

A Construção da Identidade Docente do Licenciado de Ciências Biológicas em Início de Carreira

The construction of the Teaching Identity of the Graduate of Biological Sciences in Early Career

Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo (dneide@gmail.com)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Gleize Cristina França de Barros (gleizebarrosf@gmail.com)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Marcos Alexandre de Melo Barros (marcos@marcosbarros.com.br)
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Resumo:

O presente artigo tem o objetivo de discutir a construção da identidade docente do licenciado de ciências biológicas em início de carreira. Autores como Tardif (2002, 2005), Gauthier (1999), Borges (2003) e Nóvoa (1997) ressaltam a importância de discussão sobre essa temática. As inquietações dos autores despontam ao reconhecer que os alunos das licenciaturas de Ciências Biológicas, em sua maioria, não se veem como futuros professores, e sim como biólogos, ou seja, pesquisadores. Por outro lado, há existência de Mestre e Doutores em Ciências Biológicas retornando a universidade para cursarem a licenciatura visto que o mercado de trabalho para pesquisadores nesta área em Pernambuco é bastante restrito. Destaca-se ainda o choque de realidade que esses profissionais enfrentam no início de sua carreira docente, na qual segundo Huberman (1995), há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Como resultados iniciais da pesquisa desenvolvidas com os alunos da UFPE que estão no estágio em ensino de biologia ratificam o diagnóstico inicial dos autores.

Palavras-chave: Identidade docente; Iniciação a docências. Ensino de ciências

Abstract:

The present article has the objective of discussing the construction of the teaching identity of the graduate of Biological Sciences at the beginning of his early career. Authors such as Tardif (2002, 2005), Gauthier (1999), Borges (2003) and Nóvoa (1997) highlight the urgent need to discuss this issue. The authors' concerns arise when they recognize that the students of the Biological Sciences degrees, for the most part, do not see themselves as future teachers, but rather as biologists, that is, researchers. On the other hand, there is the existence of Masters and Doctors in Biological Sciences returning to university to attend the degree since the job market for researchers in this area in Pernambuco is quite restricted. The reality shock that these professionals face in

the beginning of their teaching career, in which according to Huberman (1995), there is a distance between the ideals and the everyday realities of the classroom. As initial results of the research developed with the students of the UFPE who are in the stage in teaching of biology ratify the initial diagnosis of the authors.

Key words: Teaching identity; Beginning of a teaching career. Teaching Science

1. INTRODUÇÃO

Tópicos sobre identidade docente, saberes dos professores e profissionalidade docente fazem parte de um amplo campo de investigação da Formação do Professor. Essas questões vêm sendo discutidas no âmbito nacional e internacional há décadas, e recebe contribuições das ciências humanas e sociais, através de diversas abordagens, como a fenomenológica, comportamentalista, cognitivista e outras. Alguns autores como Tardif (2002, 2005), Gauthier (1999) e Borges (2003) trazem estudos sobre esses temas, alguns inclusive situados em mais de uma abordagem (ALVES, 2007) e que incorporam perspectivas variadas que

...podem ser compreendidos em: pesquisas sobre o comportamento do professor; a cognição do professor; o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e, por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões. (ibidem, p. 266).

A relevância do debate sobre a atuação docente é incontestável, já que são esses que contribuem para a formação de profissionais de todas as áreas. Aqui propomos colocar uma lente de aumento na modalidade Licenciatura considerando a pertinência de ser responsáveis pela formação de outros professores, o que torna instigante o caminho a percorrer, visto que, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 apresenta em sua 15ª Meta a necessidade de que todos os “professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 78). Ação ratificada sua importância ao analisarmos os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica descrito na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015¹, onde podemos destacar:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para

¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Como podemos perceber, o PNE traz a relevância da formação docente através de licenciatura específica da área de atuação e Resolução 02 expõem a formação docente como um compromisso social, político e ético, na construção de uma nação soberana. Nesse contexto, dentre as diversas licenciaturas, a proposta de nossa lente de aumento através de um olhar investigativo, é no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O que nos impele discutir esse tema, são nossas experiências adquiridas no projeto de pesquisa intitulado “Metodologias Ativas e Inovações Pedagógicas na Área de Ciências Naturais: um estudo da aprendizagem móvel na prática pedagógica entre professores da UFPE”, através das investigações realizadas nos grupos de pesquisa “Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação – GENTE” e “Laboratório de Pesquisa e Prática: Educação, Metodologias e Tecnologias - EDUCAT, vinculados ao Centro de Educação da UFPE, e ainda, nossa participação no Projeto de Extensão Residência Docente no Ensino de Ciências, desenvolvido na cidade de Feira Nova, no Estado de Pernambuco, desde 2017.

Ademais, dentre os autores contamos ainda com as experiências adquiridas nas licenciaturas da UFPE com as disciplinas de Políticas Educacionais Organização e Funcionamento da Escola Básica e Gestão Educacional e Gestão Escolar, bem como com uma pesquisa intitulada “O Papel dos Estágios Supervisionados na Construção de Práticas Ativas e Inovadoras entre Professores em Formação na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE”, onde seus resultados parciais visando identificar se, como e de que forma os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, matriculados na disciplina Estágio IV, se percebem como professor.

Sobretudo, já nas primeiras aulas que realizamos com os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, entabulamos um levantamento de suas perspectivas, preocupações e compromissos em relação à disciplina, buscando traçar um diagnóstico e obter o perfil da turma. Nessas atividades, um fato tem chamado atenção: os alunos das licenciaturas de Ciências Biológicas, em sua maioria, não se veem como futuros professores, e sim como biólogos, ou seja, pesquisadores. Autores como Rocha

(2013), Alcântara e Souza (2017), Brandão e Caldeira (2009), Vasconcelos e Lima (2010) se detiveram a estudar quanto à construção de uma identidade docente dos alunos de licenciatura em Ciências Biológicas. Dentre esses, destacamos o estudo realizado com 85 dos 195 egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública do estado de Minas Gerais, o qual identificou que apenas 30% dos alunos pesquisados haviam feito opção prévia pelo magistério quando optaram pela modalidade licenciatura ao ingressarem no curso (ROCHA, 2013).

No decorrer das atividades acadêmicas para as licenciaturas, percebemos que esses alunos, apesar de terem optado por um curso de licenciatura, o seu objetivo primeiro no curso é se formar na área de pesquisa devido aos status que “ser pesquisador” poderá vir agregar. Por outro lado, identificamos, ainda que empiricamente, há existência de Mestre e Doutores em Ciências Biológicas retornando a universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para cursar a licenciatura visto que o mercado de trabalho para pesquisadores em nesta área em Pernambuco, é bastante restrito.

Ratificando nossa percepção Rocha (2013), afirma que:

Enquanto aluno da Licenciatura, em todo o decorrer da graduação foi possível observar opiniões e intencionalidades pouco favoráveis à perspectiva de formação docente do curso. Quando questionados acerca de suas pretensões após a conclusão da graduação, a grande maioria dos meus colegas licenciados admitiu não ser a docência sua intenção primeira. (p. 78).

Esse artigo tem o objetivo de discutir a construção da identidade docente do licenciado de ciências biológicas em início de carreira. A seguir exibimos nossa fundamentação teórica, discorrendo sobre Identidade Docente e Início de Carreira Docente e o Ensino de Ciência. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

1. IDENTIDADE DOCENTE

A construção da identidade docente é condição para a profissionalização e está entrelaçado com a cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico. Segundo Nóvoa (1997), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Nóvoa (1992) destaca três dimensões fundamentais para a construção da identidade docente, sendo elas: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Dessa forma, percebemos que a identidade docente não é construída em um momento ou local estanque, mas de forma oposta, ou seja, essa construção se dá no percurso da vida do sujeito, no momento de sua escolha profissional, na sua formação inicial e nos diferentes espaços que desenvolve sua profissão.

Para que haja a construção da identidade profissional é necessário que o sujeito se veja como esse profissional. Pois, concordamos com Pimenta e Anastasiou que,

(...) uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.77).

Nesse contexto, ressaltamos a importância da imagem do “ser professor” que o aluno de licenciatura concebe durante sua formação inicial, bem como os pressupostos que fundamentam o projeto pedagógico de sua formação docente e o processo ensino aprendizagem desenvolvido durante essa formação. Essas questões se tornam propositivas ao considerarmos que durante muito tempo, o trabalho docente demandava apenas habilidades conceituais, favorecendo o processo de ensino em detrimento do processo de aprendizagem.

Nessas circunstâncias, a organização do trabalho docente surge como elemento essencial da didática, como campo de conhecimentos, investigações de propostas teóricas e práticas que estão centradas nos processos de ensino aprendizagem. A didática tem como premissa produzir e sistematizar um corpo de conhecimentos e de metodologias voltados para os docentes com a potencialidade de resolver os processos inerentes da relação entre ensino e aprendizagem, assim como gerar estratégias de ação com a finalidade de melhorar esses processos (ZABALZA, 2004). Ainda segundo esse autor, a organização do trabalho docente não deveria ser vista como uma ação secundarizada, o trabalho docente deve promover, estimular e orientar o processo de

aprendizagem nos estudantes, exigindo mobilização de conhecimentos e ferramentas profissionais. A ação docente exige que estudantes e professores assumam o compromisso de associar esforços de conseguirem executar a formação em que estão vinculados.

Sendo assim, a identidade docente é um componente essencial na formação dos licenciados, mesmo reconhecendo que o interesse, o esforço e a sua capacidade como estudantes são fundamentais na construção de uma aprendizagem mais profunda e significativa. Cabe ressaltar que a docência é uma atuação profissional com características próprias, que exige, entre outros elementos, a formação e constante revisão, apresentando ainda um conjunto de competências profissionais constituída por conhecimentos, habilidades específicas e atitudes próprias dos formadores.

A formação para o exercício da docência exige o domínio da área de conhecimento que se ensina, associada ao conhecimento educacional e pedagógico, que possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa. Na busca do conhecimento, é essencial perceber que os professores são dotados de uma pluralidade considerável. Quando se discute a identidade docente, em função da escola que temos, natural que se questione o que significa “ser professor” em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, sobretudo a partir do momento que se deslegitima a educação como um direito cultural e passa a ser promovida como um produto de mercado. Nesta lógica de competição, a escola é a alavanca para se entrar numa economia do conhecimento competitiva e dinâmica, tornando-se o professor numa profissão que requer maior controle emocional (PACHECO, 2004).

Nesse contexto, a formação docente, deve considerar os diversos saberes necessários para o “ser professor”, saberes esses que percorre a formação humana, o desenvolvimento cognitivo, a expertise técnica, a relação interpessoal, entre outros, e que esses saberes não conseguem ser contemplados em uma formação centrada na competência. Isso porque, não podemos esquecer que a formação por competência tem raízes no modelo de gestão empresarial, por isso, tem em seu núcleo os atributos pessoais do trabalhador, focando seus conhecimentos, suas habilidades e seu comportamento.

O conceito de competência faz parte de um conjunto de noções que contribuem para uma elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual. Esse conceito tem seus fundamentos filosóficos e ético-político radicalmente opostos à perspectiva de uma educação comprometida com a possibilidade de uma formação integral. Por isso, concordamos com Day (2003) ao afirmar que:

O discurso da formação docente centrada nas competências comprova a teoria da proletarização, transformando os professores em “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autônomo – é cada vez mais limitado (DAY, 2003, p.154).

Autores como Pacheco (2003) e Hargreaves (2004) alertam para o fato de que diferente da racionalidade técnica e política apresentada na lógica de mercado, o ser professor é: “viver na complexidade e no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca” (HARGREAVES, 2004, p. 2).

2. INICIO DE CARREIRA DOCENTE E O ENSINO DE CIÊNCIA

As questões quanto ao início da carreira docente tem sido alvo de estudos há algumas décadas, Huberman (1995) discorre acerca do ciclo vital dos professores, identificando os dois ou três primeiros anos de ensino como sendo a primeira fase desse ciclo, ou seja, a entrada na carreira. Para este autor, esta fase é marcada por aspectos de sobrevivência e encantamento que na maioria dos casos, são vivenciados concomitantemente e por vezes imbricados.

A transição do estudante que adquiriu conhecimentos de forma disciplinar, para a complexidade das situações reais, faz o docente iniciante tomar um “choque de realidade” levando-o a busca constante de estratégias de superação, e ainda,

... a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

O encantamento pelo novo é que leva o docente iniciante a buscar estratégias de superação e a não desistir, pois a oportunidade de viver situações concretas, de se

responsabilizar profissionalmente por seu grupo de alunos, por vezes é a mola propulsora para a lapidação profissional durante o período de transição.

Huberman (1995) mostra que essa primeira fase do ciclo vital dos professores pode ser considerada fácil ou difícil, pois para os primeiros às relações positivas com os estudantes, o domínio do ensino é instigante e prazeroso, por isso considera fácil sua entrada na carreira, mas, para outros, a carga de trabalho excessiva, as dificuldades com os alunos, a ansiedade, repercutem na solidão e por isso considera essa entrada na carreira difícil.

Dentre as dificuldades vivenciadas pelo docente iniciante, Veenman (1988) aponta como os principais desafios a manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos, motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

É inerente a essa fase profissional a busca da criatividade para superar esses desafios da vida cotidiana escolar, agregado muitas vezes a falta de material didático e falta de infraestrutura, para Huberman (1995) são características da sobrevivência e descoberta que andam concomitantemente na vida do docente iniciante.

Pesquisa realizada por Machado et al (2016), com docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que estavam em início de carreira profissional, buscou identificar os elementos de consenso das representações sociais do ser professor. Essa pesquisa contou com a participação de 70 professores de escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife, e seus resultados

sinalizam elementos consensuais de uma representação social da profissão docente associada a fatores negativos, marcada pelo pessimismo que se vincula a diversos aspectos, que precarizam o trabalho docente. É possível admitir que o contexto de precarização concorre para que o consenso representacional da profissão esteja articulado a um sentimento de mal-estar docente (MACHADO, 2016, p. 97).

Essa pesquisa ratificou o que estudiosos sobre o tema vem abordando quanto aos desconfortos e dificuldades que os docentes iniciantes vivenciam, justificados por

diferentes elementos de precarização do trabalho docente que propiciam a debilitação e pessimismo (MACHADO, 2016).

A vida acadêmica desses profissionais, em sua formação inicial, mesmo vivenciando um currículo que possa tomar o Estágio Supervisionado em forma de Prática de Ensino capaz de promover aproximações na unidade teoria e prática e essa vivência do ensino como atividade investigativa (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000), parece não conseguir amenizar o choque de realidade, isso porque,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 26)

A importância dos estágios supervisionados é ratificada com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024). A meta 12 apresenta como prioridade os cursos de Ciências e Matemática na Educação Básica e a formação de professores gratuitamente para atender o déficit dessas áreas específicas bem como ampliar a oferta de estágio como parte da formação no ensino superior (BRASIL, 2014).

A Resolução nº 2 de 2015, por sua vez, amplia esse debate e define que o aluno do curso de licenciatura precisa ter uma carga horária complementar de 400 horas de aulas práticas e 400 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2015). Como parte do estágio supervisionado, o professor supervisor nos campos de estágio passa a conviver com os professores em formação e faz uso dos seus conhecimentos teóricos, práticos e de suas experiências de vida. É válido ressaltar que é preciso estar atualizado para poder ministrar as aulas, isso quer dizer, ter um domínio e clareza dos conceitos a ser trabalhado, saber preparar uma aula, e ter um controle do tempo a ser utilizado. Além disso, faz-se necessário uma observação geral da localização da escola, do perfil sócio e econômico dos alunos, e também do nível do conhecimento dos alunos podendo ser utilizado uma linguagem acessível, apropriada e atualizada para o desenvolvimento da turma.

De acordo com Pimenta (1995), a finalidade do estágio é levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e servir como fonte de experiências concretas para a discussão sobre a questão de ensino e conhecimento pedagógico. Em

outras palavras é nesse momento em que temos um contato maior com o nosso futuro ambiente de trabalho, com os alunos, com a gestão e onde colocamos em prática tudo que aprendemos teoricamente na universidade. Essa vivência é essencial para a formação do licenciado.

A universidade tem um papel fundamental no campo de estágio. Ela vai possibilitar a aproximação do discente com a escola, para que o mesmo possa conhecer o ambiente de trabalho, os conhecimentos pedagógicos, administrativos fazendo uma troca de conhecimento através das experiências vivenciadas na Universidade. Todavia, isso ocasionará uma reflexão sobre os desafios que a profissão oferece, integrando a troca de experiência, assim formando profissionais que com suas habilidades e capacidades possam encontrar seu lugar na sociedade.

Os professores de Biologia percebem, geralmente, o desinteresse de alguns alunos, pois os mesmos comentam que a matéria de Biologia contém muitos conceitos e nomes científicos impossibilitando o aprendizado. Esse desinteresse pode atrapalhar uma regência produtiva em sala de aula, portanto é preciso ministrar aulas teóricas e práticas dinâmicas que despertem o interesse e conseqüentemente a participação dos alunos.

A educação e o ensino de ciências no Brasil vivem uma época de grandes desafios e inovações. A escola reflete essa situação. Segundo Wilsek e Tosin (2008), existe uma deficiência na gestão das redes escolares, na formação dos professores, e nas metodologias usadas em sala de aula e isso implica no ensino-aprendizagem. Para que o ensino de ciências possa ser ensinado baseado em investigação e nas atividades experimentais desde as primeiras séries escolares é preciso de um aperfeiçoamento geral.

A Ciência faz parte do nosso cotidiano, e o professor é o agente motivador para o estudante no sentido de incentivar e estimular a investigação de fenômenos, bem como exploração de ideias; capacidade de formular perguntas, como também buscar respostas a soluções problemas. Além de despertar a curiosidade para a descoberta do mundo natural. O professor pode ensinar ciências dentro da própria sala de aula, despertando nos alunos a cultura e linguagem científica, lembrando que eles não vão pensar nem se

comportar como cientistas, mas aula a aula eles vão construir seus próprios conhecimentos (CARVALHO, 2013, p. 9).

De acordo com Capecchi (2013, p. 23), os cursos de ciências enfatizam linguagens científicas, que por vezes, a forma do ensinar em sala de aula acarreta um enorme desinteresse do aluno pela falta de compreensão, levando-os a ficar desmotivados e até a não gostar da disciplina.

Como descrito por Malafaia e Rodrigues (2008), existe uma necessidade de mudança ou melhoria na forma que as escolas ou professores vem ensinando ciências, excluindo a memorização e exercícios repetitivos. Então, para que os alunos possam aprender ciências, os professores das séries iniciais precisam incentivá-los a terem um pensamento crítico e criativo, observando a problematização do cotidiano, e buscando possíveis causas e soluções.

Empiricamente percebemos que os estudantes estão ingressando muito jovens na vida acadêmica, muitas vezes escolhem o curso pela nota recebida e nem tem certeza se essa é a melhor escolha, se o curso que escolhera é realmente aquele que pretendem seguir. As dúvidas dessa fase são inúmeras alguns percebem ao entrar no curso, e outros só percebem se tem vocação quando chega na hora de estagiar. O estágio é o momento primordial para formação do professor ligando a teoria à prática. Por isso, nosso interesse em ter um dos sub grupos a ser investigados, os alunos da última disciplina de Estágio em Ensino de Biologia.

Sabemos que no estágio o aluno colocará em prática o conhecimento adquirido na academia, porém, mais uma vez, nos reportamos: será que os estágios na academia estão sendo suficientes para que os licenciados atuem em uma sala de aula? A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 traz a Residência Docente (RD) como uma das diretrizes curriculares para formação inicial dos cursos de licenciatura. Para Ricci (2011):

A proposta de residência docente, para professores já formados, não é novidade. Aliás, foi tema de Projeto de Lei do Senado em 2007. Tal projeto, nº 227, atualmente arquivado devido ao término da legislatura do autor, senador Marco Maciel, propõe alterações nos artigos 65 e 87 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96).

A RD foi inspirada através do projeto de residência médica, na qual se faz o verdadeiro batismo do médico. Sabemos que para ser intitulado médico os egressos

precisam passar dois anos de residência junto a professores que não mais os ver como alunos, mas sim como companheiros de profissão atuando na prática em hospitais ou instituição de saúde (ABRUCIO, 2016). A residência docente não pode ser confundida com o estágio supervisionado pois na RD o graduando só será considerado no momento em que o atuar efetivamente como professor em sala de aula sendo assistido e orientado por profissionais já experientes, sejam eles professores da escola ou orientadores da Universidade.

De acordo com Abrucio (2016), a profissionalização dos docentes em formação é precária e mal organizada no Brasil e que os professores iniciais deveriam passar por um processo de profissionalização antes de assumir uma sala como docente através de atividades práticas como a Residência Docente. Sob essa visão os estágios supervisionados são importantes e fundamentais na formação dos professores iniciais, mas vale ressaltar que nos estágios os alunos visitam a escola, conhecem os alunos por determinados dias e horas, diferente de um RD onde você assume uma sala de aula e acompanha os alunos no dia-a-dia.

Ainda na busca de superar as possíveis fendas entre a formação e início da vida docente, Nóvoa (1992) apresenta para a formação de professores, o desafio em conceber a escola como um ambiente educativo, ou seja, trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Nessas circunstâncias, acreditamos que a construção da identidade docente por profissionais em início de carreira seja construída de forma mais afirmativa.

Por concordar que possa haver formas de superação aos obstáculos clássicos apresentados no início da carreira docente, como a apresentada por Nóvoa (1992), que vimos desenvolvendo estudos sobre o tema. Apresentamos a seguir nossas considerações finais desse instigante desafio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um tema tão desafiador como esse não poderíamos simplesmente trazer algumas considerações finais, pois o final desse debate nos parece ainda longínquo. Por isso, propomos aqui, dar um desfecho transitório a essa discussão e, ao mesmo tempo provocar possibilidades de ampliação de estudo desse objeto.

Destarte, motivados em conhecer como ocorre a construção da identidade docente dos alunos do curso de Licenciatura em Biologia, incluímos esse questionamento na pesquisa intitulada “O Papel dos Estágios Supervisionados na Construção de Práticas Ativas e Inovadoras Entre Professores em Formação na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE”, que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco.

Essa pesquisa visa analisar a concepção de inovação pedagógica dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco, bem como, identificar práticas ativas e inovadoras nos planos de aula e documentos elaborados pelos licenciandos no último Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas, e ainda, analisar práticas ativas inovadoras na atuação dos licenciados nos campos de estágios.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco, que participam do projeto de extensão “Residência Docente”. Os mesmos já cumpriram a carga horaria da disciplina de Estágio Docente.

Esses atores conseguem fazer uma clara distinção entre as contribuições do estágio e da residência docente para a construção de sua identidade docente, afirmando, de forma unanime e contundente, que essa última modalidade – residência docente - traz mais subsídios para o desenvolvimento de suas aptidões. Isso porque, segundo Abrucio (2016), a formação dos professores no Brasil é insuficiente e mal articulada, é necessário que o mesmo possa ter experiências antes de assumir uma sala de aula, através de vivências como estágios, residências e mentorias.

A residência docente proporciona uma maior imersão nos contextos educacionais, oportunizando um tempo integral na aprendizagem do residente, para que a mesma seja desenvolvida é necessário que a Universidade e a escola campo estejam junto ao estudante universitário acompanhando-o. Nessa perspectiva os integrantes são nomeados de: residentes os graduandos que fazem a imersão nas escolas campos; O perceptor no qual orienta os residentes nas escolas e o formador que se refere ao

professor da escola-campo que recebe os residentes durante o período da residência (SANT'ANNA et al, 2015).

Já a mentoria de acordo com Kram (1983) é o processo em que pessoas com mais experiências transferem conhecimentos para outra menos experientes, aquele que detém mais experiência é nomeado de mentor e tem um papel relevante nessa relação de mentoria, onde o mesmo transfere seu conhecimento e o mentorado utiliza-o para transformar sua vida.

Sobre os estágios Pimenta e Lima (2005) afirmam que:

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA, LIMA, 2005, p. 61).

A partir disso percebe-se a importância de que a formação dos docentes vai além da academia e é necessário envolver diferentes aspectos que estão relacionados à mesma como, por exemplo, as práticas de ensino que podem contribuir nesse processo durante a formação dos professores.

Quando se trata do docente da biologia, esses que em sua maioria adentra ao curso sem ter a clareza de sua profissão professor podemos enfatizar a extrema necessidade de haver a interação entre os diferentes aspectos que trata a formação docente.

Nesse contexto, ao serem questionados “como se percebem enquanto professor para assumir uma sala de aula?” encontramos 22% desses alunos ainda não se veem como docente, apesar de já ter realizado quatro disciplinas de estágio, 28% acredita que está em processo, 22% já se veem preparados e 28% não respondeu de forma clara essa questão. Ressaltamos que do grupo pesquisado, apenas 12% já atuavam como professores antes de adentrar a universidade, e por isso, chegaram ao curso com a clareza de sua opção pela docência. O que, não ocorre na maioria dos calouros desse curso, os quais, ou se veem como biólogos ou ainda sem definição da área a atuar. Ao considerarmos que além de haver os que não sabem ou não se veem como professores, não se há uma exposição clara de quais os conhecimentos necessários ao professor de ciências, pois, segundo Carvalho e Gil-Péres (2011) quando se é questionado

especificamente aos professores em formação no ensino de ciências sobre o que eles deveriam “saber e saber fazer”, as respostas são muito superficiais e denotam um entendimento simples do que é ensinar ciências, tomando como fundamental apenas os conteúdos sobre a matéria e alguns conhecimentos relacionados à prática, como também a psicopedagogia.

Os mesmos alegam que uma forma de tornar a formação docente mais qualitativa é trabalhar de forma coletiva com os professores em formação, assim a partir das discursões, debates e reflexões críticas sobre a prática acarretará uma gama de conhecimentos que estarão mais próximos do âmbito científico.

Percebemos enfim, que o sucesso ou insucesso em ensinar e aprender ciências está muito além da atuação do professor em sala. Os mesmos antecedem esse aspecto trazendo a questões referentes à formação dos docentes, para compreendermos como está sendo proposta essa formação e quais elementos contribuem ou faltam para que tenhamos professores mais inovadores e distantes dos modelos tradicionais, em que estão ultrapassados e respondem com resultados pouco significativos no processo de ensino e aprendizagem.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ALCANTARA, M. A. R.; SOUZA, A. C. G. de A. Formação inicial de professores: perfil dos alunos ingressantes em ciências biológicas. **Revista Profissão Docente** 16.34, 2017.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa** 33.2, 2007. 263-280.

BORGES, C. M. F. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais.** 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior.** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CAPECCHI, M. C. V. M. **Ensino de ciências por investigação:** problematização no ensino de Ciências. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ. **Formação dos Professores de Ciências Tendências e Inovações.** São Paulo: Cortez, 2011

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares** 1(2), 151-188, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: Editora Unijuí, 1999.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento.** A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000

KRAM, K. Phases of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**, v. 26, n. 4, p. 608–625, 1983.

MACHADO, L. B., et al. Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB** 21.41, 2016, 91-110.

MALAFAIA, G; RODRIGUES, A. S. L. Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação. **Ciência & Ensino**. Minas Gerais, v.2, n. 2, 2008.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento** 2, 1995, 29-41.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 1992, 13-33.

_____. **Os professores em formação**. Lisboa, Portugal: Pub. Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J; FLORES, M. **Formação e avaliação do professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. **Formação de professores: teoria e prática**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

_____. **Políticas curriculares**. Referencias para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. Políticas curriculares. Referencias para análise. Porto Alegre: Artes A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Revista Educação**, 29 (2), Santa Maria, RS, 2004. P3.

PIMENTA, S. G. O. **Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICCI, C. S.; FRANÇA, E. **Residência Docente**: uma experiência de formação docente. VII Congresso Internacional de educação. São Leopoldo: PPGED/UNISINOS, 2011.

ROCHA BRANDO, F. da. ; CALDEIRA, A. M. de A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**. Bauru. 15.1,2009.

ROCHA, L. D. Avaliação do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Unifal-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente** 13.28. 2013, 76-98.

SANT'ANNA, N. F. P; MATTOS, F. R. P; COSTA, C. S. Formação continuada dos professores: a experiência do programa de residência docente no colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, 2015.

SANTIAGO, M. E. ; BATISTA NETO, J. **A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente**. ENDIPE, Rio de Janeiro, RJ 29, 2000.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciênc. educ. (Bauru) [online]**. 2010, vol.16, n.2, pp.323-340. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000200004>>. Acesso em: 26 set. 2016.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

WILKSEK, M. A. G; TONSI, J. A. P. **Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da Resolução de Problemas**. Paraná, v.3, n.5, 2012. Disponível em:<
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.