



IDÉIAS PRÉVIAS DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA EM INÍCIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM UM PROFESSOR

FARIAS, Anelise Melcheque²; OLIVEIRA, Daniela Hartwig²; MAYER, Cairo Ezequiel²; KRUGER, Verno¹;

^{1,2}*Departamento de Ensino/FaE/IQG/UFPEL
anelisef.iqg@ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CP/CNE 01/2002) prescrevem um curso de licenciatura com características e estrutura diferenciadas das dos cursos de bacharelado afins (PEREIRA, 2000). Enfatiza-se a construção de competências (ou necessidades básicas) constitutivas da identidade do professor, tanto na área de conhecimentos específicos ou pedagógicos como em relação à compreensão do papel social da escola, e dos processos de investigação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A estrutura curricular, proposta por estas Diretrizes, foi assumida institucionalmente pela UFPel e tem como foco a articulação entre a sistematização teórica e o “saber fazer”, contemplando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal em estreita relação com a reflexão sobre a prática docente, esta entendida por Roldão (2007, p. 100) como “a ação de ensinar enquanto ato inteligente, fundado num domínio seguro de um saber”. Também se orienta, metodologicamente, pela ênfase na didática específica (contextualização) e pela consideração a natureza dos currículos da educação básica e com as pesquisas nesta área.

Estes pressupostos didático-metodológicos compõem um perfil desejado de professor, que é o de um profissional que tenha adquirido conhecimentos experienciais articulados com uma reflexão sistemática e uma interpretação da sua experiência docente e dos problemas advindos da prática.

No âmbito da UFPel, o Conselho de Coordenação e Pesquisa (COCEPE), decidiu que cada curso tem autonomia para propor as disciplinas do bloco de Práticas como Componente Curricular, com no mínimo 400 horas e que é composto por disciplinas integradoras dos conhecimentos específico e pedagógico, e das 200 horas de Atividades Complementares de Graduação (ACG).

O COCEPE também decidiu que, dentro das 1.800 horas mínimas de Atividades Científico-Acadêmicas (ACA), de natureza científico-cultural, quatro disciplinas de formação pedagógica básica são de responsabilidade da Faculdade de Educação (FaE) e comuns a todos os cursos de licenciatura da universidade: Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas; Teoria e Prática Pedagógica; Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação e Fundamentos Psicológicos

da Educação. Por sua vez, os estágios supervisionados, de 400 horas, são, preferencialmente, compartilhados entre a Faculdade de Educação e o respectivo curso.

Os novos currículos entraram em vigor, em sua grande maioria, no primeiro semestre de 2005. Já o novo currículo do Curso de Licenciatura em Química iniciou no primeiro semestre de 2004 tendo, de lá até o presente momento, sofrido algumas reformulações.

Para analisar o desenvolvimento do currículo do Curso de Licenciatura em Química, está ocorrendo o projeto de investigação sobre **“A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional”**, cuja questão básica de pesquisa está relacionada com a forma segundo a qual vem sendo constituído o campo de saberes dos professores em formação, especialmente na articulação teoria e prática, incluindo-se aí as tensões entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola/espço não escolar).

Esta investigação fundamenta-se nos seguintes objetivos: a) identificação das experiências que os estudantes, professores em formação, estão vivenciando na sala de aula, levando em consideração a especificidade da natureza epistemológica do Curso de Licenciatura e os diferentes momentos de sua trajetória no currículo; b) a análise das concepções de teoria e de prática que estão sendo construídas pelos professores em formação, identificando os saberes desenvolvidos nesse processo; c) o mapeamento das principais possibilidades e perspectivas que os estudantes, professores em formação, percebem a partir da sua inserção no campo profissional (Prática de Ensino, Atividades Complementares e Estágio Supervisionado); d) a caracterização das formas de produção de conhecimento dos estudantes no contexto de suas práticas cotidianas.

Acreditamos que estes conhecimentos permitirão contribuir para a avaliação da qualidade dos novos currículos dos Cursos de Licenciatura, neste particular, especificamente do Curso de Licenciatura em Química.

Neste contexto, o presente trabalho é um recorte inicial das investigações em andamento, onde se buscou evidenciar as características que os alunos ingressantes no Curso de Licenciatura em Química da UFPEL, no semestre 2007/01, consideram desejáveis de um “bom professor”. Esta análise foi baseada nas respostas obtidas a partir de um questionário semi-aberto aplicado aos alunos no início do seu primeiro semestre na Universidade, o que será detalhado na continuidade.

2. METODOLOGIA

Uma das áreas de pesquisa que mais se desenvolveram no âmbito das investigações sobre a formação inicial de professores, refere-se aos estudos sobre a natureza e as características das teorias implícitas dos professores e licenciandos sobre a prática docente e o ser professor.

A importância destes estudos relaciona-se ao fato destes serem elementos constituintes básicos do conhecimento profissional dos professores, refletindo “a complexidade da função docente e a miscigenação de elementos pessoais e profissionais” (Roldão, 2007, p. 97) em sua constituição.

Assim, Porlán e Rivero (1998, p.60-64) nos dizem que o conhecimento profissional estrutura-se a partir de quatro componentes, cada um deles referido a

um determinado nível epistemológico: o saber acadêmico; as teorias implícitas; as crenças e princípios; bem como as rotinas e roteiros de sala de aula.

Conforme já se comentou, é objetivo deste trabalho identificar as teorias implícitas dos professores em formação sobre a prática docente e o ser professor pois, entendemos que escutá-los sobre as experiências que vivenciaram em sua vida escolar possibilitará entender como estas influem na construção de suas percepções sobre o ser professor, ao longo do curso. Neste sentido, consideramos importante acompanhar as modificações sofridas por estas concepções durante o desenvolvimento de sua formação inicial, o que se fará em outros momentos de análise dos dados deste projeto.

Para identificar as teorias implícitas dos quinze calouros do curso de Licenciatura em Química de 2007/01, foi aplicado um questionário semi-aberto, onde se perguntava, dentre outras, sobre suas experiências escolares anteriores e os professores que os marcaram, as razões que os levaram a fazer o curso, além do conhecimento profissional que consideraram importantes para ser professor. Destas, são analisadas, no presente trabalho, apenas as características profissionais e pessoais que eles consideraram importantes em um “bom professor”.

As respostas dos alunos foram submetidas a uma análise de conteúdos (Moraes, 1999) a partir do que foram identificadas e retiradas, para análise, as unidades de significado relacionadas com o objetivo do trabalho, ou seja, com a identificação do modelo de professor desejável para eles. Para uma melhor caracterização deste modelo, foram definidas três categorias:

a) *Características Profissionais*, onde foram agrupadas as unidades de significado relacionadas com a formação específica, didática do professor e conhecimentos disciplinares e pedagógicos;

b) *Características pessoais*, que inclui as unidades de significado relacionadas com honestidade, humildade, disciplina, coleguismo e ética do professor.

c) *Relações de amizade*, reunindo as unidades de significado referentes à amizade com os alunos;

Desta forma as análises das unidades de significado, os resultados e a discussão destas análises estão organizadas de acordo com as três categorias descritas acima, o que se fará na continuidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme já se explicitou no item anterior a natureza das unidades de significado com as quais estes alunos identificaram as características que consideram ser de um “bom professor”, foram agrupadas em três categorias e orientarão a apresentação dos dados e sua discussão: a) características profissionais: ficou evidenciado, nas falas da maioria dos alunos, que os aspectos profissionais do professor, tais como formação específica e conhecimentos disciplinares e pedagógicos, são características fundamentais, conforme a manifestação de um deles: *“acho muito necessário que uma pessoa, para ser um bom professor, tenha, além de um conhecimento bem amplo na sua matéria, um curso de licenciatura, pois assim saberá a melhor maneira de passar conhecimento ao aluno”*. Já outros consideraram a didática do professor como muito importante: *“um bom professor deve possuir uma didática adequada, fazer com que as aulas não caiam numa monotonia trazendo sempre novas informações para garantir a atração do aluno pela disciplina”*, e também que *“o professor é aquele capaz de*

levar o aluno a uma atmosfera que está entre o conteúdo programático e o cotidiano do aluno”.

Pode-se constatar também que eles consideram que o professor, quando possui uma didática adequada torna o aprendizado mais significativo facilitando desta forma, a relação professor-aluno.

b) Características Pessoais: Uma grande parte das manifestações dos alunos indicam que as características pessoais do professor, tais como honestidade, humildade, disciplina, coleguismo e ética são aspectos importantes na caracterização de um “bom professor” o que se pode observar nas seguintes falas: *“o professor tem que amar o que faz e sentir prazer em ensinar”,* ou também *“um bom professor deve ter humildade, honestidade e companheirismo”* e ainda *“um professor deve ser atencioso, prestativo e se esforçar ao máximo para que consiga ser um bom professor”.*

c) Relações de amizade: Finalmente, alguns alunos também manifestaram a importância de o professor estabelecer uma relação de amizade com os alunos, pois para eles *“um professor não é só aquele que ensina o conteúdo e depois quer cobrá-lo em forma de trabalhos ou provas, mas sim deve procurar ser amigo dos alunos e tentar ajudá-los em suas dificuldades”.*

4. CONCLUSÕES

Podemos concluir, após a análise das unidades de significado que expressam as teorias implícitas destes alunos, que as características mais importantes de um bom professor estão relacionadas com aspectos ligados à profissão, seguidos de algumas características pessoais e em seguida do estabelecimento de relações de amizade entre professor e alunos. Esta caracterização esta de acordo com os aspectos que Roldão (2007, p.97) identifica com o conhecimento profissional, ou seja, como produto da “miscigenação entre elementos profissionais e pessoais”.

Para a maioria destes licenciandos em início de formação profissional, o “bom professor” é aquele que tem a formação profissional necessária, é didático e que possui os conhecimentos específicos e pedagógicos necessários. Também deve possuir características pessoais de honestidade, humildade, disciplina e ética, além de ser desejável o estabelecimento de relações de amizade com os alunos.

Espera-se que, o presente trabalho possa servir de subsídio para a avaliação mais consistente dos novos currículos das licenciaturas que se propõem a serem instrumentos de uma formação mais consistente do professorado, pois tanto no Ensino Médio quanto na Graduação a falta de uma boa formação dos professores, no que se refere às características profissionais, vem comprometendo o desenvolvimento das finalidades do nosso sistema educacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PORLÁN, R. e RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores.** Sevilla: Díada, 1998.
- ROLDÃO, M. do C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In Revista Brasileira de Educação* v.12 (34), jan/abr. 2007, p. 94-103.
- MORAES, R. Análise de conteúdos. **Educação** v.22, n°37, 1999 p. 7-32.