

O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

THE DEVELOPMENT OF TEACHING PRACTICE IN THE INITIAL FORMATION OF PROFESSORS OF SCIENCE AND BIOLOGY

Anelize Queiroz Amaral¹
Lourdes Aparecida Della Justina²
Daniela Frigo Ferraz²

¹Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e o Ensino de Matemática.

E-mail: any_qa@hotmail.com

²Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia.

E-mail: ldella@pop.com.br

RESUMO: As atuais normativas para a formação de professores remetem para a necessidade de repensar os cursos de licenciatura. Dentre tais reformulações, há a antecipação do contato dos licenciandos com o âmbito escolar, por meio da prática de ensino. Esta pesquisa objetivou diagnosticar como é desenvolvida a prática de ensino em algumas universidades públicas da Região Sul do Brasil, em Cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura. Para realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos que subsidiaram a análise qualitativa: questionários enviados, via correio eletrônico, e análise documental, tendo como documentos analisados: as grades curriculares e planos de ensino das disciplinas. A amostra foi constituída por professores responsáveis pela prática de ensino de quatro Universidades Públicas (três estaduais e uma federal). Constatou-se que há diversidade e dificuldades no desenvolvimento da prática de ensino, denotando a necessidade da promoção de debates e discussões acerca desta questão pelos envolvidos na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Biológicas; Prática de Ensino; Formação de Professores.

ABSTRACT: The nowadays normative for the formation of professors remain to the necessity of rethinking about the (licenciatura) courses. Among the reformulations, there is the anticipation of the contact of the students with the scholar ambit, by the teaching practice. This paper has as its goal to diagnosis the way the teaching practice is developed in some Public Universities of the South Region of Brazil, in Ciências Biológicas Courses – Licenciatura. To that happen it was used the following instruments that subsidized the qualitative analysis: questionnaire sent by e-mail, and documental analysis, having as analyzed documents: the curriculum grades and the teaching plans of the disciplines. The sample was built by the teaching practice responsible professors of four Public Universities (three of them from the state and a federal one). It was evidenced that the diversification and the difficulties in the devolving practice of teaching, denoting the necessity of promotion of debates and discussions about this matter by the responsible in the formation of professors.

KEY WORDS: Ciências Biológicas, Teaching Practice, Formation of Professors.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Investigações acerca da temática de formação de professores, no Brasil, não é novidade, já a algum tempo um grande número de autores tem contribuído, sob diversas perspectivas, com esta temática. Atualmente, precisa-se reconhecer que há avanços significativos nas últimas normas legais, de âmbito federal, no que tange à formação de professores da educação básica. No entanto, há um desconhecimento por parte de professores atuantes em cursos de licenciatura acerca das reformulações destes cursos (TERRAZZAN, 2002). E em especial a prática de ensino, que é objeto de investigação no presente trabalho, vem sendo alvo de reflexão a mais de duas décadas (MARANDINO, 2003).

Ressalta-se neste sentido, que as universidades e as instituições de pesquisa têm como função a investigação e o desenvolvimento de um quadro teórico que servirá de base de trabalho aplicado nas escolas e, também à formação dos profissionais que atuarão na escola. E com isso desempenham o papel de avaliar as sugestões para a transformação curricular. A universidade deve desenvolver a seleção do conteúdo a ser ensinado; entretanto também deve auxiliar no conhecimento das melhores formas de ensinar. É necessária a prática de pesquisa em sala de aula para se tornar concreto o processo de ensino e aprendizagem. Para a formação do profissional é essencial a vivência na escola e na sala de aula. É importante o convívio dos pesquisadores no âmbito escolar, junto aos alunos, professores e administradores para colocar novas idéias em prática e analisá-las ativamente (KRASILCHIK, 1987).

Ao (re)pensar a formação de professores, deve-se considerar que o conhecimento científico produzido principalmente pela ciência e tecnologia é o fator determinante das transformações ocorridas no mundo contemporâneo. Nesse sentido, no âmbito educacional, há a necessidade de selecionar conteúdos e metodologias que possam nortear suas ações, acompanhando a evolução da ciência. É preciso repensar o perfil do professor que se quer formar e o papel das instituições formadoras, analisando e discutindo as várias realidades definidoras dessa formação. As mudanças devido aos desafios sócio-econômico-culturais atuais em que perpassa a educação em nosso país, no que se refere aos cursos de formação de professores para atuarem na educação básica, têm que oportunizar para essa formação de atitudes e valores necessários para uma efetivação do conhecimento e aplicabilidade de acordo com o que estamos vivenciando hoje (FUSINATO, 2005).

Um dos problemas que se observa é que ao solicitar a um professor em formação inicial ou em exercício que expresse sua opinião sobre “o que nós, professores de ciências, deveríamos conhecer em um sentido mais amplo” para podermos desempenhar nossa tarefa e abordar de forma satisfatória os problemas que esta nos propõe, as respostas não são se quer conscientes de suas insuficiências, ou seja, o professor se quer tem consciência da suas precariedades. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado renovadamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2003).

A formação de professores tem sido objeto de crescente atenção desde a segunda metade do século XX. Responsabilizados de forma universal pelo terrível desempenho escolar dos alunos dos sistemas educacionais públicos, os professores têm sido alvo e objeto de

pesquisas que procuram identificar não apenas as deficiências e insuficiências de sua atuação, mas também as origens destes problemas. Essa perspectiva tem como pressuposto o entendimento de que a formação dos professores é espaço/tempo estratégico para viabilizar mudanças significativas no quadro de dificuldades que se apresenta no âmbito escolar da educação. A preocupação com a formação docente implica reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objetos de ensino/aprendizagem pelos docentes. Esse reconhecimento representa um avanço em relação à perspectiva presente no senso comum de que a docência é atividade decorrente de uma vocação, expressão de talento inato que alguns privilegiados a detêm (MONTEIRO, 2005).

Para Pimenta (1997) é na formação inicial que a construção da identidade profissional do professor começa a se estruturar. Sendo assim, devem ser oferecidas e disponibilizadas oportunidades para que os futuros professores se apropriem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, possibilitando-lhes (re)construir permanentemente seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica.

Desde o início do século XXI o Conselho Nacional de Educação vem elaborando novas diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação e, particularmente, para os cursos de licenciatura. Este fato ativa o debate sobre a formação de professores no Brasil, uma vez que o documento apresentado aponta para profundas reformulações nestes cursos. Podem ser consideradas como uma nova origem da licenciatura (ANDRADE et al., 2005), uma vez que, como apontam Linhares; Silva (2003) apud Ayres (2005), a nova política adota uma perspectiva de terra arrasada com relação às experiências de formação até então existentes nos sistemas de ensino.

Porém, desde 1930 com a implantação dos cursos de licenciatura sempre houve contrapontos com os cursos de bacharelado, aos quais sempre estiveram atrelados. Apesar de os cursos de licenciatura terem surgido no cenário universitário ao mesmo tempo em que os cursos de bacharelado das disciplinas correspondentes, já nasceram em situação de desvantagem, mesmo no momento em que a escolarização é considerada fundamental para a modernização do país. Essa idéia é reforçada pelo exame da correspondência encaminhada pelo professor Lourenço Filho – responsável pela seção de didática da FNFfi (Faculdade Nacional de Filosofia) que, defendendo a formação de professores, a faz considerando-a uma tarefa para a qual se necessita de mais baixa capacidade intelectual quando comparada a de pesquisadores (AYRES, 2005).

No entanto, como a formação dos bacharéis ocorria no mesmo espaço institucional da formação dos professores, a tensão entre ambas estava sempre presente. Bonardi (1990), ao analisar as correspondências entre os professores da FNFfi e o Ministro Capanema, reivindicando o aumento da duração dos cursos de três para quatro anos, indica que nestas cartas as reivindicações de maior tempo para o bacharelado são apresentadas como condições básicas para melhor se formar o professor. Se, por um lado, os professores da FNFfi tinham como expectativa desenvolver a ciência brasileira, por meio da formação de um bacharel-pesquisador, por outro lado, não podiam abrir mão, ao menos em nível do discurso, da formação de professores e esta servia como argumento e defesa para suas aspirações. Ao fazer isso, estes acadêmicos reforçavam o modelo de formação de professores centrado no domínio do conteúdo específico e na hierarquização de saberes.

Como evidenciou Menezes (1986) apud Ayres (2005) em um seminário realizado na USP: “a universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que paga para poder fazer ciência em paz”.

Recorrendo a Secretaria de Educação Superior, SESu-Mec, a qual coordenou o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares pelas universidades brasileiras em

articulação com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação- FordGrad., pode-se observar que no que diz respeito aos cursos de formação de professores o modelo praticado, possuía a configuração que ficou conhecida como modelo “3+1”. Nesse modelo, os alunos, nos três primeiros anos do curso teriam acesso às áreas específicas, nos mesmos moldes da formação do bacharel correspondente e somente no último ano o acadêmico era inserido nas disciplinas didático-pedagógicas, que incluía, segundo Terrazzan (2002), “uma pequena passagem do (a) futuro (a) professor (a) pela escola, como uma espécie de “coroamento” de todo o processo, durante a qual pretensamente ele (a) poderá “colocar em prática tudo aquilo que aprendeu”.

Nessa concepção, a formação nos cursos de licenciatura, a ênfase é dada para os conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado, que é vista muito mais como uma atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação na forma de “dar aula”(BRASIL, 2001). Nessa direção, os cursos de licenciatura que formam especialistas por área de conhecimento, como no caso específico do licenciado em Ciências Biológicas:

é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso identificar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. (Brasil, 2001, p.21)

Percebe-se, portanto, uma necessidade de revisão no processo de formação de professores, sendo que as atuais diretrizes indicam alguns caminhos. Nos ateremos especificamente a questão da prática de ensino que é objeto do presente artigo.

As atuais diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, contempladas pelas resoluções CNE/CP 2/2002 e parecer CNE/CP 9/2001 sugerem que a prática de ensino ocorra desde o primeiro ano do curso, sendo que para que se concretize há a obrigatoriedade de no mínimo 300 (trezentas) horas de prática de ensino, que são exigidos no art. 65 da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394 de 1996). Sendo assim, um mínimo de 300 horas é obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

A PRÁTICA DE ENSINO

Uma definição de prática de ensino de acordo com o parecer do conselho nacional de educação CNE/CP nº 9/2001, é de que a mesma implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional, ou seja, a prática de ensino ocorre desde o início do curso e é um momento de observação e investigação.

Segundo a resolução CNE/CP 2/2002 que inclui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores de educação básica em nível superior, o aluno ao longo do curso deverá vivenciar 400 horas de prática como componente curricular. As diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura estabelecem que a prática deva ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão; visando à

atuação em situações diversas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas. Sendo que, como estabelece o artigo 53, inciso II da LDB, Lei n.º. 9.394/1996, é atribuição das universidades: “fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (grifo nosso). Fica claro, portanto, que as instituições de ensino superior, respeitadas as normas gerais pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas.

De acordo com Kulcsar (2005), na prática de ensino é proporcionado aos alunos o contato com a prática social e cria condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade docente, para a proposição de alternativas para a solução desses problemas, analisando-os criticamente, fazendo a aplicação de uma proposta dentro de um processo orientado.

A prática de ensino pertence ao currículo dos cursos de formação de professores e deve ser repensada nesse âmbito, não é tarefa exclusiva da didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso, portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso, não podendo ser isoladamente responsabilizada pela qualificação profissional do futuro professor. Dessa forma é possível impedir o velho teatro: “[...] alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações” (PICONEZ, 2005, p. 31).

Piconez (2005) propõe que a prática de ensino seja desenvolvida possibilitando a aproximação entre a realidade escolar e uma prática centrada na reflexão, contribuindo assim para o estabelecimento da relação dialética prática-teoria-prática. E esta prática de ensino deve estar articulada com o projeto pedagógico do curso e conseqüentemente com os demais componentes deste.

As pesquisas conforme Gatti (2000) indicam que a formação teórico-prática colocada pelos cursos de licenciatura não oferecem suporte adequado para a futura atuação do professor. Outras pesquisas mostram que os próprios licenciados destacam que seus próprios docentes deveriam dedicar-se mais a suas próprias aulas e aos processos de ensino e aprendizagem. É importante também a preocupação com o cotidiano da sala de aula e uma orientação pedagógica com caráter prático, colocando os licenciados efetivamente em contato diretamente com as salas de aula e a escola. É essencial que as teorias na área de ensino sejam colocadas em prática através de uma adequada prática de ensino, para que os futuros professores aprendam durante sua formação como lidar com as dificuldades em sala de aula e que suas dúvidas e questionamentos sejam considerados durante a graduação para mudar a concepção que os alunos só aprenderão a ensinar quando estiverem trabalhando, condições que podem ser proporcionadas através de discussões durante as aulas de Prática de Ensino.

O enfoque de formação para a identidade do professor assume ir além do domínio do conteúdo da área, quer dizer entender a docência como profissão e não como vocação. A formação enfatiza os conhecimentos sobre e para a docência expressa na constituição destes saberes, como sugere Tardif (2002). Os conhecimentos sobre o trabalho do professor, sua natureza, sistematização, intenção, avaliação, a compreensão dos elementos que o integram para uma teoria da docência. Ir além de dar aula no improviso identificando os motivos, as determinações dos problemas da prática. Isto é, compreender a docência no contexto histórico em que se efetiva Martins (2004) apud Romanowski; Gisi (2006).

Considerando o exposto acima, por meio desta pesquisa pretendeu-se investigar e levantar a forma como vem sendo desenvolvida a prática de ensino em uma amostra de Universidades Públicas, diagnosticando: ano de implantação, momento em que foi inserida no projeto pedagógico do curso, metodologias utilizadas, dificuldades e vantagens observadas no seu desenvolvimento, entre outros fatores.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho buscou-se informações relativas ao desenvolvimento da prática de ensino mediante a aplicação de questionário aberto via correio eletrônico, para professores envolvidos na prática de ensino do curso de ciências biológicas – modalidade licenciatura, de algumas universidades públicas da Região Sul do Brasil. Para Triviños (1987), o questionário aberto é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos no qual o pesquisador qualitativo está interessado. O questionário contemplou questões abertas, referente à prática de ensino: ano em que passou a integrar o currículo do curso conforme as atuais diretrizes; momento do curso em que é desenvolvida; carga horária; dificuldades e limitações para o seu desenvolvimento; vantagens observadas. Embora o questionário tenha sido encaminhado para cinco instituições de ensino superior, apenas três retornaram (2 estaduais e 1 federal). E houve a análise documental da quarta universidade (estadual). Assim, a amostra foi constituída por quatro Universidades Públicas (três estaduais e uma federal).

Procedeu-se o uso da análise documental para a universidade mais próxima. Conforme Lüdke; André (1986), a análise documental, embora pouco explorada na área de educação, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados, seja complementando as informações, seja revelando aspectos novos de um tema ou problema. A análise documental foi realizada na universidade mais próxima, por ser a instituição onde se desenvolveu a pesquisa, tendo como objetos de pesquisa: planos de ensino e projeto pedagógico, analisando-se os mesmos dados solicitados no questionário aberto.

Os dados referentes à pesquisa foram submetidos a uma análise de cunho qualitativo considerando o exposto por Bodgan; Biklen (1994), a análise qualitativa busca interpretar no sujeito aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o meio em que vivem.

Para preservar a identidade das instituições e professores formadores as universidades da amostra investigada são tratadas como A, B, C e D.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 1, descrito abaixo, mostra o ano em que a prática de ensino passou a integrar o currículo dos cursos de ciências biológicas da amostra pesquisada:

Quadro 1: Ano em que a Prática de Ensino passou a integrar o currículo do curso

Universidades	Ano de implantação da prática de ensino
A	2006
B	desde a implantação do curso

C	1990 (início do curso)
D	2003

Como está demonstrado no Quadro 1 a implantação do componente curricular da prática de ensino, como obrigatória e carga horária estabelecida, é muito recente, na universidade 'D' foi implementada em 2003 e na universidade 'A' apenas no ano de 2006, o que indica que os cursos estão procurando se adequar ao que aponta a atual Lei de Diretrizes e Bases e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, já que a partir da aprovação das mesmas coube às universidades a construção de projetos pedagógicos, tomando como base tais normatizações. Anteriormente a prática de ensino estava associada de forma restrita à didática e/ou ao estágio supervisionado.

Ainda nesse quadro é importante salientar que de acordo com os documentos enviados pelas Universidades (B e C) não foi possível diagnosticar o ano de implantação da prática de ensino, conforme as atuais diretrizes nacionais, no currículo do curso por que esta foi considerada como parte do estágio supervisionado pelos participantes da amostra investigada, sendo que na Universidade 'B' a prática de ensino e o estágio supervisionado são vinculados em uma mesma disciplina, durante o terceiro e quarto anos do curso.

As respostas obtidas podem evidenciar a concepção dominante para os cursos de licenciatura, exposta no Parecer CNE/CES 9/2001 (p.18), como no caso da universidade 'B', na qual evidencia-se uma segmentação ainda presente nos cursos de licenciatura pesquisados em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. Essa realidade reflete o que autores como Terrazan (2002) apontam que o estágio é tido como o momento de colocar em prática tudo que se aprendeu no curso anteriormente. Para Marandino (2003), a prática de ensino esteve sempre, ao longo de sua existência, relacionada à didática e com os estágios curriculares, principalmente com estes últimos, onde se colocava um pouco de teoria no início e prática ao final.

Quadro 2: Momento do curso em que é desenvolvida a Prática de Ensino.

Universidades	Momento em que é desenvolvida a Prática de Ensino
A	A disciplina se dissocia durante todos os anos inclusive nas disciplinas específicas
B	No terceiro e quarto ano da formação
C	No terceiro e quarto ano da formação
D	Desde o primeiro ano da formação

De acordo com o contexto apresentado pode-se observar que ainda existem universidades que não se ajustaram as normativas estabelecidas nas diretrizes curriculares de começar a prática de ensino no início do curso.

Mais uma vez deve-se ressaltar que nas universidades (B e C) há a referência apenas a prática de ensino relacionada ao estágio supervisionado, porém infere-se que na universidade 'B' a prática de ensino ocorra desde o primeiro ano já que na resposta explicitada consta uma disciplina de laboratório onde são desenvolvidas atividades didático-pedagógicas.

Na universidade 'A', a prática ocorre como componente curricular estando inserida em disciplinas das áreas específicas. Esta forma é recomendada pela Resolução CNE/CP 2/2002. E na Universidade 'D' a prática, conforme exposto no projeto pedagógico, ocorre apenas nas disciplinas didático-pedagógicas. Esta dificuldade pode estar associada à formação dos professores formadores de estar mais voltada às áreas específicas (ao bacharelado), dificultando o desenvolvimento da prática como componente curricular, como ressalta Terrazzan (2002).

Quadro 3: Carga horária da prática de ensino

Universidades	Carga horária conforme projeto pedagógico mais recente
A	547,2 h
B	96 h
C	400 h
D	400 h

Analisando o Quadro 3 existe uma grande variação nas cargas horárias estabelecidas pelos cursos, inclusive no curso da universidade 'B' não se ajustou com a carga horária estabelecida pelas Diretrizes, nem mesmo a LDB. Infere-se que não houve um entendimento correto da questão ao ser respondida pelo professor dessa universidade.

Metodologias utilizadas na prática de ensino

Nas práticas de ensino inseridas apenas em disciplinas didático-pedagógicas, como na universidade 'D', destacam-se: projetos com abordagem investigativa voltados ao âmbito escolar, estudo de recursos didáticos, estudo de referenciais teóricos, entre outros.

Nas práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC) da universidade 'A' foram citadas: análise de recursos didáticos, tais como: livros, filmes, músicas, jogos; elaboração de textos para a educação básica, entre outros. Houve a citação inclusive do que não pode ser considerado PPCC, do qual destacamos:

“a contagem de horas de ministração de conteúdo biológico específico desvinculado de problemas educacionais/escolares, sob a justificativa de que formar-se o professor com domínio do conteúdo específico, o que é verdade, mas não suficiente”.

Dentre as metodologias de ensino citadas pelos participantes da amostra investigada das universidades 'B' e 'C', associadas à prática de ensino no estágio supervisionado, estão: estágio de observação, co-participação, direção de classe, projetos, mini-cursos, excursões, feiras de ciências.

Os resultados corroboram com a afirmação de autores, como Marandino (2003), de que há o desenvolvimento da prática de ensino em três formatos distintos. O primeiro caso ocorre associada além do estágio a outras disciplinas didático-pedagógicas. O segundo caso como prática pedagógica como componente curricular. E o terceiro associada ao estágio supervisionado.

O desenvolvimento da prática de ensino deve promover a articulação dos saberes específicos com os pedagógicos, procurando incorporar ao seu programa as questões que se colocam hoje tanto no campo educacional mais amplo como na educação científica, como coloca Marandino (2003), o que pode ser evidenciado em algumas das universidades pesquisadas, como por exemplo, a universidade 'A'.

Dificuldades e limitações para o desenvolvimento da prática de ensino

Ao serem questionados sobre as dificuldades e limitações encontradas para o desenvolvimento da disciplina as respostas apontaram para o fato de ser algo novo/recente e que os problemas irão surgir no percurso do seu desenvolvimento. No entanto, foi citado, que há a resistência dos alunos, que não têm interesse nas disciplinas da licenciatura. Neste sentido, pode-se destacar as justificativas apresentadas para este fato pelo professor da universidade 'B':

“o curso de bacharelado é mais enfatizado no curso”

Essa realidade denota o que é apontado nos estudos acerca das relações conflituosas entre licenciatura e bacharelado nas instituições formadoras, pois para autores como Terrazzan (2002), os cursos de licenciatura, muitas vezes, são considerados apenas como “apêndices” dos cursos de bacharelado. Além disso, o professor citada acima aponta que:

“os alunos não têm tempo para desenvolver o estágio (o curso é integral)”

O fato evidenciado na fala do professor é descrito por autores como Piconez (2005), que sinaliza o caso de instituições de ensino superior que não reservam espaço no interior da grade curricular semanal para o desenvolvimento dos estágios, esse fato compromete a formação dos licenciandos.

Outra dificuldade apontada pelos professores sujeitos da pesquisa é a falta de docentes para atuar na prática de ensino e estágio supervisionado nas instituições, decorrente da falta de contratação de professores para a área, o que pode ser percebido no discurso do professor da universidade 'C':

“falta de entendimento de necessidade de carga horária por parte de alguns docentes do próprio curso (...) falta de vagas para docentes nos concursos”

Também, segundo o professor da universidade 'C', não há incentivo para os professores formadores se deslocarem para o campo de estágio a fim de acompanharem as atividades de prática de ensino.

Além disso, ressalta-se algumas dificuldades levantadas mediante a análise documental realizada, com a universidade 'D', onde ficou evidente que o ambiente escolar, principalmente de escolas públicas, pode ser desmotivante, gerando a evasão de licenciandos do curso, contrariando o que deveria ser a prática de ensino como vivência de uma experiência interessante e significativa na vida dos acadêmicos, conforme percebe-se na exposição de Carvalho; Gil-Pérez (2003, p.71): “Alguns obstáculos que hoje se dão na formação dos professores, desaparecerão quando as vivências escolares dos futuros professores forem mais positivas, mas isso, não pode ser um argumento para preconizar sua segregação”.

No caso da universidade 'D' uma limitação também exposta é a inserção dos licenciandos nas atividades da prática de ensino que envolve o ambiente escolar, pois há apenas

uma escola de ensino fundamental e um colégio de ensino médio na cidade em que o curso é desenvolvido, acarretando a sobrecarga de licenciandos numa mesma instituição de ensino da educação básica.

Vantagens evidenciadas para o desenvolvimento da prática de ensino

Quando questionados sobre as vantagens para a inserção da prática de ensino, até o momento da pesquisa foi salientado pelos professores das universidades 'A' e 'B' que, devido ao fato de os cursos estarem em fase de implantação da carga horária de 400 horas para o desenvolvimento da prática de ensino, torna-se difícil prever todos os avanços que isto significa.

Um dos pontos positivos salientado foi a abertura para a possibilidade de estabelecer interações entre as diferentes modalidades do curso, como pode-se perceber no discurso do professor da universidade 'A':

“diálogo entre as partes (licenciatura e bacharelado)”

Também foi ressaltado pelos os docentes e ficou evidente nos documentos da amostra investigada a perspectiva de uma maior aproximação com o âmbito da formação de biólogos educadores, como pode-se notar na fala do docente da instituição citada acima, em que não há a separação em dois cursos distintos.

“vivência dos estudantes em atividades de ensino e aprendizagem e reflexões, desde o início do curso, gerando menos fragmentação entre licenciatura e bacharelado”

Os professores das universidades 'B' e 'C' destacaram ainda:

“a prática de ensino é essencial para o desenvolvimento inicial do professor de ciências e biologia”

“é suma importância para que os alunos tenham um contato com a escola e com os alunos da educação básica, de modo a permitir um contato inicial com a realidade escolar ao iniciar a licenciatura”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação acerca da prática de ensino na amostra de universidades públicas investigadas, demonstrou que há uma diversidade quanto ao ano de implantação da prática de ensino conforme as diretrizes nacionais atuais apontam. Quanto ao momento em que está inserida no projeto pedagógico do curso, a maioria já se adequou inserindo-a desde o início do curso.

Quanto às dificuldades e vantagens para o desenvolvimento da prática de ensino, percebe-se que alguns problemas são comuns aos participantes da amostra investigada, tais como: a resistência dos licenciandos de valorizar a inserção no âmbito escolar já no início do curso. As vantagens apontadas estão voltadas ao contato com o ambiente escolar auxiliando a

formação inicial do professor, através da vivência teórico-prática, possibilitando a investigação de possíveis soluções para situações problemas vivenciadas na escola.

Há um desconhecimento por parte de professores atuantes em cursos de licenciatura acerca das reformulações destes cursos (TERRAZZAN, 2002). Pelos dados levantados, constata-se que a afirmação do autor é válida na amostra investigada, por exemplo, no caso em que a docente aponta para a resistência dos colegas de aceitar a contratação de novos docentes para a prática de ensino. Percebe-se ainda que alguns cursos, no momento da formulação de seus currículos próprios, não estão atendendo as atuais diretrizes no que tange a incorporação das 400 horas de prática de ensino também desvinculadas ao estágio, que teria mais 400 horas, já que os professores não têm conhecimento das diretrizes e seus pressupostos, inviabilizando sua efetivação.

Portanto, cursos de formação de professores comprometidos com a formação de educadores exigem, que se ultrapasse o limite da prática de ensino restrita apenas ao momento do estágio supervisionado, um planejamento contendo propostas para a realização de práticas de ensino com a participação de todos os envolvidos neste processo formativo, quer seja das instituições formadoras quer seja das escolas de educação básica.

Neste sentido, concorda-se com Mortimer; Pereira (1999, p. 110) em que o professor deve ser visto como um profissional autônomo, que toma decisões e cria durante a sua ação docente, esta pode ser entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e permeado por incertezas e conflitos de valores. Nesta concepção a prática de ensino não é apenas um local da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço de criação e reflexão, onde os novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente.

Assim, a importância da prática de ensino na formação inicial de professores reside no fato de estabelecer relações entre conteúdos didáticos pedagógicos e conhecimentos biológicos, a partir de uma constante reflexão da ação e sobre a ação. Pensar que o licenciando faça isso sozinho seria muito otimista e ingênuo. No entanto, uma das principais dificuldades em implementá-la reside no fato da falta de entendimento por parte dos formadores voltados às áreas específicas quanto a importância desse tipo de proposta. Como fazer para superar tal dificuldade? É uma pergunta que ainda não temos resposta; mas que acredita-se ser um dos pontos fundamentais para mudanças mais profundas em termos da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, E. P. *Reorquestração de saberes em professores de história. Tensões entre a formação inicial e a resignificação na docência*. “Texto parcial de tese apresentada e aprovada no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF”, Niterói. Orientadora: Sandra Escovedo Selles. Rio de Janeiro: 2005.

Ayres, A. C. M. *As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: A formação dos professores de biologia como território contestado*. In: Ensino de Biologia: Conhecimentos e valores em disputa. Marandino, M. et al, Niterói: Eduff, 2005.

Bodgan, R.C; Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível na internet:

<http://www.mec.gov.br>

- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível na internet: <http://www.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/1996. Disponível na internet: <http://www.mec.gov.br>
- Fusinato, P. A. *O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências*. In: Atas V ENPEC, Bauru- SP: Unesp, 2005.
- Gatti, B. A. *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*, 2 edição, Campinas – SP: Autores Associados, 2000.
- Gil-Pérez,D; Carvalho, A.M.P.C: *Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações*, 7 edição, São Paulo: Cortez, 2003, p. 14.
- Krasilchik, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária – EPU, 1987.
- Kulcsar, R.: *O estágio supervisionado como atividade integradora*. In: Piconez, S.C. B: A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2 edição, São Paulo: Papirus, 2005, p. 71.
- Lüdke, M. André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Marandino, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 20, 2003. p.168-193.
- Monteiro, A. M. F. C: *Entre saberes e práticas :A relação dos professores com os saberes que ensinam*. In: *Ensino de Biologia: Conhecimentos e valores em disputa*, Niterói: Eduff, 2005, p. 153.
- Mortimer, E. F.; Pereira, J. E. D. Uma proposta para as 300 horas de prática de ensino: repensando a licenciatura para além do modelo da racionalidade técnica. *Educação em Revista*, n. 30, 1999. p. 107-113.
- Piconez, S. C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão*. In: Piconez, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado, Campinas: Papirus, 2005.
- Pimenta, S.G. *A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. In: André, M.E.D.de A; Oliveira, M.R.N.S. Alternativas do ensino de didática. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.
- Romanowski, J. P; Gisi, M. L. O estágio de prática de ensino nos cursos de Licenciatura da PUCPR. In: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- Anped-Sul, 2006, Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed .Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Terrazzan, E. A. *As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura*. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda “Diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica: repercussões na práticas educativas”, no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2002.
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.