AUTHAUS, 2004).

O professor universitário deve ser orientador, coordenador e o facilitador do processo de ensino-aprendizagem. A finalidade de sua intervenção é contribuir para que o aluno, centro da ação pedagógica desenvolva sua capacidade de realizar aprendizagens significativas, aprendendo a aprender e construindo seus conhecimentos, por meio da formação de ações básicas de um pesquisador. Sendo capaz de observar, refletir, indagar, produzir, desenvolvendo consciência crítica, autonomia intelectual e social (VILLANI e PACCA, 1997; VASCONCELOS, 2003; AUTHAUS, 2004).

Frente a este contexto o docente deve desenvolver o papel de problematizador, ou seja, problematizar as situações num modo a fazer o aluno construir o conhecimento, onde ambos trocam experiências e aprendizagens durante o processo. Assim, a busca por inovações no campo do ensino aprendizagem entre os professores do ensino superior e as discussões sobre

a prática da sala de aula são pertinentes, pois também o aluno adulto necessita de estratégias que os envolva nesse processo de busca pelo saber (VASCONCELOS, 2003).

A proposta para este artigo surgiu de observações feitas no campus do centro universitário quando alunos estagiários do último semestre da graduação em ciências biológicas chegam inquietos e preocupados por terem que “enfrentar” a sala de aula. Isso nos faz pensar na falta de preparo psicológico ou mesmo de conteúdo desses estudantes. Assim, diante desta realidade, surgem indagações sobre a prática docente e a formação do professor de biologia. Este estudo teve como objetivo analisar a formação inicial de professores no curso de ciências biológicas do UNIVAG, observando as práticas e intervenções docentes do ensino superior.

METODOLOGIA

2.1 Tipo de Estudo

A presente pesquisa teve como propósito uma análise qualitativa, descritiva e participativa.

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais e humanos, por meio das descrições, comparações e interpretações, pois se deseja conhecer o fenômeno em profundidade. E para chegar a esta compreensão é necessário adentrar no universo dos significados, explorando vivências, os motivos, valores e atitudes, numa abordagem sistemática e subjetiva sobre o que está nas entrelinhas, para dar significado aos discursos e comportamentos (LAKATOS e MARCONI, 1991; DEMO, 1995; NASCIMENTO, 2002; MINAYO, 2007).

2.2 Local de Estudo

O estudo foi realizado no UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande – MT, localizado na Avenida Dom Orlando Chaves, 2655, no bairro Cristo Rei da cidade de Várzea Grande, MT.

2.3 Grupo de Estudo

O grupo de estudo deste trabalho foi definido com os alunos do oitavo semestre do curso de Ciências Biológicas – Modalidade Bacharelado e Licenciatura, do UNIVAG.

Os sujeitos foram determinados por sorteio entre os alunos matriculados no oitavo semestre, sendo (3) participantes do sexo masculino e, (3) participantes do sexo feminino. Cada participante foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa antes da entrevista e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. E para preservar a integridade dos alunos entrevistados seus nomes foram suprimidos, sendo a eles atribuídos apenas o pseudônimo de “participante”.

2.4 Coleta de Dados

A coleta de dados deste estudo ocorreu no segundo semestre de 2009 no campus do UNIVAG. Totalizaram-se seis depoimentos que serão objetos de análise.

2.5 Análise de Dados

A partir dos levantamentos dos depoimentos, foi realizada uma análise para compreensão das concepções apropriando-se de critérios definidos por DEMO (1995). Esta análise buscou a interpretação da comunicação oral durante a entrevista, sobre os questionamentos da formação de professores de ciências biológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizadas entrevistas baseadas em questões abertas com um grupo de seis alunos do oitavo semestre do curso de Ciências Biológicas do UNIVAG. Todas as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador em questão, facilitando a compreensão e discussão dos assuntos relacionados à entrevista.

Foi possível observar durante as entrevistas que alguns participantes estavam constrangidos em gravar seu depoimento principalmente ao falarem sobre a capacidade e as qualidades positivas dos professores de biologia para formar professores. Mesmo tendo sido esclarecidos que as gravações não seriam divulgadas e a identidade de cada participante preservada, notou-se esse bloqueio. Assim, para o melhor desenvolvimento da pesquisa optou-se por não gravar os depoimentos. As entrevistas foram realizadas em local reservado permitindo um diálogo livre e descontraído.

As questões com relevância neste estudo em relação à formação inicial de professores são descritas a seguir:

a) Ciências biológicas como formação profissional:

Inicialmente, a questão abordada foi sobre a escolha do curso de ciências biológicas como formação profissional onde a maioria dos entrevistados respondeu que essa escolha foi influenciada principalmente por se tratar de um curso com uma área vasta de pesquisa. Outro ponto que despertou o interesse desses alunos pelo curso de ciências biológicas foi a disciplina de biologia do ensino médio, de acordo com as falas dos entrevistados: Participante II - “Escolhi ciências biológicas principalmente por trabalhar com investigação e pesquisa”. Participante III - “Eu não procurei outras opções porque já tinha certeza do que queria desde o final do 2º grau”. Participante VI: “Por gostar de bichos, animais e também por ter diversas áreas para você atuar”.

b) Prática docente mais importante na formação:

Reconheceram que a prática de ensino com carga horária de 720 horas foi fundamental para a formação pedagógica em especial o estágio supervisionado, conforme afirmam os participantes: Participante I: “Em minha opinião o estágio final foi o mais importante porque é onde o aluno tem aula de campo e tem que ir para a escola dar aula, fazer planos de aula. Tudo o que um professor normal tem que fazer” e Participante VI: “Foi mesmo a prática em sala de aula, com elaboração de plano de aula e metodologia. Na verdade da segunda prática de ensino em diante”.

O estágio supervisionado tem uma significância enorme sobre a superação dos contrapontos da complexidade da prática. É o momento onde a relação entre o saber e o fazer pode ser vivenciado fazendo com que os futuros professores (estagiários) sejam estimulados (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2001).

Porém, quando indagados sobre:

c) Preparado para ser professor?

Foram unânimes em dizer que não estão preparados para assumir uma sala de aula de aula. Relatam que o estágio supervisionado realizado no 7º semestre poderia ser iniciado desde as primeiras práticas de ensino (início do curso) com trabalhos em escolas, pois a vivência em sala de aula complementa ainda mais a formação inicial e, 50% dos participantes ainda acrescentam que não se identificam com a licenciatura, conforme depoimentos: Participante IV: “A prática docente mais importante foi mesmo a prática em sala de aula, no estágio final... Mas, ainda falta mais contato com a realidade da sala de aula”. Participante V: Não estou preparado para ser professor. Eu não gosto. Não é meu principal objetivo dar aulas.

De acordo com Villani e Pacca, (1997) a preparação do professor deve ocorrer durante a trajetória acadêmica, numa vivência que valorize principalmente o discurso do aluno. A formação de professores de ciências requer um embasamento pedagógico que possibilite a reflexão da prática. Segundo Freitas e Villani (2002), essa reflexão deve estar presente desde a formação inicial, proporcionando ao professor iniciante, oportunidades para que competências no âmbito da sala de aula possam ser experimentadas.

d) Professor do ensino superior de ciências biológicas:

Os formandos afirmaram que todos os seus professores estão capacitados para formar novos professores de biologia, contudo sentem que 4 anos não são suficientes para ver detalhadamente todos os conteúdos, visto que ciências biológicas é um curso com uma diversidade de áreas do conhecimento.

e) Qualidades positivas do professor de ciências biológicas:

E ao falarem das qualidades positivas do professor de ciências biológicas necessárias para um bom perfil profissional os entrevistados elencaram: “ter sensibilidade para cativar o aluno; ser dinâmico; saber contextualizar teoria com a realidade do aluno; lançar desafios; ter comprometimento”.

Durante as entrevistas 50% dos participantes revelaram que querem ser professores. Mesmo sabendo dos desafios à frente, anseiam investir no ofício de ser professor, pois esta profissão contempla com suas realizações pessoais, conforme os depoimentos dos participantes: I: “Preciso fazer uma pós - graduação antes de dar aulas”; II: “Vou ter que estudar muito, mas, quero ser professora”.

Alguns ainda acrescentaram que tiveram no decorrer da graduação professores que servem de modelo profissional, dada à maneira com que conduzem as aulas, as pesquisas, o suporte e atenção aos seus alunos.

Certamente, esses professores serão suas referências ao se assumirem como profissionais conforme cita ROSA, MEDEIROS e SHIMABUKURO *apud* MARCELO, (1999, p.118), “... o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores...”.

O aprimoramento profissional do professor só se dá no próprio exercício e não existem fórmulas para o sucesso. Em primeiro lugar é necessário que haja uma satisfação em trabalhar no processo da construção do conhecimento.

O grupo de pesquisa deste estudo cursa ciências biológicas nas modalidades bacharelado e licenciatura plena no mesmo currículo. Percebemos que existe uma divisão entre os objetivos dos formandos em relação à carreira profissional. Uns anseiam seguir a carreira de professor, outros, porém pensam somente nas pesquisas científicas, pois de acordo com relatos, “não possuem perfil para a educação”.

Assim, existem alunos que se identificam mais com as disciplinas específicas do bacharelado e cumprem a parte de licenciatura meramente por obrigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos depoimentos deste estudo foi possível observar que os formandos não se sentem preparados para assumir profissionalmente a posição de professor.

Conforme citam, sentem-se inseguros, não pela falta de conteúdo, mas por não terem experimentado em um tempo maior a realidade da sala de aula.

É preciso lembrar, porém, que ao entrar na graduação os alunos necessitam adquirir conhecimentos que sirvam de base para sua inserção no ambiente escolar. Desse modo, o estágio supervisionado não tem como ser iniciado nos primeiros semestres da graduação.

Contudo, existem vários estágios anteriores ao da regência que o aluno acaba por não considerar como exercício da preparação para a docência. São momentos de vivências com mini-aulas, exposição de trabalhos, seminários e oficinas durante a graduação que passam despercebidos.

Todas essas vivências, juntamente com o estágio final em docência possibilitam uma experimentação recíproca entre alunos estagiários e professores orientadores melhorando a investigação da ação docente e a reflexão sobre a prática dos professores formandos.

A formação inicial dessa forma torna-se um ambiente de experimentação em busca de novas perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Revista Teoria e Prática da Educação*. v. 7 n. 1 p. 101-106, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/> Acesso em: 02 abr. 2009.
- BIZZO, N. *Perspectivas para a atuação do Professor - Ciências: fácil ou difícil?* 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

- CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. O Saber e o Saber Fazer dos Professores. In: *Ensinar a Ensinar – Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.
- CASTANHO, S. E. M. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. In: *23ª Reunião Anual da ANPED*, 2000, Caxambu. Anais 23ª Reunião Anual da ANPED - CDROM. Caxambu: não consta, 2000. v. un. p. 101-101. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/ Acesso: 29. set. 2009.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FREITAS, 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.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MALUCELLI, V. M. B. Formação dos professores de ciências e biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. *PUCPR. Estud. Biol.*, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 113-116, 2007.
- MATA, L. P. As continuidades e as discontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: www.uff.br/ Acesso: 29. set. 2009.
- MINAYO, N. D. M. (Org.) *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007 (Coleção Temas Sociais)
- ROSA, M. I. F. P. S.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. Tutoria na formação de professores de ciências – um modelo pautado na racionalidade prática. *Revista Abrapec*, Belo Horizonte, v. 1-3, n. 3ª3, 1998. Disponível em: www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/ Acesso em: 24. jun. 2009
- TRINDADE, V. M. Uma perspectiva humanística na formação do professor de ciências. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, v. 7 n.14, p.4-9, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de transformação*, 11. ed. São Paulo: Libertad, 2003 (coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad).
- VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 02 abr. 2009.