

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DOS PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

PRISCILA KRÜGER VOIGT¹; STHÉFANI BORGES BREGUE²; FRANCELE DE ABREU CARLAN³

¹Universidade Federal de Pelotas – privoigt@hotmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sthefanibregue@hotmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – francelecarlan@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A década de 90 foi marcada por pesquisas sobre a formação de professores e pela preocupação com a análise da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se, assim, às abordagens que procuravam separar a formação da prática cotidiana (NUNES, 2001). Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, PIMENTA (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. FIORENTINI et al (1998) também destaca a tendência das pesquisas em valorizar o estudo dos saberes docentes na formação dos professores. Neste sentido, TARDIF (2002) afirma o que entende por saber docente quando destaca que,

[...] no âmbito dos ofícios e profissões não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Ainda, neste contexto, PIMENTA (1999) resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Percebendo, dessa forma, que a formação de professores é peça fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes o presente trabalho investigou as dificuldades e desafios encontrados pelos professores de Ciências, com formação em Ciências Biológicas, para trabalhar os conteúdos abordados no 9º ano do ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Investigação da prática pedagógica de professores de Ciências do 9º ano do ensino fundamental” do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Tal pesquisa apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), e foi desenvolvida no município de Canguçu-RS, com 04 professores de Ciências, identificados, nesta pesquisa, por P01, P02, P03 e P04 para preservação de suas identidades. As escolas participantes são municipais,

sendo três rurais e uma urbana. O critério de escolha das escolas levou em consideração a formação dos professores que lecionam a disciplina de Ciências no 9º ano do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu no período de agosto à setembro de 2017 e apresentou, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado contendo 17 questões. Para este trabalho foram selecionadas 03 questões, denominadas de Q01, Q02 e Q03.

Tais questões versaram sobre: i) a formação inicial destes professores (Q01), procurando identificar se o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas proporcionou uma formação adequada para que estes sintam-se seguros para trabalhar com o ensino de Química e Física no ensino fundamental, ii) o contexto da prática pedagógica, desafios e dificuldades (Q02) do professor com formação em Ciências Biológicas para trabalhar conceitos de outras áreas das Ciências da Natureza, iii) a formação continuada (Q03) como possibilidade de qualificação, suprimindo carências advindas da formação inicial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados, ainda que muito incipiente para conclusões contundentes, revela, que os 4 professores com formação em Ciências Biológicas, quando questionados sobre cursos, disciplinas e projetos realizados durante sua formação inicial que os auxiliou a realizar a mediação didática dos conteúdos de Química e Física, afirmam não terem realizado nada significativo. Isso, fica evidente nas falas de P01 quando afirma: *“durante a graduação os cursos feitos foram às semanas acadêmicas, tudo voltado pra área das Ciências [Biológicas], para Química e Física não”* e P03 quando menciona: *“durante a minha formação eu não tive oportunidade de conhecer ou então ter informação de alguma coisa [cursos, disciplinas e projetos] do tipo. Acredito que eu tenha aprendido muito mais Química estudando pro vestibular do que de fato na faculdade”*. A partir deste contexto, se entende que a busca por formação continuada é necessária para suprir as carências advindas da formação inicial, conforme afirma FREIRE (1996) quando discute que a formação permanente dos professores é necessária como momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. Para evitar que as considerações históricas criadas, com base na racionalidade técnica, levem a práticas curriculares que concebem e veiculam os conhecimentos especializados de forma fragmentada, cumulativa e linear (MALDANER, 2000, p.74 e 77) é importante integrar os conhecimentos científicos, como a Química e a Física, por exemplo, de forma a tornar o conteúdo mais dinâmico.

Com relação ao contexto da prática pedagógica, desafios e dificuldades, P01 traz que *“a prática ajudou, mas não me sinto apta a dar os conceitos com as cadeiras que tive”*, e P03 diz que teve como desafio a insegurança, quando afirma: *“tive muita dificuldade, na disciplina do nono ano, justamente por não me sentir segura”*. Com base nessas afirmações, autores como Gil-Perez e Carvalho (1993), Menezes (1996), Porlan e Toscano (2000) apud SCHNETZLER (2000), apontam como necessidades formativas dos professores de Ciências:

Dominar os conteúdos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações como contexto social, econômico e político, questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das ciências usualmente centradas no modelo de transmissão-recepção e na concepção empirista-positivista da ciência; a saber, planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção e reconstrução de ideias dos alunos; conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto

de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática.

Além disso, P04 declara como dificuldade a sobrecarga de trabalho quando fala: *“a única coisa que eu tenho que te dizer é o tempo. Projetos exigem tempo, bastante tempo. Então, tu tens que ter aquele tempo do projeto e, ao mesmo tempo, passar o conteúdo e fechar as notas”*. Corroborando com isso, autores como TSAI (2003), BORGES (2002) e PESSOA et al. (1985), discutem, entre outros fatores, que as razões para a pouca diversificação da prática do professor estão ligadas ao número excessivo de alunos por sala, as condições precárias dos materiais e equipamentos disponíveis na escola e a falta de tempo do professor em planejar/montar diferentes atividades.

Ainda, com relação ao contexto da prática pedagógica, P03 afirma: *“acabei realizando muita pesquisa na internet e nos livros da própria biblioteca da escola, eu sinto muita dificuldade até hoje, um pouco de insegurança também, por ser um conteúdo mais da química e da física muito diferente do que na verdade o biólogo tem mais facilidade para lidar”*. Nesse sentido, P02 também aponta: *“é preciso preparar material, estudar, relembrar alguns conceitos para poder passar para os alunos”*, assim como, P04 que menciona: *“aprendi por minha conta, pesquisar. Na verdade, dar aulas e aprende em sala de aula, elaborando teus planos de aula”*. TARDIF (2002), nesse contexto, define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor ainda discute que os diferentes saberes são classificados em:

saberes da formação profissional, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Com relação a busca por formação continuada de forma a suprir as deficiências, declaradas pelos professores, para trabalhar os conceitos de Química e Física, P02 fala: *“às vezes temos uma carência disso, de seguir e dar uma continuidade”*. STEFFANI (1999), afirma que à medida que o professor soma à sua formação a experiência profissional, percebe, cada vez mais, que o crescimento docente depende da busca por educação continuada. Além disso, P03 acrescenta que *“acredita que a prática na sala de aula, seja a melhor maneira de aprimorar, mas todo e qualquer curso sempre é de grande valia, ainda mais que [a Ciência] tá sempre se modificando e toda informação é válida, uma vez que o professor tem que estar sempre estudando, além desse estudo que faço sozinha com livros e pesquisas na internet. Tem que estar sempre aberto para continuar estudando, acredito que seja fundamental”*. A declaração de P03 corrobora com LIBÂNEO (1998) quando afirma que o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como, na incorporação das inovações tecnológicas.

A partir do que foi discutido é possível perceber que o processo de formação de professores deve ser contínuo e uma peça fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo do educando.

4. CONCLUSÕES

Até o momento, com o presente trabalho, é possível inferir que os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas precisam passar por mudanças em suas matrizes curriculares a fim de melhor preparar os docentes para trabalharem com a mediação didática dos conceitos de Química e Física, pois é necessário compreendermos que o conhecimento científico, na prática, é integrado e, nesse sentido, a formação inicial deve preparar o futuro professor para que trabalhe, nessa perspectiva em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, A.T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 19, n. 1, Florianópolis: UFSC, 2002.
- FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa** ED. 22ª. São Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários a prática educativa. 18ª edição. ED. Paz e Terra. SP, 1996.
- MALDANER, Otávio A. **A Formação Inicial e Continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.
- PESSOA, O. F. et al. **Como ensinar Ciências**. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- SCHNETZLER, Roseli P. **Pesquisa em Ensino de Química: sua conceitualização, seu desenvolvimento e sua importância na formação de professores**, 2003. Programa de pós-graduação em educação - UNIMEP. Disponível em: <http://gpquae.igim.unicamp.br/roseli.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.
- STEFFANI, Mª Helena. **Teoria e Fazeres - Caminhos da Educação popular**, volume IV. Sec. Municipal de Educação e Cultura, Gravataí - RS, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TSAI, C. C. Taiwanese science students' and teachers' perceptions of laboratory learning environments: exploring epistemological gaps. **International Journal of Science Education**. 25, 7, 847-860, 2003.