



A PRÁTICA DE ENSINO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

THE TEACHING PRACTICE IN THE FORMING PROCESS OF BIOLOGY TEACHERS

Maria Inêz Oliveira Araujo¹
Jobeane França de Souza²

1 Universidade Federal de Sergipe/ Departamento de Educação/ inez@ufs.br

2 Escola Estadual Antônio Muniz de Souza/ jobeane@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho teve o objetivo de verificar condições viáveis e factíveis para introduzir a prática de reflexão-ação na formação de professores de Ciências e Biologia. Para tanto, procurou-se introduzir no curso de licenciatura em Biologia uma nova situação de estágio que permitisse ao aluno vivenciar a sua auto-formação. Para desenvolver o estágio foi solicitado do aluno um projeto de ensino com tema de investigação e foi criado um espaço coletivo de troca de experiências. Os dados foram coletados através de questionários e depoimentos colhidos durante as discussões desenvolvidas nas aulas de prática de ensino. Das dificuldades enfrentadas pelos professores ao se inserir no mercado de trabalho, a maioria apontou a indisciplina como um grande problema na escola. Sobre o “Tema de Investigação” verificamos que foi importante para conexão entre teoria e prática. Concluí-se que a ação-reflexão é a maneira viável de auxiliar o professor na construção de saberes pedagógicos.

Palavras chaves: formação inicial; prática de ensino; ação-reflexão.

Abstract

The current paper aims at verifying any viable and fact relatable conditions to implement the practice of reflexive action in Biology teachers' formation. Thus, a new internship practice in the Biology undergraduation major was attempted so to allow students to do some self-reflecting on their formation process. To carry out the new internship practice, we assigned the students a teaching project related to investigation and we created a group communication opportunity so they all could share their experiences. Data was collected through surveys and testimonies given during the Teaching Practice class debates. We noticed that indiscipline was the most remarkably frequent issue teachers had to face in schools when trying to fit in the job market. For this reason, we observed that by assigning the students an “Investigation Theme Project” we were able to link theory to practice. In conclusion, the reflexive action is a viable way to assist teachers in their pedagogical knowledge construction.

Key-words: formation; teaching practice; reflexive action.

1. Introdução

A Prática de Ensino é uma disciplina de caráter teórico-prático que tem por finalidade proporcionar ao aluno vivências pedagógicas em sala de aula, através do estágio supervisionado. Esse estágio, quando orientado e acompanhado, é de relevante importância na formação do profissional, pois em muitos dos casos é o primeiro contato que o futuro professor tem com o espaço escolar e é nessa fase que iniciará o processo de formação profissional.

Tradicionalmente, os alunos desta disciplina vão à escola, depois de terem elaborado um plano de trabalho e, geralmente, desenvolvem estágio de acordo com o plano, porém sem refletir sobre a sua prática. Nesses casos, o estágio passa a ser uma atividade meramente técnica que, na maioria das vezes, não proporciona a construção de saberes pedagógicos. Dessa forma, os futuros professores acabam por executar práticas educativas que vivenciaram durante o período em que foram alunos, o que de acordo com Gil-Perez e Carvalho (2006, p. 26) denomina-se de formação ambiental. Segundo estes autores, a “(...) influencia desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado ‘senso-comum’ escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo”.

Essa maneira de pensar, se não corrigida durante as primeiras experiências, pode influenciar o professor a abandonar a sala de aula. É importante ressaltar que abandonar a sala de aula não significa, necessariamente, pedir exoneração do cargo. O professor abandona sua profissão quando não consegue evitar a sensação de apatia que se instaura em seu comportamento ao perceber sua incompetência em exercer com eficiência seu ofício. Desta forma, ele passa a se sentir indiferente diante das dificuldades pedagógicas e desafios que a profissão lhe impõe e a acreditar que não existe mais solução para o ensino.

Por sua vez, essas dificuldades poderiam ser amenizadas se houvesse uma política de inserção profissional que evitasse o isolamento desses professores no início de sua carreira. Neste sentido, torna-se urgente a necessidade de repensar as disciplinas que colocam o aluno em situação de estágio, no intuito de que as mesmas proporcionem aos futuros professores uma tomada de consciência de que a sala de aula é um laboratório de formação profissional que se inicia nos cursos de graduação e se prolonga pela sua vida profissional, alinhando-se, assim, ao conceito de professor reflexivo.

“A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2003). A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor-estagiário, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação profissional mais articulada e coerente com a realidade.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como ponto de partida responder quais as condições viáveis e factíveis para formação do professor comprometido com sua auto-formação e consciente de seu papel social. Para tanto, procurou-se agir na formação dos futuros professores por meio de uma nova situação de estágio que permitisse ao aluno ser acompanhado efetivamente por profissionais conscientes e vivenciar a sua auto-formação mediante o processo de ação-reflexão. Em concordância com Imbernón (2000, p.59), “o objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

De acordo com Araujo e Melo (2001), a ação reflexiva é um importante componente na construção do conhecimento pedagógico no processo de formação de professores. Desta forma, introduzir a prática da reflexão-ação no processo de formação inicial e continuada dos professores possibilita aos mesmos verificarem as dificuldades que enfrentam ao se inserir no mercado de trabalho, de modo a encontrar alternativas que contribuam para minimizar os desconfortos provenientes desta nova experiência.

As atuais exigências sociais têm desencadeado a necessidade de uma visão de mundo construída a partir de uma nova concepção de educação. De acordo com Rodrigues (1987) a escola não é uma instituição neutra frente à realidade social. A escola é um local de muitas contradições, ela é influenciada e influencia as pessoas que a compõem e não deve omitir este fato.

Uma educação que promova mudanças deve permitir em suas instituições escolares o conflito, ou seja, a manifestação das várias contradições que perpassam a escola e que, na sua forma de organização, permite o aprendizado sobre a natureza dos conflitos e destas contradições existentes na sociedade de hoje. É impossível construir uma sociedade democrática nos moldes de uma escola autoritária e, por isso será impossível a uma escola autoritária ensinar os homens a viverem e conviverem num processo democrático (RODRIGUES, 1987).

Para Sacristán (2007) essa nova forma de ver a educação aproxima a prática pedagógica, processo de construção do conhecimento e formação de personalidades à aceção de ambiente como espaço geográfico e acervo construído ao longo da história humana através das relações culturais, sociais e políticas.

Neste sentido, o professor tem papel fundamental na formação geral do indivíduo, pois é ele quem está, no cotidiano, mais próximo dos alunos em uma escola. Por outro lado, caso o professor não compreenda a importância do seu trabalho para a coletividade e seja incapaz de perceber que sua tarefa educativa não se limita ao ensino da sua disciplina, ele não conseguirá contribuir para o desenvolvimento da educação democrática.

Segundo Pardo (1995: 169) apud Aramburu Ordozgoiti (2000, p. 35-36), o perfil desse novo professor deveria possuir as seguintes competências: (1) Capacidade de elaborar um modelo de reflexão e de avaliação sobre a prática diária, que se torne fértil com as novas situações pessoais, sociais e curriculares; (2) Capacidade de romper com os moldes disciplinares e contemplar os saberes inter-relacionados; (3) Capacidade de contemplar cada tema, tirado do currículo ou do contexto, como um problema aberto; e (4) Capacidade de contemplar e utilizar o contexto como o recurso básico para, desta forma, responder às necessidades da comunidade local.

A formação do professor e o desenvolvimento da identidade profissional devem ser o eixo norteador das políticas de formação e de iniciação profissional. Nesse sentido, as diretrizes curriculares para formação do professor da Educação Básica avançam quando propõem 400 horas de estágio supervisionado. Esse estágio se não tiver um acompanhamento sistemático pelos professores orientadores (da universidade e do campo de estágio) e se não houver um diálogo entre esses professores, pode não alcançar a formação profissional sólida prevista nessas diretrizes.

2. Pesquisa

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como finalidade verificar meios factíveis de introduzir a prática da reflexão-ação no processo de formação inicial de trinta e dois

alunos matriculados em duas turmas de Prática de Ensino de Ciências e de Biologia do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe durante o ano de 2008.

Espera-se que introduzindo a prática da ação-reflexão-ação na formação inicial, o futuro professor tome consciência da importância de olhar a sua prática de ensino e desperte para necessidade da sua formação continuada em ambiente coletivo, iniciando uma nova mentalidade sobre formação profissional.

Para tanto, buscou-se: (a) verificar as dificuldades que os professores enfrentam ao se inserir no mercado de trabalho, no sentido de encontrar alternativas que contribuam para minimizar os desconfortos provenientes da nova experiência; (b) implementar ambiente coletivo de aprendizagem pedagógica; (c) contribuir com a formação continuada dos professores da rede de ensino e (d) implementar a relação teoria-prática na formação profissional.

Nesse sentido, para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

1. Verificação das dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano de sala de aula. Para tanto, os alunos responderam um questionário na aula de Prática de Ensino de Ciências.

2. Implementação do ambiente coletivo de aprendizagem pedagógica no intuito de estabelecer a relação entre teoria-prática na formação profissional. Para auxiliar na minoração dos impactos que as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores podem causar no início de sua profissão, à medida em que estas eram identificadas, sugeria-se a leitura e discussão de um texto. Os depoimentos eram, então, registradas no diário de classe. Os alunos antes de iniciarem sua regência de classe entregavam um projeto de ensino com um “Tema de Investigação” percebido após o período de observação, e depois de iniciarem o estágio, quinzenalmente, deveriam entregar um Diário de Campo descrevendo o andamento de suas aulas, bem como suas angústias, surpresas entre outros sentimentos. A inserção do “Tema de Investigação” teve o propósito de desenvolver no estagiário a necessidade de observar suas aulas, pois os temas deveriam estar ligados ao processo pedagógicos de suas práticas. Ao término desta etapa, os estagiários entregavam um Relatório de Estágio no qual discutiam os resultados de seu tema de investigação e falavam sobre a importância desta experiência para sua formação profissional.

3. Verificação dos efeitos do projeto na formação profissional dos alunos. Esta coleta de dados foi realizada mediante questionário.

3. Resultados e Discussões

3.1 – *As dificuldades da iniciação à docência na visão do aluno*

No decorrer das discussões que se desenvolveram nas aulas de Prática de Ensino de Ciências e Biologia, foram observadas no discurso dos alunos o enfrentamento de muitas dificuldades durante o estágio tais como falta de interesse dos alunos, super lotação das salas de aula, falta de uma boa estrutura escolar, falta de experiência própria e segurança para lidar com determinadas situações, falta de tempo para se dedicar mais ao trabalho e, principalmente, indisciplina dos alunos.

Por ser a indisciplina a maior dificuldade apontada pelos alunos-estagiários para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, foi iniciado o processo de reflexão com a proposta de leitura e discussão do texto “Professor bonzinho=aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula” do autor Celso Antunes.

Para iniciar a discussão foi perguntado aos alunos: “*O que é um aluno indisciplinado?*”. Alguns deles responderam imediatamente:

“alunos indisciplinados são aqueles que não obedecem às regras que os professores estabelecem”.

É possível observar nesta frase que a indisciplina é definida como um ato de desobediência às regras pré-estabelecidas. É inegável que para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva é necessária a existência de normas, entendendo estas como sendo um conjunto de meios organizados de modo a alcançar um determinado objetivo.

De acordo com Furlani (1991) a “construção do conhecimento exige que haja normas que garantam liberdade de expressão de idéias e sentimentos e participação responsável dos membros do grupo-classe” (p.30). As regras devem existir não para subordinar o aluno ao professor ou o professor ao aluno, mas para garantir que estes dois grupos exerçam seus verdadeiros papéis no atual contexto social.

No entanto, quando as regras são criadas pelos professores e aplicadas aos alunos sem uma preocupação por parte do docente em, ao menos, explicá-las, existe uma grande possibilidade de que estas não sejam cumpridas. Isso porque, desconhecendo a real importância das normas não há por que segui-las, a não ser que estas sejam impostas de modo que sua desobediência acarrete em castigos.

Existe nesta idéia de imposição de regras uma forma de controle baseado no poder atribuído a determinadas posições ou cargos. Isso quer dizer que muitos professores aproveitam-se do seu papel de mediador para prescrever normas, contribuindo para a verticalização na relação professor-aluno. Geralmente seguida por professores que não buscam compreender o processo pedagógico e agem segundo sua “formação ambiental”, aquela construída durante suas experiências enquanto aluno. Logo, atribuem ao aluno o fracasso escolar.

O livro “Como lidar com o aluno problema” de Karlin & Berger, publicado em 1977 em versão brasileira, trouxe a discussão sobre a responsabilidade que o professor tem em criar um clima de aprendizagem em sua sala de aula. Estes autores afirmam que a classe deve funcionar como uma equipe, onde o professor é o líder, pois recebeu capacitação para desenvolver métodos e técnicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. As crianças não podem manifestar o seu potencial se não existirem normas para conduzir o desenvolvimento de suas habilidades.

Essa discussão foi introduzida nas aulas de prática de ensino no sentido de estimular os alunos-estagiários a investirem em alternativas didáticas que provoquem seus alunos a participar do processo de auto-aprendizagem.

Uma outra definição dada ao aluno indisciplinado foi:

“Alunos indisciplinados são aqueles que não respeitam as regras e que conversam na sala de aula”.

Esse dado evidencia que aluno disciplinado é aquele que fica calado, apenas ouvindo o que o professor tem a dizer. Esse dado é ratificado com o depoimento de um outro aluno que afirma que uma turma disciplinada é:

“quando eles estão ótimos: livro aberto, cadeiras arrumadas, respondendo as perguntas”.

Nestas falas é possível perceber que muitos professores atuam sem levar em consideração o fato de que o ser humano desenvolve suas habilidades à medida que interage com o meio, inclusive com as pessoas contida neste. A idéia de aulas em que só o professor fala é uma reprodução de uma forma de ensino baseada na relação hierárquica entre professor e aluno. Antunes (2002) afirma que o diálogo é imprescindível para a aprendizagem significativa, pois é através dele que é possível buscar os saberes prévios dos alunos para, a partir de então, construir o conhecimento. Além disso, o diálogo possibilita um a troca de experiências que torna a aula mais produtiva e interessante para os discentes.

Em turmas em que alunos e professores possuem um objetivo comum e reconhecem seus papéis e a importância de desempenhá-los, o docente consegue utilizar a conversa como um meio de estimular e mediar o processo de construção conjunta do conhecimento e, portanto, não a concebe como um ato de indisciplina.

Também foi apresentada a concepção de aluno indisciplinado sendo:

“Aquele que não deixa o professor dar aula, perturba o tempo inteiro”.

Essa situação foi vivenciada por um dos estagiários. Diante do depoimento, vários alunos concordaram que em alguns casos, um único aluno ou grupo pequeno de alunos prejudicam o desenvolvimento da aula. Furlani (1991), diz que é provável que alunos com este perfil estejam querendo testar se os limites estabelecidos são mesmo válidos.

Para Antunes (2002), uma das atitudes que o professor pode tomar e que ajuda a aproximá-lo do seu aluno é incentivar valores apresentados em alguns momentos por este como respeito, autonomia, confiança e cooperação.

É importante ressaltar que, as aulas ocorrem dentro de instituições escolares e que, muitas vezes, a própria estrutura do colégio estimula a indisciplina. Este fator foi apresentado por alguns alunos da disciplina Prática de Ensino de Ciências que afirmaram:

“Durante o estágio, os alunos estranharam o fato de nós chegarmos no horário e começar a aula, porque os professores deles sempre chegaram atrasados”.

Outros ainda falaram que:

“Em algumas escolas a coordenação toma decisões sem falar com o professor. Muitas vezes estas decisões contradizem o próprio professor”.

É difícil para o aluno acreditar que precisa seguir um regulamento quando existem pessoas mais experientes e que estão no mesmo espaço físico que elas que não o segue. Portanto, a escola deve ser um ambiente organizado que proporcione aos seus integrantes entre eles professores, alunos, coordenadores e servidores, o direito de participar das decisões e de vê-las sendo aplicadas a todos.

No estágio, essa é uma situação difícil, pois o professor supervisor não tem autoridade nas escolas onde os estágios são desenvolvidos. Geralmente esse ambiente deseduca os alunos-estagiários, pois na academia eles adquirem uma teoria que é contrariada na prática.

Na medida em que as idéias dos alunos-estagiários foram expressas, geraram-se debates sobre a temática de modo a fazê-los refletir sobre as conseqüências de suas concepções. Isto porque a disciplina entendida por eles reforça um ensino de Ciências estático, sem envolvimento dos alunos com a matéria ensinada, onde os alunos seriam meros receptores de informações prontas.

Buscou-se, então, construir a idéia de disciplina vinculada ao envolvimento do aluno com a aula, ou seja, um aluno disciplinado seria aquele que coopera para seu aprendizado e o dos colegas. Deste modo, a indisciplina deve ser contornada não de maneira a deixar os alunos silenciosos e quietos em suas carteiras, mas sim para envolvê-los com o conteúdo, atentá-los novamente para os objetivos do ensino de Ciências.

Diante dos dados apresentados, foi possível perceber que os alunos concebem a turma disciplinada como aquela que se apresenta silenciosa e que obedece as regras impostas pelo professor. No entanto, as discussões geradas nos encontros desta matéria possibilitaram uma reflexão individual sobre sua atuação profissional acerca desta temática fazendo um paralelo com os reais objetivos do ensino de Ciências. Este é o primeiro passo para a busca de atitudes que provoquem mudanças na prática docente atual.

3.2 – Contribuições do estágio para a formação inicial dos futuros professores

Quando os alunos foram questionados sobre o papel do estágio na sua formação profissional: 39,2% disseram que foi proporcionar a oportunidade de refletir sobre a prática docente. De acordo com Perrenoud (2002) a formação didático-pedagógica dos professores é muito inferior à sua formação conteudista. Não basta saber o conteúdo, é necessário refletir sobre sua prática. Assim, torna-se indispensável fazer do estágio supervisionado um espaço em que o futuro professor aprenda a refletir sobre sua prática e a fazer de seu cotidiano escolar um ambiente de contínua aprendizagem.

Dos alunos pesquisados 30,3% disseram que permitiu o primeiro contato com o ensino; 17,4% falaram que foi o momento de relacionar a teoria com a prática; e 13,1% disseram que as disciplinas permitem aos alunos se reconhecerem como professores.

De acordo com Rocha (2005) o estágio supervisionado é visto em todas as áreas do conhecimento como um componente indispensável nos cursos de formação para a capacitação profissional. Nos cursos de formação de professores, tradicionalmente, o estágio é definido como a parte prática do curso, o momento de materializar todas as teorias discutidas antes.

Quanto ao fato das disciplinas de prática de ensino ter contribuído para a ação-reflexão da prática um aluno disse que:

“a prática permitiu analisar também teorias e análises de conjuntura da educação brasileira debatidas em sala de aula no espaço onde realmente elas se materializam”.

Isso mostra que a experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível (Perrenoud, 2002).

Quando questionados sobre a influência da disciplina Prática de Ensino na construção das aulas, a maioria, cerca de 86,9%, falou que influenciou muito; os demais 13,1% disseram que influenciou pouco. Aqueles que falaram que os encontros ajudaram muito na construção de suas aulas apontaram a troca de experiência como fator fundamental. Isso pode ser evidenciado na fala de um dos alunos:

“Os encontros sempre influenciam bastante, pois a troca de experiência é muito enriquecedora, nos levando a ter idéias quanto à abordagem de vários temas, quanto à resolução de dificuldades em sala de aula, além de nos mostrar que não somente nós temos problemas. Todos têm problemas, mas as experiências de todos nos leva a encontrar soluções”.

Perrenoud (2002) fala que, na maioria das vezes, a participação em um grupo que auxilie a analisar a própria atuação em sala de aula e que pode servir de iniciação a uma prática reflexiva pessoal é a única oportunidade oferecida aos estudantes para direcionar sua atuação no sentido da reflexão. No entanto, deve-se levar em consideração que o professor que só procura refletir quando está passando por alguma situação de insegurança não é um profissional reflexivo e, portanto, não tem consciência de sua profissão. Nesse sentido, PIMENTA (2002) reconhecem que a prática reflexiva não deve ser isolada, deve se constituir em um processo coletivo, abrindo espaço para a reflexão sobre a prática de maneira colaborativa, como uma forma de apoio mútuo entre os docentes e de entendimento dos problemas pedagógicos numa dimensão mais ampla.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas, cerca de 52,3% disseram que a maior dificuldade no início da carreira é a insegurança; 13,1% disseram que é a falta de motivação dos alunos; 8,7% falaram as concepções simplistas sobre educação é maior dificuldade de quem inicia nesta carreira; outros 8,7% mencionaram a indisciplina; 4,3% apontaram o isolamento profissional; outros 4,3% falaram que a relação aluno-professor é a maior dificuldade; já outros 4,3% apontaram a transposição didática e 4,3% não respondeu a este questionamento. O sentimento mais citado como

dificuldade a ser superada no início da profissão docente é a insegurança. Sobre este assunto um aluno mencionou:

“Acho que a principal dificuldade é o medo de não conseguir dar uma aula de qualidade, ou seja, fazer com que os alunos aprendam o conteúdo passado em sala de aula”.

Os alunos não falaram em dificuldades com relação ao conteúdo em si, mas sim em como torná-lo significativo para os seus alunos. Este fato evidencia que a academia privilegia a formação científica, deixando em segundo plano a formação pedagógica.

O espaço criado para troca de experiência pode proporcionar aos alunos reflexão sobre a sua ação e percepção de que a sala de aula é dinâmica, pois ao observar sua ação para depois refletir com seus colegas, coloca em pauta aspectos que poderiam ter passado sem ser percebido, inclusive os momentos de incerteza. Schön, de acordo com teoria de Jonh Dewey, afirma que se pode produzir conhecimento na prática e a partir da prática e, dessa forma, o professor desenvolve competências para agir diante da incerteza (ARAÚJO, 2004).

A insegurança é uma dificuldade que pode ser superada com a experiência, porém Perrenoud (2002) afirma que nem toda experiência gera automaticamente aprendizagem. Geralmente quando a rotina é eficaz e não apresenta situações desafiadoras que exijam atitudes refletidas, o professor tende à preguiça intelectual e esta, por sua vez inibe a prática reflexiva. Para que as experiências individuais possam auxiliar na construção da identidade profissional do professor é preciso que ele associe a sua reflexão a leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, seja pesquisadores ou profissionais. Cabe ao professor enxergar em sua sala de aula um ambiente de pesquisa e reflexão que o conduza à melhorias em sua prática. Ação-reflexão da prática escolar é a maneira mais eficaz de dar continuidade à formação dos professores.

Quando foi perguntado como as disciplinas de Prática de Ensino ajudou a reduzir os impactos impostos pelas dificuldades 34,7% disseram que as disciplinas proporcionam um espaço para o diálogo e reflexão; 17,4% disseram que ajuda a diminuir o impacto da primeira experiência, mas não especificou de que forma; outros 17,4% falaram que um contato com a sala de aula orientado por alguém auxilia muito na formação inicial; 13,1% disseram que as disciplinas mostraram que é preciso inovar sempre na sala de aula para se adequar a diferentes realidades; 13,1% não responderam e 4,3% disseram que as disciplinas ajudam a motivar os professores em formação.

Com base nestas respostas pode-se dizer que a prática de ensino proporciona a relação entre teoria e prática, permitindo que o futuro professor se identifique como pesquisador que investiga, reflete, julgue e produza saberes, promovendo transformações e percebendo as implicações da sua ação docente na sua própria formação e na formação do aluno (MENDES, 2006).

Quando perguntado sobre a importância do tema de investigação no processo: 47,9% responderam que trabalhar com um tema de investigação auxilia na vivência da pesquisa da própria prática pedagógica; 34,7% disseram que serve como um guia para desenvolver o trabalho na sala de aula; 8,7% falaram que facilita a contextualização dos

assuntos e outros 8,7% disseram que não existe importância nenhuma em se trabalhar com um tema de investigação.

A introdução de um tema de investigação nas atividades do estágio supervisionado surgiu com o objetivo de auxiliar os futuros professores de Ciências e Biologia a investigar o seu cotidiano escolar e, conseqüentemente, a sua prática docente. No sentido do desenvolvimento dessa prática, Pimenta destaca a importância da teoria na formação docente (cultura objetivada), o que prepara os sujeitos (professor) para uma ação contextualizada. Segundo a autora, os “[...] saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo em que os ressignificam, são, por sua vez, ressignificados” (PIMENTA, 2002). Sobre esta questão um aluno mencionou:

“O tema de investigação dá a oportunidade do estagiário-professor refletir sobre a sua prática em sala de aula, além de descobrir as possíveis dificuldades de sua turma o que leva a buscar por estratégias que melhorem o desempenho de seus alunos”.

Introduzir a pesquisa no estágio é um recurso viável para auto-formação, pois impulsiona o futuro professor a verificar sua prática, a se preocupar com a ação, ultrapassando a concepção do saber fazer e do dever cumprido. Nesse sentido, concordo com Pimenta quando argumenta que a

[...] pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se relacionam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA, 2009)

Nesse contexto, a prática da pesquisa transforma a realidade do próprio pesquisador, pois à medida que ele constrói o conhecimento por meio da pesquisa também constrói a sua identidade profissional e passa a incorporar à sua prática o ato reflexivo. (ROCHA, 2004)

Essa forma de conceber a formação contraria o que vem sendo desenvolvidos nos cursos de formação de professores. Em concordância com Shön, sobre os currículos fundados na racionalidade técnica, o currículo comumente encontrado nas universidades

“[...] apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana [...]” (SHÖN, 2000).

Os currículos sob a égide da racionalidade técnica não atendem as necessidades do professor para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Formar o profissional professor, de acordo com Lima (2004), é prepará-lo para atuar na complexa realidade escolar atual e isso já não pode ser proporcionado exclusivamente com o domínio de disciplinas e técnicas para transmiti-los. É preciso que o professor aprenda a lidar com o conhecimento em construção e a analisar a educação como um compromisso político.

4. Considerações Finais

A forma de apreensão do fenômeno da formação de professores não deve ser concebida como objeto estático, há de se reconhecer que o movimento de formação deve estar alinhada a função do professor e ao dinamismo socio-ambiental. Nesse sentido, ensinar exige que o professor fique atento aos fenômenos que ocorrem em sua sala, que vão desde a indisciplina do aluno, de origem diversas até a forma e meios de saber como o aluno aprende e apreende conceitos e transformam em conhecimento contextualizado.

Introduzir a pesquisa e o ambiente coletivo de aprendizagem profissional se constitui em meios viáveis de formação professores, introduzindo a concepção e a necessidade de um maior investimento na formação continuada.

As disciplinas Prática de Ensino de Ciências e de Biologia quando ministrada de maneira a fazer a relação teoria prática, mediante a inserção do tema de investigação e de ambiente coletivo de troca de experiência, promove o espaço que possibilita o aluno a refletir sobre sua prática em colaboração com seus colegas, evidenciando que não existe receita para ser professor, visto cada turma possuir contextos e dinâmicas diferenciadas. E, para alcançar o sucesso profissional, a uma maneira de saber como agir em sala de aula é observando, analisando, refletindo, tentando uma ação distinta das anteriores, refletindo novamente num movimento cíclico que conduz a ação-reflexão-ação.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho=aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARAMBURU ORDOZGOITI, F. **Médio ambiente y educación**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.
- ARAUJO, Maria Inêz. Oliveira.; MELO, Rosemeri, Souza e. Desenvolvimento da ação reflexiva na formação inicial do educador: uma contribuição da educação ambiental . **In: Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias**, 4., 2001, Barcelona. **Anais Enseñanza de las ciencias**. Barcelona, nº Extra. P. 433-434.
- ARAUJO, Maria Inêz Oliveira, **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. Tese de doutoramento, defendida no Programa de Educação da Faculdade de Educação da Unniversidade de São Paulo. São Paulo – 2004.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- KARLIN, Muriel & BERGER, Regina. **Como lidar com o aluno problema**. Tradução de Ana Cecília de Carvalho Contijo. Belo Horizonte: Interciência, 1977.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo : Cortez, 2000.

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M. Pessoa. Formação de Professores de Ciências, 6ª Ed. São Paulo : Cortez, 2006

GIOVANI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, L. F. A. (Organizadora). **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Organizadores). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. SOBRINHO, J. A. de C. M.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; **De pesquisadores, pesquisa e didática**, Campinas : Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena, **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, V. H. R. Rompendo as barreiras do estágio por meio do ensino e da pesquisa. In: CARVALHO, G. T. R. D.; ROCHA, V. H. R. (Organizadoras). **Formação de professores e estágio supervisionado:** relatos e experiências. São Paulo: Andross, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para educação. Trad. Valério Campos, Porto Alegre : Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.