

O BOM PROFESSOR DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS: REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

Adelive Pietrowski Baldin Margutti (Universidade Estadual de Maringá – Bolsista
Mestrado / CAPES)

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior (Universidade Estadual de Maringá –
CAPES)

Graça Simões de Carvalho (Universidade do Minho - Portugal)

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender a influência do processo de formação inicial de professores nas concepções e representações sociais, sobre a construção da identidade docente de licenciandos de ciências. Para coleta de dados, realizou-se entrevista semiestruturada com grupo focal que abrangeu informações como: a construção da ciência, a influência e impactos da ciência na sociedade, construção do conhecimento na docência e elementos acerca do bom professor e da universidade que o forma. Conclui-se que o bom professor de ciências está atrelado a diversas características e destaca-se a prática como fator fundamental para desenvolver atitudes e valores docentes.

Palavras-chave: representação social, formação docente, grupo focal.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação implica refletir em formação docente e na prática pedagógica com qualidade e, portanto, entender a formação do professor. Estamos em um período de evidentes transformações e dúvidas na qual se observa um grande apreço à produtividade e competitividade em diversas partes da vida humana, inclusive na educação, bem como na figura do educador e nos saberes, os quais devem basear sua prática pedagógica.

Todos os licenciandos, durante a formação inicial, através das suas experiências como alunos, já possuem saberes sobre o que é ser professor. Logo, o grande desafio da formação inicial é contribuir na passagem desses discentes do seu “ver o professor como um aluno” para o seu “ver-se como um professor”. Enquanto um professor está sendo preparado, ele está vivendo o papel do aluno, e é na formação inicial que eles devem desenvolver “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem irem construindo seus saberes-fazer docentes” (PIMENTA, 2012, p.18).

O professor é uma profissão dinâmica que foi transformando-se ao longo do tempo, contraindo novas propriedades que visaram atender as demandas da sociedade, que igualmente tem vindo a mudar com o passar dos anos (PIMENTA, 1999).

De acordo com Nóvoa (1992), a “nova” profissionalidade docente está atrelada à formação de professores, pois esta estimula o afloramento de uma cultura profissional no meio docente, bem como, uma cultura organizacional no meio escolar. Além disso, a formação implica um esforço de inovação e adequação às circunstâncias:

“a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Todavia, de nada adianta mudar currículos se não houver transformações nos professores que os praticam, é essencial enfrentar esses desafios com estratégias de formação de professores inovadoras, tanto no âmbito da formação inicial, quanto no da formação contínua (DUARTE, 2004).

No Brasil, cabe à pedagogia a formação dos profissionais responsáveis pela educação científica das series iniciais. Entretanto, “não há, atualmente, estrutura legal, nem curso adequados para uma boa formação dos professores das séries iniciais, talvez os mais importantes na educação das crianças!” (HAMBURGUER, 2007, p.96). Por outro lado, mesmo a formação de professores de Ciências ter passado para o ensino superior parece não ter melhorado porque os licenciandos continuam aprendendo pouca ciência e têm dificuldade de ensinar ciências, “em especial, não se sentem preparados para realizar experimentos ou observações em classe com os alunos” (HAMBURGUER, 2007, p.96).

Nesse sentido, também Belusci e Barolli (2013) apontaram em um estudo que problematizou o desenvolvimento da disciplina Fundamentos do Ensino de Ciências desenvolvida em um curso de Pedagogia, que só o conhecimento dos conteúdos não é suficiente para o exercício do ensino das ciências, havendo que considerar que “um domínio precário desse conhecimento, o processo de ensino torna-se dificultoso,

acarretando o empobrecimento de possíveis relações que o professor poderia estabelecer entre os assuntos de Ciências e as vivências e interesses dos seus alunos” (BELUSCI E BAROLLI, 2013, p. 137).

Na verdade, o professor de ciências deve ajudar os alunos a gerarem significados sobre o mundo natural e, principalmente, deve ser mediador entre o saber científico e os educandos, promovendo a oportunidade deles conferirem pessoalidade ao modo de como o conhecimento é gerado e validado. Logo, ensinar é proporcionar aos aprendizes a essência da ciência, e o desempenho do professor faz-se indispensável, uma vez que é ele que disponibiliza aos alunos as ferramentas e acordos da comunidade científica. O grande desafio consiste em como executar com êxito esse processo na sala de aula para superar os conhecimentos prévios instaurados (DRIVER et al., 1999).

É possível entender a docência como um produto da atividade individual e coletiva de agentes sociais em ação, lidando com a profissão e aferindo a ela uma significação. O ser professor é conseqüentemente o produto de pessoas numa atividade social dentro de uma situação particular, no qual há constante comunicação entre o educador e o ambiente, em uma intensa atividade de construção e reconstrução da profissão docente. A Teoria das Representações Sociais (TRS) propicia compreender onde a prática cotidiana desses profissionais está nutrida (CAMPOS, 2008).

A TRS tornou-se efetivamente conhecida por meio da obra de Serge Moscovici, *La Psychanalyse: son image e son public*, em 1961. Atualmente, tem sido empregada principalmente para relacionar o saber comum com o conhecimento científico e outras maneiras de representação (FAGUNDES, 2009).

A representação social como um recurso metodológico mostra o ser humano como ser social que simboliza objetos para manter vivos seus significados. A partir da sua percepção, a representação social compõe um jeito de compreender o mundo social através da construção de um conceito para um objeto em questão. Para isso, é necessário atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (MOSCOVICI, 1978 apud GALINDO, 2004).

O estudo das representações sociais a cerca de ou sobre o professor deve continuar. Novos avanços ocorreram neste campo nos últimos anos, bem como nas técnicas de análise de dados. Além disso, a pesquisa focada em temas mais específicos

permitiria revelar caminhos para a construção do profissional docente por meio das suas representações levantadas através destes trabalhos (MENIN et al, 2009).

O presente estudo faz parte de uma pesquisa mais vasta que tem como objetivo compreender a influência do processo de formação inicial de professores nas concepções e representações sociais, sobre a construção da identidade docente de licenciandos de ciências.

No estudo que agora se apresenta pretendeu-se conhecer as concepções e representações sociais dos estudantes das séries iniciais da formação de professores de Ciências da Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Esta formação inicial é de sequência bietápica, sendo a primeira parte (licenciatura) mais generalista e a segunda parte (mestrado) mais especializada e profissionalizante (NUNES & NUNES, 2013). Assim, a primeira etapa do processo de formação de professores é constituída por um curso de licenciatura de três anos focalizada essencialmente na aprendizagem de conteúdos da área ou disciplina de formação, enquanto a segunda etapa é desenvolvida num curso de mestrado de dois anos direcionada para as componentes pedagógicas e de estágio em meio escolar. Só o grau de Mestre é que fornece a habilitação necessária para ser professor de Ciências do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico português (Decreto-lei nº 43/2007).

Com vista a compreender o processo de formação inicial dos alunos no que diz respeito à identidade docente, entrevistaram-se os alunos do 1º ano da “Licenciatura em Ensino Básico” e os alunos no final do 1º ano do “Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico”, sendo que no presente trabalho apresentam-se apenas os resultados obtidos das entrevistas aos licenciandos do 1º ano.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta carácter qualitativo por dispor-se a detalhar a percepção do mundo “lá fora” dos indivíduos, visando entender os fenômenos sociais “de dentro” (BARBOUR, 2009, p.12). De acordo com Bauer e Gaskell (2004, p. 65), “o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Como instrumento para coleta de dados, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada com grupo focal que abrangeu informações como: a construção da

ciência, a influência e impactos da ciência na sociedade, construção do conhecimento na docência, e elementos acerca do bom professor e da universidade que o forma. O trabalho com grupos focais admite compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e constitui-se uma relevante técnica para o conhecimento das representações por essas pessoas que compartilham algumas características comuns (Gatti, 2005).

A seleção dos alunos foi feita levando em consideração variáveis em comum do grupo que interessava ao estudo do problema (Gatti, 2005), isto é, entrevistou-se o grupo de 05 alunos do 1º ano do curso de “Licenciatura em Educação Básica”, sendo 01 do sexo masculino e 04 do sexo feminino. As entrevistas, registradas através de áudio, foram transcritas, analisadas e interpretadas, e apresentam-se discutidas com dados encontrados na literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A formação de professores em Portugal teve uma grande evolução desde os anos 1960, especialmente na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino Básico Português. Nos anos de 1960 as estatísticas internacionais indicavam que Portugal estava em último lugar da Europa nas taxas de escolarização, nível de alfabetização, despesas com educação, entre outros. A partir dos anos 1970, devido à nova realidade democrática do país instalada com a revolução de 1974, a política voltada à educação sofreu grandes mudanças e passou a ser amplamente influenciada por organizações internacionais, colocando a profissão e formação docente em evidência nas preocupações educativas (NÓVOA, 1992).

Depois dos anos 1970, é possível identificar dois fortes momentos de mudanças nas políticas de formação de professores em Portugal: (i) no final da década de 1990, onde se instituiu a obrigatoriedade do grau de licenciatura para se poder ser professor dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário e de bacharel para se ser educador de infância e professor do 1º ciclo do Ensino Básico; e (ii) posteriormente, associado à adequação do processo de Bolonha (2006), a mudança na formação de professores e de educadores de infância para uma estrutura de “formação inicial sequencial e bi-etápica”, a qual oferece primeiramente uma formação generalista (licenciatura) e, posteriormente,

uma formação mais especializada e profissionalizante (mestrado) (NUNES & NUNES, 2013).

Ao longo de toda a conversa, os alunos do 1º ano da licenciatura usaram a expressão “transmissão do conhecimento” como a principal tarefa do professor para com o aluno, termo este que pode remeter à educação bancária que, segundo Schön (1992), baseia-se na ideia de que o saber escolar é um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e podem transmitir aos alunos como fatos e teorias trazidas como certas, expressando a crença em respostas acabadas.

Todavia, pode-se perceber que apesar do termo “transmissão” estar associado ao ensino tradicional, os alunos demonstram a consciência de levar o aluno a construir o saber científico, como podemos verificar nessa fala:

“Eu acho também que o papel do professor não é só transmitir o conhecimento, é também levar as crianças a pensar, a pensar por si próprio, a querer pesquisar por elas próprias, não só o professor transmitir. É ganhar curiosidade pelo assunto.”

É possível compreender que a transmissão aqui referida não tem caráter impositivo e, por sua vez, a recepção não remete passividade, característica, como já mencionada anteriormente, do ensino tradicional.

No decorrer da entrevista, os licenciandos revelam a prática ligada a diversas facetas da construção do saber científico e do ser professor. Em relação ao curso de licenciatura em questão, relataram sentirem falta de mais contato com as escolas durante o seu processo formativo, expressando não concordarem com o contato tardio com a experiência, e que o estágio prolongado seria uma característica de um bom curso de formação.

“Eu acho que o que está faltando aqui em Portugal, no nosso curso, e aqui é a parte prática, nós temos muita teoria [...] apenas no terceiro ano entramos em contato real com uma turma de alunos reais, eu acho que é muito tardio.”

Pimenta (1996) argumenta em seu texto sobre a relevância dos saberes da experiência na formação de educadores. Estes saberes estão também relacionados com aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, por meio do processo constante de reflexão sobre sua prática. Também Belusci & Barolli (2013) em seu

trabalho sobre os impasses na formação inicial de professores das séries iniciais para o ensino de Ciências, concluem que a falta de oportunidade de exercer a ação pedagógica concatenada às áreas específicas que irão lecionar, acarreta deficiência na formação de licenciandos de pedagogia.

A qualidade da formação inicial e continuada do professor está diretamente ligada ao cruzamento da teoria e prática, que influencia a autonomia do sujeito na construção da sua profissionalização docente, pois “lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22). O estágio busca aproximar, portanto, a teoria da prática proporcionando aos alunos a oportunidade de lidarem com as angústias profissionais e desenvolvimento de habilidades e capacidade frente ao dinamismo da realidade da escola. No sistema atual de formação de professores do Ensino Básico português, a prática pedagógica e estágio ocorrem mais tardiamente na formação destes alunos, especialmente no mestrado subsequente à licenciatura que os habilita a serem professores de ciências no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico português.

As disciplinas pedagógicas são também imprescindíveis para sanar vieses entre a teoria dos conteúdos específicos com a prática de ensino. As teorias oferecem embasamentos para análise e investigação que admite interrogar as ações, uma vez que são sempre advindas da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004).

Os alunos do 1º ano da licenciatura demonstraram insegurança quanto à dialética entre a aplicação prática e os conhecimentos trabalhados na graduação.

“Nós aprendemos os conteúdos, mas não aprendemos como ensinar os conteúdos, como transmitir os conteúdos, no nosso caso para crianças. Não temos a melhor maneira para transmitir esse conhecimento.”

Esta dificuldade demonstrada entre o que aprendem e como ensinar crianças deve-se ao fato de só terem disciplinas de didática no 3º ano, especialmente a “Iniciação à didática do Estudo do meio”, e depois diversas didáticas no curso subsequente de Mestrado.

No que tange como se aprende ser um bom professor, a prática também é referida pelos entrevistados.

“Nós podemos começar no primeiro ano [de docência] a dar aulas e ser de uma forma e acharmos que é a mais correta, e

passados 10 anos estarmos com uma mentalidade completamente diferente e vemos que, afinal, o que fazíamos antes não era assim tão bom, não era tão correto”.

Além disso, a vivência com professores ao longo da vida influenciam sua postura profissional.

“Eu acho que nós aprendemos muito bem com a observação das pessoas que nos ensinam.”

Isso se deve ao fato que, inversamente a outros profissionais, ao iniciar um curso de formação inicial, os futuros professores já estão familiarizados com sua futura atividade: escolas e salas de aulas. Este longo contato com a docência por meio da observação dos seus professores, infringirá em diferentes graus no seu entendimento da prática de ensino (FLORES, 2010).

A construção do conhecimento científico relacionado à prática docente, segundo o grupo, se baseia na ligação com as situações do cotidiano.

“Muitas das vezes nós adquirimos o conhecimento a partir das situações que nos acontecem no dia a dia, por vezes é mais fácil demonstrarmos às crianças, explicar uma situação, para depois transmitir os conhecimentos. (...) Nós compreendemos muito melhor as coisas que nos foram exemplificadas, por exemplos do dia a dia, do que só a matéria em si.”

Driver et al. (1999) coloca que os conceitos das crianças são resultados da experiência e da socialização desenvolvidas durante a infância, culminando assim em “visões do senso comum”. Essas visões representam o conhecimento cotidiano e são usadas para explicar fenômenos, mas diferem do conhecimento científico em diversas formas.

Ainda segundo os autores, o raciocínio do dia a dia tem proveito para fins e situações específicas divergindo da busca científica que objetiva estabelecer uma visão que proporcione maior generalidade e coerência do mundo.

Entre as qualidades de um bom professor de ciências, destaca-se pelos licenciandos um profissional dinâmico, dedicado, com rigor no conteúdo que será mediado. Além dessas, trazem a tona a boa relação com os alunos, desde que esta não atinja o respeito pela sua figura em sala. Essa maior proximidade está relacionada ao

fato de que assim, os alunos sentir-se-ão mais a vontade para tirarem eventuais dúvidas e interagir com as aulas.

“Eu acho que uma das qualidades é o facto de ser aberto com os alunos, ter uma relação com maior proximidade. Se ele sentir que necessita de ajuda, pensar que pode, não ter medo de perguntar. Acho que isso é o mais importante.”

Francisco e Araújo (2014) questionaram em seu texto se há intervenção do relacionamento professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Concluíram que devido à interação constante entre professor e aluno, o afeto e emoção estão intrínsecos nesse processo, podendo reforçar potencialidades quando a reciprocidade for positiva, gerando assim um trabalho construtivo otimista.

Nesse sentido, Freire (1996, p.146) coloca que, sendo a educação uma prática estritamente humana, não é possível entendê-la como uma experiência sem sentimentos e emoções, mas que não deve faltar, contudo, rigor para gerar a disciplina intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram aqui apresentados os dados obtidos da entrevista aos alunos finalizando o 1º ano de licenciatura, em que apenas tiveram disciplinas de conteúdos científicos e nenhuma prática pedagógica, nem mesmo disciplinas no âmbito das Ciências da Educação.

Atualmente estamos em fase de análise das entrevistas efetuadas aos alunos do final do 1º ano do “Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico” da mesma universidade (UMinho), os quais têm a experiência de formação dos três anos de licenciatura e quase todo o primeiro ano de mestrado, que inclui diversas disciplinas de didática. A análise comparativa dos dados das entrevistas dos alunos do 1º ano da licenciatura e dos do 1º ano de mestrado poderão contribuir para se compreender o processo de formação inicial dos alunos no que diz respeito à identidade docente.

Para o grupo em questão, conclui-se que o bom professor de ciências está atrelado a diversas características e não apenas a uma. Entretanto, destaca-se a importância da prática, que foi frequentemente mencionada pelos entrevistados, como fator fundamental para desenvolver atitudes e valores docentes. Além disso, uma boa

instituição de ensino superior deve estar preocupada em proporcionar uma experiência mais duradoura aos futuros professores, a fim de gerar subsídios para autonomia do sujeito em diversas situações que a vida docente emprega.

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte; Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216p
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2004.
- BELUSCI, H. T.; BAROLLI, E. Impasses na formação inicial de professores das séries iniciais para o ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 1, 2013.
- CAMPOS, J. R. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- DUARTE, M. C. A História Da Ciência Na Prática De Professores Portugueses: Implicações Para A Formação De Professores De Ciências. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 317-331, 2004
- DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. Tradução: Eduardo Mortimer. **Química Nova Na Escola, Construindo Conhecimento Científico**. n. 9, 1999.
- FAGUNDES, B. A Teoria Das Representações Sociais Nos Estudos Ambientais. **RA'E GA**, UFPR, Curitiba, n. 17, p. 129-137, 2009.
- FLORES, M., A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.
- FRANCISCO, D. F.; ARAÚJO, R. L. S. A Importância Da Relação Professor-Aluno. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em <http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/a_IMPORTANCIA_da_relacao.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24(2), p. 14-23, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005. 77p.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 93-104, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2016.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A Teoria Das Representações Sociais Nos Estudos Sobre Representações De Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

NUNES, C. S. C.; NUNES, H. S. C. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser..., **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

Portugal. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Atribui prioridade às políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa. Diário da República: 1ª Série, nº 38. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.