

Estudo sobre a formação docente na perspectiva dos formandos do Curso de Ciências Biológicas

Susana Soares Tozetto
Flavia Martinez

Resumo: O estudo analisa a concepção dos alunos do terceiro ano do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG sobre a sua concepção sobre formação docente. A pesquisa fundamenta-se na seguinte questão norteadora: investigar o que os alunos do curso de ciências biológicas compreendem por formação docente. Foi construído um questionário semi-estruturado para coleta de dados e para a análise utilizamos as categorizações da análise de conteúdo. Os resultados mostram que os acadêmicos não compreendem as disciplinas pedagógicas como parte integrante do processo de formação para a docência e apresentam uma concepção de formação de professores apregoada pelo senso comum, que para ser professor não é necessário um conjunto de saberes específicos à docência. A pesquisa ainda apontou que a prevalência das disciplinas específicas sobre as disciplinas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Conhecimento pedagógico.

Study on teacher training in view of graduates of Course Biological Sciences

Abstrac: The study analyzes the conception of the students of the third year of Science Biological Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG about his views on teacher education. The research is based on the following question: to investigate what the students of biological sciences comprise for teacher training. A semi-structured questionnaire for data collection was constructed and used to analyze the categorizations of content analysis. The results show that students did not comprise pedagogical disciplines as an integral part of the training for the teaching process and present a design of training teachers trumpeted by common sense, which is not to be a teacher need a set of specific knowledge for teaching. Research also showed that the prevalence of specific disciplines on pedagogical disciplines.

Keywords: Teacher training. Teaching. Pedagogical knowledge.

Introdução

Nunca se discutiu tanto em torno das questões que permeiam a formação de professores como no contexto atual, evidenciando os professores e como se constitui o seu trabalho. Todavia, a importância da formação inicial do professor, é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função precípua de preparar o futuro professor para sua atuação pedagógica (MARTINS, 2010). Articular o processo de formação com a prática pedagógica na escola é uma tarefa complexa, pois compreendemos que todo curso de licenciatura tem por objetivo fornecer subsídios teóricos para a formação de professores, partindo de uma realidade educacional concreta.

A premissa que partimos, quando falamos em formação inicial, esta associada à totalidade do trabalho docente, pois não temos a pretensão de pensar em uma formação completa, acabada, entretanto é fundamental que esta formação seja sólida teoricamente e de cunho profissional, de forma a subsidiar a formação continuada e o exercício para a docência.

Quando discutimos sobre formação de professores, tratamos de um objeto complexo, e devido à complexidade, não pode ser analisada de maneira simplista. A formação inicial dialoga e se entrelaça com o contexto social contemporâneo, o qual é permeado por um conjunto de fatores que interferem direta e indiretamente na formação do futuro professor, tais como: políticas educacionais, concepção de universidade, trabalho docente, realidade social e econômica em que se encontra a docência.

Os dilemas geralmente relacionados à formação inicial, nos cursos de licenciaturas, ponderam entre os seguintes aspectos: a falta de articulação entre a teoria e a prática; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; a necessidade de políticas públicas que articulem Estado e instituições de formação de professores; a desarticulação entre a formação inicial e formação continuada; desvalorização do licenciado frente ao bacharel. No caso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os problemas se ampliam nas questões que se referem às relações de disputa que perpassam o campo de formação de professores, na relação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a dicotomia entre Ciência e docência.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como questão norteadora investigar o que os alunos do curso de ciências biológicas compreendem por formação docente. Este estudo foi realizado

com os acadêmicos do 3º ano, do referido curso, do período noturno, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR - UEPG. Assim, entender a formação inicial a partir das relações com o contexto da escola, suas contradições e vislumbrar possibilidades de avanços nessa área é o desafio posto no presente artigo.

A formação docente

Entendemos que o embate sobre as questões referentes a docência, e a profissionalização nascem, ou pelo menos deveria nascer, no início do processo de formação do professor, ou seja, na formação inicial. Dessa forma, engendramos uma discussão acerca da temática.

Conforme aponta Tozetto (2013) as pessoas que pretendem ser professores precisam amparar-se nos conhecimentos da docência, pois a formação desse profissional não se trata apenas da aprendizagem de práticas pedagógicas, mas também da aprendizagem de uma cultura específica. Partindo da premissa de que os professores possuem uma cultura específica em relação à docência, entendemos que o sujeito que se formou para ser professor deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluindo aí os conhecimentos necessários a docência (TOZETTO, 2013).

O processo de construção dos conhecimentos para o exercício da docência tem seu início na formação inicial, que por sua vez, se caracteriza como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da aprendizagem profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor (IMBERNÓN, 2011). Nessa perspectiva, essa formação deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, superando o senso comum pedagógico, apropriando-se do conhecimento científico e um compromisso político com sua prática docente, o que contribui para a valorização da atuação docente.

Assim, a formação deve assumir o propósito de estimular o desenvolvimento dos futuros professores, no que diz respeito à autonomia intelectual, valorizando uma formação que promova a preparação de professores reflexivos, que se sintam em condições de assumir de maneira responsável e consciente seu próprio desenvolvimento profissional, e que participem como

protagonistas no desenvolvimento do trabalho docente e que visem se estabelecer como profissionais da educação.

Nessa perspectiva, na visão de Imbernón (2011), a formação precisa se inovar, quebrar o paradigma do sistema educacional que de certa forma provocou o desprestígio da profissão no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação: de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. Para o referido autor (2011), dentre os obstáculos encontrados para uma sólida formação de professores, destaca-se a falta de debate sobre as diretrizes da formação inicial e permanente, a ambígua proposta de formação em contextos individualizados e desconectados da escola. Por esse viés é necessário uma redefinição da profissão, assim como de suas funções e de sua formação.

Um ponto que merece destaque nesta discussão refere-se à estrutura da profissão docente. Para Imbernón (2011), é necessário deixar o modelo da concepção de educação que marcou o século XIX, que cultivava a transmissão do conhecimento acadêmico. Aponta ainda que talvez essa concepção fosse adequada a uma época pré - industrial ou industrial, já que o conhecimento com vista ao exercício da docência encontra-se fragmentado, e que dessa forma não propicia o desenvolvimento crítico reflexivo, pautado na geração de autonomia do futuro professor.

Quando pensamos no ofício do professor, atrelamos ao desenvolvimento da profissão um corpus de conhecimentos que tenham como intenção a aprendizagem do outro. Dessa forma, o conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas simplesmente, mas a um arcabouço teórico e prático que lhe é pertinente (TOZETTO, 2013). É dessa premissa que partimos quando pensamos na formação inicial, pois o acadêmico de uma licenciatura deve ter claro que os conhecimentos da docência irão subsidiar o dia a dia em sala de aula, o futuro lócus de trabalho, e que só instrumental não será de grande valia. Assim, discutir e apreender os conhecimentos que envolvem a docência se tornam imprescindíveis para a atuação do professor, e a sua utilização permitirá, ou não, a formação do saber do aluno.

Pois como afirma Tozetto (p. 34):

Aquele que quer exercer a docência tem que, no mínimo, saber como se aprende em sala de aula para poder aprender como se ensina, e acima de tudo tem que ter competência para ensinar. Ao dominar conhecimentos sobre a docência, deve-se ser capaz de mobilizar recursos para o ensino.

Assim, compreendemos a dimensão da importância da formação pedagógica dos acadêmicos nas licenciaturas nos cursos de formação inicial. A fim de aprofundarmos essa questão, faremos uma breve incursão histórica sobre o tema.

A formação pedagógica do professor licenciado é analisada no seu contexto histórico desde a criação dos primeiros cursos, dados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, até os anos mais recentes, das Faculdades de Educação. A estrutura que caracterizou essa formação quando implementados os primeiros cursos, foi a do fragmentado esquema 3+1, definido da seguinte maneira: a fim de obter o diploma de licenciatura, o licenciando estudava, nos três primeiros anos do curso, temas específicos a cada área de especialidade, e no último ano, as disciplinas referentes à área educacional. Tal modelo considerava ser importante o estudo aprofundado dos conteúdos específicos, uma vez que a formação pedagógica era concebida com complementação para a formação de professores, visto que, a qual era ofertada apenas no último ano do curso. Nesse sentido, tal modelo nos permite constatar que a formação pedagógica dos licenciandos ocorria de forma fragmentada e desarticulada das disciplinas específicas pertinentes a cada área de especialidade (SAVIANI, 2011).

O sistema de formação de cursos de licenciatura 3+1 não levou muito tempo para tornar-se a única via de preparo dos docentes do nível secundário, já que as Faculdades e os Institutos de Educação eram responsáveis por oferecer exames de suficiência, que assegurava a estabilidade profissional também do professorado leigo. Desse modo, tais formas de preparo dos docentes persistiram em boa parte do país até a década de 1980, e ainda hoje, como afirma Vicentini e Lugli (2009), existe dificuldade para se desvencilhar desse modelo para formar professores, como é o caso da área de ciências.

Nesse contexto, está colocado o preparo didático do professor, pois fica legado ao segundo plano nos curso de licenciatura em geral (SAVIANI, 2009). O mesmo autor define e aponta para o contraste entre dois modelos de formação. O modelo didático-pedagógico, que considera a formação do professor, completa-se com o efetivo preparo pedagógico didático, e o modelo cultural-cognitivo, que “[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148). Em pleno século XXI é possível verificar a falta de aprofundamento nas questões didático-pedagógicas na formação inicial de professores, o que contribui para gerar uma

formação com um profissional despreparado para atuar em sala de aula e que não atende às demandas educacionais, e principalmente que busque um processo reflexivo permanente, que não vise atender somente situações emergenciais.

No Brasil, o modelo pedagógico didático abriu espaços no nível de organização dos currículos formativos somente recentemente, com os atos legais emanados do CNE, que sucederam a LDB/1996 (BRASIL, 1996). Representam um avanço importante, ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de bacharelados. Porém, essa obrigatoriedade muitas vezes representa apenas um “formalismo”, não se concretizando em todos os cursos de Formação de Professores. Isso pode ser observado na organização dos currículos dos cursos de licenciatura, no que se refere à carga horária de efetivo contato com o espaço da escola.

Nesse contexto, compreendemos a importância da escola no processo de formação, da qual emergem situações concretas para estudo e análise nos cursos de formação de professores, pois é fundamental ao futuro licenciando aprender o conhecimento da realidade atual para que se possa dar conta da complexidade do cotidiano escolar. É impossível pensar no conhecimento da realidade escolar, na qualidade do ensino e na formação dos professores sem levar em consideração o espaço formativo da escola.

Na mesma direção, Zeichner (2013) propõe a criação de novos espaços híbridos¹, de forma que o conhecimento acadêmico, profissional e o da comunidade se reúnam com vistas a desenvolver soluções inovadoras e híbridas para os problemas envolvidos em formar professores. Melhor expresso nas palavras do autor (p. 210):

[...] defendemos a criação de novos espaços híbridos na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor.

Assim, a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, necessária para compreendê-lo. Aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção

¹ Segundo Zeichner (2013, p. 210) “Espaço híbrido” na formação inicial de professores representam constantes esforços para envolver professores experientes na universidade, incluindo o planejamento do curso, as estratégias de ensino e a avaliação contínua.

desse trabalho, daí a necessária vinculação dos cursos de formação inicial com as condições concretas da escola. No espaço da escola, o futuro docente terá dimensões reais do trabalho pedagógico, percebendo a importância do domínio do desse conhecimento, bem como da necessária clareza que o professor necessita ter em relação aos conteúdos específicos da área em que atua.

Entretanto, ainda constatamos a prevalência dos conteúdos específicos sobre os conteúdos pedagógicos, nos cursos de licenciatura (GATTI, 2010, SAVIANI, 2009). Em relação a essa questão, Rosso (2007, p. 133) afirma que “[...] a dicotomia conteúdo/forma da área das Ciências Naturais prioriza os conteúdos específicos sobre os pedagógicos, dificultando que se pense a licenciatura numa totalidade com e não contra as áreas pedagógicas”. Dessa forma, a formação de professores torna-se fragmentada e não caracteriza a especificidade da profissão docente. Pois “[...] as disciplinas de conteúdos específicos, ao negarem as disciplinas pedagógicas, os sujeitos de conhecimento e o contexto sociocultural transformam o ensino num processo descontextualizado, reprodutivista, fragmentado, pretensamente neutro” (p. 133). Dessa maneira, torna-se plausível a possibilidade de uma reflexão que viabilize a teorização dos conhecimentos pedagógicos construídos na formação inicial, assim como o valor atribuído a tais conhecimentos.

O conhecimento docente

Pensou-se, durante muito tempo, que ensinar consiste apenas em transmitir o conteúdo a um grupo de alunos. Gauthier (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor, coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição; basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. Assim, percebemos a desvalorização e a dificuldade da profissionalização do trabalho do professor. Entretanto, na visão do mesmo autor, para ser professor é necessário um conjunto de conhecimentos específicos que norteiam o trabalho do docente.

Assim, Gauthier (1998, p. 20) ressalta que grande parte da sociedade possui o seguinte pensamento: “[...] quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante”. No entanto, contrariando o senso comum, compreendemos que para

ser professor é necessário um conjunto de conhecimentos específicos, e que é na formação inicial que os licenciandos devem ter o primeiro contato com esses conhecimentos.

Outro equívoco comum, quanto à concepção de ser professor, é que basta ter experiência. A frase ensinar se aprende na prática, entre erros e acertos é frequentemente utilizada para se referir ao exercício da docência. Segundo Gauthier (1998), essa afirmação está tão incrustada na grande maioria dos professores que uma parte expressiva deles assegura ter aprendido a ensinar pela própria experiência, em meio a erros e acertos. Entendemos que o saber experiencial ocupa, sim, um lugar relevante no ensino, do mesmo modo que em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber docente precisa ser fundamentado, orientado por um conhecimento formal, que tem por intuito dar subsídio aos professores. O docente não adquire tudo através da experiência, mas “[...] ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la” (p. 24). Da mesma forma, o referido autor coloca que a intenção não é a de denegrir as virtudes da experiência, mas pautar a aprendizagem de um ofício exclusivamente na experiência significa delegar ao professor a responsabilidade de redescobrir por si mesmo os meios eficazes para o sucesso de sua prática no processo de ensino.

Partindo desse viés de pensamento, visualizamos que nas outras profissões existem saberes a serem aprendidos como parte integrante do processo de formação, então, por que no diz respeito ao ofício do ensino seria diferente? Nesse sentido, Gauthier coloca que advogar somente em favor da experiência significa prejudicar a atuação profissional dos professores, pois se reconhece uma profissão sobretudo pela posse de um determinado saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário.

Outro autor também traz importantes contribuições sobre a aprendizagem da docência. Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos por Lee Shulman (2004) sobre os conhecimentos docentes têm colaborado para a organização e reelaboração das questões sobre os conhecimentos dos professores e suas implicações para a formação de professores. Os estudos de Shulman (1986) têm por finalidade investigar o conhecimento dos professores relativos aos conteúdos de ensino articulados com a forma como estes se transformam no ensino. O autor tem interesse em esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias específicas ensinadas em sala de aula e suas relações entre os conteúdos que os professores fornecem aos seus alunos (SHULMAN, 1986).

O *Knowledge base*², como fonte de pesquisa sobre formação de professores, possui como finalidade identificar um conjunto de conhecimentos sobre o ensino. Surge na década de 80, e, a partir de então, tem sido expressiva a profusão de estudos nesta área, utilizando esse referencial. Shulman (1997) afirma que a relação entre o conhecimento e a prática do professor é de extrema importância. A forma como esses conhecimentos ou conjunto de compreensões e habilidades se articulam, tornam-se questão fundamental para que o professor tenha acesso ao aluno.

O subject knowledge matter, ou conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, representa o conhecimento do conteúdo, mas não exclusivamente isso. É preciso, além de compreender e saber organizar esse conteúdo, entender os processos de sua produção, compreendê-lo de diversas perspectivas para que possamos relacionar os diversos tópicos da área de conhecimento, bem como esses tópicos com outras áreas, promovendo a interdisciplinaridade (SHULMAN, 1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2005).

O conhecimento que Shulman (2004) aponta diz respeito à literatura, ao conhecimento histórico e filosófico do conteúdo que o professor possui, e considera também que o professor é o responsável por definir para o aluno qual conhecimento é essencial.

Para Shulman (2004), a questão do conhecimento do conteúdo foi deixada de lado. Os professores aprendiam como ensinar os conteúdos através dos métodos, mas não conseguiam relacionar o assunto com os métodos utilizados. Partindo desse pressuposto a visão do professor torna-se pragmatista, e o mesmo acaba por reproduzir esse comportamento em sala de aula.

Nessa perspectiva, Shulman (1986) argumenta que para o professor poder ensinar, ele precisa conhecer profundamente o conteúdo específico, o qual irá trabalhar durante sua prática, e utilizar os conhecimentos pedagógicos a fim de que seu aluno tenha um aprendizado significativo. Da mesma forma, devido à pluralidade de alunos com os quais o professor trabalha, é essencial que ele tenha flexibilidade, assim como compreensão de várias perspectivas do conteúdo, de maneira que consiga adequar essas diferenças e discrepâncias, tornando o conhecimento compreensível a todos os seus alunos.

Shulman (1997) afirma que o importante no contexto do ensino é a relação entre o conhecimento do conteúdo e a prática do professor, assunto que se relaciona de maneira dilemática com a articulação da prática e da teoria.

² Segundo Shulman (2004), “Knowledge base” (base de conhecimento) corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que o professor precisa para atuar numa determinada situação de ensino.

O autor entende que a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino se encontra entrelaçada nos conteúdos específicos e nos conteúdos pedagógicos. Assim, na capacidade do docente em transformar esse conhecimento específico do conteúdo, em formas que sejam pedagogicamente eficazes e que possam ser adaptadas à heterogeneidade dos alunos, de acordo com seu contexto. O conhecimento em si surge, cresce e se desenvolve quando os professores transformam o conhecimento de conteúdo específico da disciplina, tendo em vista os propósitos de ensino (SHULMAN, 1986).

A formação docente na voz dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas

Esta pesquisa apresenta abordagem descritiva – qualitativa, e foi realizada a partir dos questionários com perguntas fechadas e abertas, com todos os alunos matriculados no 3º ano do período noturno, do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, UEPG, perfazendo um total de 13 alunos. Para nos referirmos aos participantes da pesquisa, utilizamos a denominação de Sujeito (S), e elencamos os numerais de 1 a 13, sendo que a escolha pelos numerais ocorreu de maneira aleatória.

Concentramos a investigação na seguinte direção: qual a concepção que os alunos do curso de ciências biológicas constroem durante a formação inicial sobre a formação docente.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de compreendermos ser a mais adequada para investigar nosso objeto de pesquisa. De acordo com Trivinõs, a pesquisa qualitativa (1987, p. 125) “[...] possui dois traços fundamentais: sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; [...] a rejeição da neutralidade do saber científico”. Dessa forma, torna-se possível compreender como ocorre o processo de construção da imagem do futuro professor sobre a docência. A análise qualitativa apóia seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico no intento de pesquisar e interpretar a experiência vivida dos seres humanos.

Fizemos a opção pelo questionário, pois, segundo Richardson (1999, p. 189), geralmente eles cumprem duas funções: “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” Foi pensando na fidedignidade e na veracidade das informações prestadas que compreendemos que o melhor instrumento para a coleta de dados foi a aplicação de um

questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas.

A opção pelo uso de questões abertas justifica-se pelo fato de entendermos que tal instrumento foi mais apropriado para a busca das informações desejadas, pois esse tipo de abordagem propiciou ao entrevistado expressar atitudes e opiniões para nos auxiliar na validação das respostas. A orientação do processo de análise dos dados foi realizada conforme as categorizações de Bardin (1977), que as define como um sistema apropriado quando aplicado com precisão ao conjunto das informações e fecundo no plano das inferências. Após levantarmos as categorias, realizamos a análise do conteúdo conforme sugere Bardin. O autor define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 37).

Frente a esse referencial buscamos elencar subsídios e reflexões sobre a concepção dos licenciados sobre a formação docente. A escolha deve-se ao fato de entendermos que a categorização dos dados possui rigor metodológico consistente, capaz de proporcionar à pesquisadora entendimento profundo dos fenômenos sociais e situações complexas. Nesse contexto, contemplamos a explicitação da fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, admitindo não haver separação entre sujeito-objeto. Assim, por meio dessa explicitação foram extraídas e analisadas as interlocuções com as quais os sujeitos intervêm no mundo, de modo a surgirem às categorias de análise.

A pesquisa realizada apresentou alguns pontos relevantes para discussão. No questionário semiestruturado contemplamos questões referentes às características sociais, econômicas e culturais. Da mesma forma, aspectos relacionados ao curso de formação de professores e sobre a profissão docente.

Os licenciandos do curso de Ciências Biológicas são predominantemente jovens, possuem idade entre 19 e 32 anos. Sobre as condições socioeconômicas dos alunos, 100% se situam nas faixas de renda familiar média. Desses, 50% possui renda familiar entre dois e três salários mínimos, dado que corrobora com a pesquisa realizada pela Gatti (2010) em nível nacional, que constatou que entre os estudantes das licenciaturas 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, (entre de três a dez salários mínimos). A autora ainda percebeu em sua pesquisa que “[...] É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos

(39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos” (p. 1363).

Os acadêmicos pesquisados são predominantemente do sexo feminino, sendo que 75% são mulheres e apenas 25% homens. Esse dado nos remete a constituição da história da docência no Brasil. O processo de feminização da profissão está associado à atuação da mulher na escola como um espaço de extensão do lar, do cuidar da criança. A feminização do magistério acaba por se tornar um fator crucial para a desvalorização e desprestígio da profissão docente. Ainda percebemos que historicamente os homens vêm abandonando a docência em busca de melhores condições e salários justos.

Visto que o foco dessa investigação se preocupou com a concepção dos alunos do curso de ciências biológicas em relação à formação docente, registramos que cerca de 70% dos participantes da pesquisa apontaram que o mesmo atende às expectativas em relação à formação docente. Essa porcentagem alta retrata a satisfação dos acadêmicos sobre sua formação para o exercício da docência, ou seja, os alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas da UEPG acreditam que sua formação vai atender às demandas e necessidades da escola.

Entretanto, quando indagados sobre como foram tratadas as disciplinas pedagógicas no decorrer do curso, as respostas dos acadêmicos contrastaram significativamente da questão anterior, pois como podemos perceber através das falas dos sujeitos, o processo de ensino das disciplinas pedagógicas foi deficitário:

“[...]a forma como foi trabalhada não foi muito eficiente, lembro muito pouco do conteúdo”. (S.4)

“Não,[...] Algumas foram levadas a sério, porém algumas saímos sem embasamento algum”. (S.5)

“Não. Essas disciplinas deixaram muito a desejar em nossa formação. Tanto o conteúdo quanto carga horária e práticas em algumas dessas disciplinas foram totalmente deixadas de lado, com certeza não em todas essas disciplinas, mas algumas foram muito falhas em nossa formação.”(S.8)

“Nem todas as disciplinas pedagógicas foram bem dadas” (S.12)

“Infelizmente não. Como todos pensam no papel é tudo muito lindo, na prática foi terrível. Sinto a falta da matéria.” (S.2)

A divergência constatada na resposta dos alunos nos leva a inferir que os acadêmicos não compreendem as disciplinas pedagógicas como parte integrante do processo de formação para a docência. Visualizam-nas como se fossem uma espécie de apêndice no processo de formação, ou seja, relatam que o curso atende às expectativas em relação à formação docente e ao mesmo tempo, que as disciplinas pedagógicas não foram bem trabalhadas. Desse modo, sentimos que os futuros professores não percebem que a especificidade da docência se encontra nos conhecimentos pedagógicos do professor (IMBERNÓN, 2011, GAUTHIER, 1998).

Nesse sentido, como vimos anteriormente, Gauthier aponta que o senso comum concebe que, para exercer a profissão de professor, não é necessário um repertório de conhecimentos inerentes a docência, mas que conhecer o conteúdo, ter experiência, ou ter talento, é suficiente para atuar na docência. Entretanto, compreendemos ser importante o domínio dos conteúdos específicos do curso, pois Shulman (1986) coloca que o professor só poderá ensinar, se ele conhecer com propriedade o conteúdo específico, o qual irá trabalhar em sala de aula, e utilizar os conhecimentos pedagógicos para ensiná-los. Assim, o aluno terá um aprendizado significativo.

No entanto, o professor precisa ter claro que o propósito do conhecimento do conteúdo deve estar atrelado aos propósitos de ensino (SHULMAN, 1986). Quando pensamos no aprendizado do aluno, associamos ao fato de que o conteúdo deve ser apresentado pelo professor, de forma a tornar esse conhecimento entendível ao aluno, que por sua vez é o foco central do trabalho do professor.

Da mesma forma, concordamos com Gauthier quando coloca que o saber necessário para o professor ensinar não reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Para ensinar é também necessário o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado. Ademais, na nossa compreensão, este entendimento não contribui para a profissionalização da profissão professor.

No sentido das especificidades da profissão, Gauthier (p. 20) coloca que uma das condições essenciais a toda profissão é a aprendizagem dos conhecimentos necessários à execução das tarefas que lhe são próprios. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de conhecimentos específicos, historicamente, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização dificultando a profissionalização da docência.

Dessa forma, o professor e a sua estrita ligação com sua profissão são permeados por questões mais amplas da esfera educativa e da construção de seu conhecimento. À medida que os conhecimentos especializados necessários ao ensino disseminam-se, permitem que o professor possa apoiar-se do saber científico, atendendo aos requisitos da atuação de um profissional.

Considerações finais

Sabemos, porém, que pesquisar o conhecimento profissional ou tratar do conhecimento pedagógico do professor constitui um grande dilema, e que esse é um assunto que deve continuar a ser definido e analisado para além do debate funcionalista, normativo e administrativo da profissão docente. Todavia a formação inicial deve fornecer ao futuro docente uma base de conhecimentos sólidos, no âmbito político, científico, cultural, didático, e pedagógico, de maneira que o futuro professor se sinta preparado para assumir a função educativa em toda a sua complexidade. Partindo desse pressuposto, é necessário que o professor argumente suas ações em uma fundamentação válida a fim de evitar apenas a aplicabilidade de habilidades técnicas durante a prática educativa.

Através das discussões realizadas nesta pesquisa, os dados nos levam a entender que formação inicial não foi significativa para que o licenciado compreendesse os conhecimentos pedagógicos e que os mesmos comportam a especificidade da docência. Constatamos que os licenciados em ciências biológicas compreendem por formação docente os conteúdos específicos da área, e não visualizam as disciplinas pedagógicas como componente do processo da formação docente.

Com as discussões realizadas, pretendemos afirmar nossa posição de que não culpabilizamos e não atribuímos aos professores que ministram as disciplinas pedagógicas a responsabilidade sobre o sucesso ou insucesso no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura. Entretanto, compreendemos a importância de chamar a atenção para o trabalho com o conhecimento pedagógico na formação inicial dos professores, o que remete diretamente às instituições de formação de professores, em especial as universidades.

Referências

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd: GT-8: Formação de Professores, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: AMPEd, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições setenta, 1977.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; Duarte, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13- 32
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSSO, A. J. A avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e a prática de ensino de biologia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 142-155 jan./abr. 2009.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, 2004. p. 1-14.
- _____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, San Francisco, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- _____. **Communities of learners and communities of teachers**. Jerusalem: Mandel Institute, 1997.
- TOZETTO, S. S. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMAANN, **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013. p. 28-47
- TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

- 70** TOZETTO, Susana Soares; MARTINEZ, Flavia. Estudo sobre a formação docente na perspectiva dos formandos do Curso de Ciências Biológicas.

Susana Soares Tozetto - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa | PR | Brasil. Contato: tozettosusana@hotmail.com

Flavia Martinez - Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa | PR | Brasil. Contato: tozettosusana@hotmail.com

Artigo recebido em: 26 nov. 2013 e
aprovado em: 25 fev. 2014.