

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.010

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

WANNA SANTOS DE SANTOS

Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas – UFPI/ CPCE, wannasantos@ufpi.edu.br;

SARA MENDES FERREIRA

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas – UFPI/ CPCE, saramendes@ufpi.edu.br;

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como o processo de formação inicial pode influenciar no contexto da prática pedagógica do professor de Biologia. Para tanto realizou-se um questionário com questões abertas com nove docentes egressos de uma mesma Instituição de Ensino Superior (IES) que estão em exercício da profissão e estes foram analisados seguindo os passos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). De um modo geral, identificou-se que existe, no olhar dos sujeitos, um distanciamento entre teoria e prática, a prevalência de um ensino tradicional e disciplinar, aspecto este que dificulta sua prática pedagógica, uma vez que o ensino atual exige a inserção de metodologias ativas, contextualizadas e interdisciplinares. Percebeu-se também que os sujeitos reconhecem a importância de integrar as três dimensões acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão pois acreditam que essa vivência contribui para a o desenvolvimento da sua autonomia profissional, bem como contribui para a construção da identidade profissional. Outro aspecto evidenciado foi que de toda a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES os sujeitos acreditam que as de cunho pedagógico são as que contribuem para a organização e o desenvolvimento do seu trabalho, pois na visão deles foram elas que lhes ensinaram a ensinar, sobre isso ressaltam ainda que as demais disciplinas são direcionadas somente para a construção do conhecimento específico daquela área. Diante do exposto, compreende-se que o cenário de formação inicial influencia diretamente na prática pedagógica do professor, pois o mesmo assimila e busca utilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências aprofundadas em sua formação inicial para sua ação docente.

Palavras-chave: Formação inicial, Práticas pedagógicas, Ensino de Biologia.

INTRODUÇÃO

A especificidade da ação docente é o ato de ensinar, no entanto, sabe-se que não se limita a isso. Ser professor é muito além dos muros da escola, é uma experiência que ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem e alcança os enlaces da vida, logo, por muitas vezes serve de inspiração e exemplo para os alunos. O papel do professor no contexto social ultrapassa as barreiras da sala de aula, isso porque o docente contribui na formação de cidadãos das mais diversas formas, processo natural inerente ao seu trabalho, ou seja, não cabe somente ensinar aos discentes, ler e escrever, mais também ensinar a respeitar, coexistir, comunicar, cooperar, agir de forma eficaz e a tolerar as diferenças.

A formação inicial docente tem uma grande importância no contexto geral, isso porque é nesse momento que marca o início da profissionalização, é o período onde começa a descoberta do perfil docente, com suas virtudes, rotinas e os vícios, é também o momento decisivo para continuar ou desistir da profissão, pois sabemos que esses conhecimentos prévios e experiências contribuem para que os futuros docentes construam sua identidade profissional.

Desse modo, considera-se que os professores no campo do ensino da Biologia, devem assumir o papel de organizador e facilitador dos processos de aprendizagem dos alunos, que com base na práxis pedagógica, sejam capazes de realizar tarefas e construir seu próprio conhecimento, tendo como desafio e objetivo principal, buscar atividades pedagógicas a fim de direcionar o aluno na edificação do saber, bem como incentivar a participação do mesmo, promovendo o diálogo e a valorização do seu contexto estudantil e social.

Dessa forma, é defendida uma formação que não se pode desvincular-se das atividades práticas, contemplando todas as suas dimensões, sendo estas cognitivas, éticas, sociais, estética, efetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação de políticas até a execução da própria prática. Tal conhecimento permite que os professores sejam capazes de desenvolver um processo de reflexão, de acordo com o contexto em que estão inseridos, e com isso, permite que se construa a partir de então, novos saberes e novos questionamentos que se fortalecerão a cada ação prática e experimentação, levando à novas transformações.

Nesse contexto este trabalho tem como questão norteadora: Como a formação inicial pode influenciar na prática pedagógica do professor de Biologia? Logo,

objetiva analisar como o processo de formação inicial pode influenciar no contexto da prática pedagógica do professor de Biologia.

Justifica-se a escolha por essa pesquisa por perceber na prática docente durante o Estágio Supervisionado que em muitas circunstâncias o professor age de acordo com o saber da sua experiência e em outros momentos toma decisões baseadas na teoria dialogada na academia. Isso mostra que a profissionalização docente é construída dia após dia, ou seja, o docente precisa estar sempre se atualizando para acompanhar as exigências do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o presente trabalho aponta subsídios para refletir sobre de que maneira a prática pedagógica do contexto formativo pode contribuir para a formação de professores, levando em consideração os conflitos teórico-práticos existentes no ambiente acadêmico, que sejam capazes de correlacionar a teoria com a prática e a utilizando como elemento de transformação.

METODOLOGIA

Nessa sessão será detalhado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa: a caracterização da pesquisa, descrição dos sujeitos participantes, instrumento de coleta dos dados e a forma de análise dos resultados.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Lima (2016), a pesquisa qualitativa analisa a interação, opinião e atitudes dos indivíduos. Se aproxima de uma abordagem mais geral do campo, contando com um ambiente natural como fonte direta de dados para o pesquisador, já que há um contato com os entrevistados (Poupart, 2008).

A utilização dos métodos qualitativos possibilita uma explicação da forma mais adequada e coesa do conteúdo a ser estudado, não quantificando os valores, mais atribuindo qualidades, isto é, os dados em questão são contextualizados a partir de suas contradições e complementos.

De acordo a proposta apresentada neste trabalho e sendo considerados os aspectos envolvidos neste processo, esta pesquisa foi desenvolvida com base no diálogo e na escuta de experiências dos professores licenciados em Ciências Biológicas que trabalham no Município de Bom Jesus no Piauí, tanto na Rede Municipal quanto na Rede Estadual, e que concluíram a sua graduação na Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas. Os sujeitos não foram escolhidos de forma aleatória e sim intencional, pois pretendia-se entender

de que forma a Instituição contribuiu para a formação deles enquanto a utilização da prática pedagógica em seu ambiente de trabalho.

Atualmente, o Município de Bom Jesus conta com quatro Escolas Municipais e quatro Escolas Estaduais, que atendem o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Funcionam em turnos da manhã, tarde e noite com a presença de professores de Biologia de diferentes séries e com formação superior mínima de graduação. Do total de docentes dessas escolas, quinze são licenciados em Ciências Biológicas, e desses, nove concluíram a sua graduação na Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas, sendo cinco da Rede Municipal e quatro da Rede Estadual.

Foram convidados a participar da pesquisa nove professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CPCE/ UFPI) que se encontram em efetivo exercício da profissão. Para o início da pesquisa cada professor participante foi consultado individualmente sobre o seu desejo de participação, sendo este de forma voluntária, onde puderam exercer o seu livre arbítrio de participar ou não. Nesse momento foi explicado o teor da pesquisa e os métodos utilizados para a coleta de dados. Todos aceitaram participar e foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Justifica-se a escolha por esse perfil de sujeitos, por entender que esse grupo contempla o interesse de investigação e responde o objetivo.

Dessa forma, foi marcada a entrevista via WhatsApp, em que cada professor optou pelo dia, horário e local, de acordo com a sua disponibilidade. A fim de preservar a identidade dos participantes utilizou-se a identificação Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, porque segundo Triviños (1987) esse tipo de entrevista tem como característica principal questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos dariam ideias a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados, além de manter de forma consciente e atuante o pesquisador em todo o processo de coleta de dados.

Partindo desse pressuposto foi elaborado um roteiro para nortear a entrevista na tentativa de captar os caminhos e descaminhos existentes entre a formação inicial e a prática pedagógica dos sujeitos. A partir disso os resultados foram analisados de forma dialética buscando identificar as contradições e o que se complementa diante do contexto investigado.

As informações construídas foram analisadas a luz do método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). Para tanto as informações foram organizadas e categorizadas. Para Bardin, a Análise de Conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2011, p. 48).

A categorização pode ser criada *a priori* quando as categorias são pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica do pesquisador e *a posteriori* quando vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (Franco, 2008). Portanto, para esta pesquisa utilizou-se a categorização *a priori* e o tratamento do material seguiu as três fases orientadas por Bardin (2011): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu na fase de organização do material bruto tendo início com a leitura flutuante, ou seja, foi a escolha dos documentos que foram submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, além da elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Nesta fase que foi feito o recorte dos dados baseados nas reflexões feitas em torno dos aspectos da formação do professor. Portanto, essa fase fez parte de todo o corpus da pesquisa.

A exploração do material não é nada mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise. Foi o momento da codificação, ou seja, da elaboração das unidades de registro. No caso dessa pesquisa, que a categorização foi feita *a posteriori* com base nas informações construídas pelos sujeitos envolvidos, originando, portanto, categorias temáticas.

A última fase compreende o tratamento dos resultados, foi realizado uma síntese dos resultados, a qual foi feita a partir deles as inferências e interpretações. Desse modo, essas inferências foram articuladas de acordo com o objetivo da pesquisa e com os referenciais teóricos que balizam o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor é o processo mais importante para o desenvolvimento profissional, onde tornar-se professor se constitui em um processo complexo de aprender a ensinar e se construir profissionalmente (Flores, 2010).

Pimenta (1996) questiona de o porquê formar professores, destacando que na atualidade contemporânea tem se tornado cada vez mais importante a formação enquanto a mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, revelando assim a necessidade de repensar a formação inicial, e também continuada, a partir das práticas pedagógicas docentes.

De acordo com Jordão (2004), pesquisas sobre a formação de professores apontam para a superação do modelo da racionalidade técnica, da qual os profissionais são induzidos a apoiar as suas competências em um ensino rigoroso e tradicional dos conhecimentos científicos e teorias. Ainda nessa mesma perspectiva, Leite (1988) diz que os cursos de formação ao desenvolver o currículo formal, tem distanciado os conteúdos e as atividades de estágio da realidade, estas não dão conta de captar as contradições que estão nas práticas sociais de educar, e pouco tem contribuído para a identidade de formação docente.

É mediante a esse contexto que Tedesco (1998) e Pimenta (2009), discorre que a formação inicial do professor tem se apresentado de forma ligeiramente insuficiente, incapaz de suprir os desafios presentes nesse contexto e exige que os professores tenham habilidades e capacidades de desenvolver atividades relacionadas às práticas pedagógicas. Para tanto, aposta que é preciso que a formação permita que os docentes, antes de tudo, supere esse modelo, para ter uma base reflexiva para a sua formação e atuação profissional.

Com isso, Schon (2007) sugere possibilidades para tais mudanças, apresentando o **modelo da prática reflexiva**, repensando assim sobre a epistemologia da prática que tem fundamentos na reflexão a partir das situações cotidianas. Dessa forma, a formação inicial dos professores ganha uma nova dimensão, da qual passa a ser centralizada na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. De acordo Oliveira (2007), esse modelo surge como uma maneira que os professores possam interrogar as suas ações, sabendo quando e como, enquanto aos processos de ensino e aprendizagem, das quais essas reflexões fornece oportunidades para repensar, voltar atrás e mudar atitudes, conferindo assim o poder do professor e proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional, valorizando

dessa forma o seu trabalho e compreendendo todas as dimensões do seu fazer profissional.

Segundo Pérez Gómez (1995) essa análise é conhecida como *posteriori*, onde o professor usa dos seus próprios conhecimentos de análise pessoal para a descrição e avaliação, onde frequentemente utilizará dos preceitos da reflexão sobre e ação, conhecimento sobre a ação e reflexão da situação na ação.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992) discorre que é importante que a formação do professor seja construída em uma perspectiva crítico-reflexiva, em que forneça aos professores a autonomia ao desenvolver os seus pensamentos e a dinâmica da autoformação participada. Dessa forma, o ensino passa a ser reflexivo, e por sua vez, os professores a serem profissionais em constante aprendizagem, adquirida através da prática da reflexão. Essa formação não se dá por acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos, e sim através de um trabalho que viabilize a reflexividade crítica sobre as suas práticas e construção permanente da sua identidade pessoal.

Segundo Ghedin (2009), existem quatro tendências para a formação de professores no Brasil contemporâneo, apresentadas a partir dos seus conceitos centrais, das quais são divididas em: reflexão sobre a sua prática, o saber docente, competências da formação e pesquisa no ensino. No que se diz respeito à reflexão sobre a sua prática, o professor nunca deve abrir mão da reflexão, e esse processo significa “pensar” sobre o seu modo de agir, sobre as suas ações e os indivíduos, a fim de atribuir valor e sentido ao que é realizado.

O saber docente está vinculado aos saberes da própria prática, das experiências que são adquiridas à medida que se constrói a profissionalidade. O conceito de saber é sinônimo de conhecimento, experiência sistematizada e reflexiva, que se constrói e reconstrói em um processo de formar-se permanentemente. As competências da formação estabelecem relação entre saber, saber fazer e saber ser, e a pesquisa no ensino é o elemento que permite ao professor a relação do saber consolidado e a reflexão que é elaborada a partir da prática e da experiência.

Outro elemento importante para a formação de professores, é a práxis, que segundo Duarte (2009) é a correlação entre a teoria e a prática, a fim de formar indivíduos reflexivos sobre as suas ações, e através da atividade da reflexão informada pela teoria, possam mudar ou transformar o local em questão. Essa formação na práxis, de acordo Nardi (2009), também tem por objetivo contrapor à racionalidade técnica, pois, estimula a criatividade e o trabalho, propondo uma atividade ativa

partindo do conhecimento teórico para a realização da prática, o que consequentemente contribui para a fundamentação do futuro exercício da docência. Além disso, aborda sobre a importância das práticas pedagógicas como meio de formação dos professores, que devem funcionar como veículos de conhecimento científico, permitindo assim que os indivíduos investiguem, vivenciam e experimentam.

Com isso, Pimenta (2017) propõe que os currículos de formação dos profissionais propiciem o desenvolvimento e a capacidade de refletir. Para tal, seria necessário tomar a prática como um caminho a ser percorrido desde o início da formação e não apenas no final. A construção inicial da formação de professores deve ter uma base reflexiva, onde permita entender a forma como abordam as situações problemáticas na prática. Sendo assim, o professor precisa compreender o contexto social para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, bem como as dimensões cognitivas, emocionais, afetivas, estéticas, éticas e de valores.

Para isso, é necessário que o professor tenha contato desde o início da sua formação com o campo de atuação, desenvolvendo as suas metodologias, trabalhos coletivos e interdisciplinares e participando dos projetos pedagógicos das escolas (Leite, 2011). Além disso, participar da criação de oficina de ideias, reuniões semanais para discussão, avaliação e acompanhamento do projeto e participação em movimentos culturais da cidade. Ressalta-se também a necessidade de participarem de cursos de formação e relatos de experiências escolares, encontros e seminários (Melgaço, 2020).

Coelho (2003) aposta que a formação inicial dos professores constrói seres humanos, cidadãos, em que se desenvolve o pensamento crítico de diversos saberes. Nesse sentido, a formação do professor tem a perspectiva de preparar o profissional para apreciar estratégias de pensamento e percepção, sendo crítico reflexivo do qual se sobressai nas situações incertas, únicas e contextualizadas.

Diante dessas concepções, Simões (2009) trata que para a formação de professores é preciso elaborar algumas metas e projetos para a sua prática pedagógica, sendo elas: envolver os alunos e professores na elaboração do currículo, considerando-os sujeitos do processo; compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla; construção de um projeto interdisciplinar a partir da pedagogia de projetos; compreender novos espaços para a formação de professores. Conforme Pimenta (2000) os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem.

Com isso, é possível a construção de práticas autônomas no interior das escolas, se adequando a projetos emancipatórios tanto de professores quanto de alunos. Recuperando assim a centralidade dos sujeitos envolvidos e produzindo ideias e instrumentos de trabalho, a subjetividade e a identidade perdida. A formação de professores sempre terá e será uma auto interrogação, pois as possibilidades não se esgotam. O profissional precisa reconhecer o seu inacabamento e entender que seu percurso deve estar em constante evolução.

Macenhan (2016) afirma que a formação os coloca em confronto e espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical. Diante disso, entende-se que quando o professor analisa a própria prática, cria possibilidades de visualizar o seu trabalho de forma mais reflexiva e ampla. O processo de aprendizagem oferecido pela docência traz o papel da prática na constituição dos saberes, explicitando a necessidade do professor repensar nas suas ações e atribuir valor à aprendizagem proveniente da formação e das situações cotidianas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram baseados nas respostas dos professores à entrevista realizada, revelando as percepções do grupo sobre o processo de formação inicial de professores de Ciências Biológicas do CPCE, portanto permitem pensar a proposição de ações que possam contribuir para que essa atividade traga benefícios efetivos para a formação docente.

Sabe-se que o processo de formação profissional é longo, iniciando desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Desta forma, o primeiro questionamento foi sobre como os docentes entrevistados descrevem o seu processo de formação docente, os mesmos foram enfáticos, e caracterizaram-no como um processo regular de grande importância para a educação brasileira, porém destacaram a necessidade de melhorias, dentre elas a articulação entre teoria e prática. Para melhor visualização, segue os extratos das respostas dos docentes:

*Foi um processo muito eficaz. Os conhecimentos adquiridos durante a formação são importantes e são regularmente aplicados no ambiente de trabalho. **Apesar de terem faltado ferramentas que de modo profundo, alinhasse a teoria da pratica, descrevo o processo inicial de formação, como regular e eficaz (P3, 2019, grifos nosso).***

*Durante a formação inicial as aulas **eram mais teóricas que práticas.** As práticas pedagógicas sempre foram coerentes com o aprendizado, porém, a maioria das*

disciplinas era voltada para o conhecimento científico e não para o conhecimento pedagógico, o que, muitas vezes perdia a coerência do curso, visto que, era licenciatura (P7, 2019 grifos nosso).

Diante dessas concepções sobre a formação inicial, é possível analisar que os professores participaram de um processo formativo tradicional, onde a teoria e a prática não tiveram uma relação intrínseca, o que se assemelha ao que Jordão (2004) chama de modelo baseado na racionalidade técnica, da qual os profissionais são induzidos a apoiar as suas competências em um ensino rigoroso dos conhecimentos científicos e teorias.

É possível perceber que esse modelo está presente no processo de formativo quando o professor P3 (2019) discorre sobre a falta de ferramentas que alinhassem a teoria e a prática, e o professor P7 (2019) sobre as aulas serem mais teóricas do que práticas. Esse modelo contrapõe as ideias de Nardi (2009), que aposta em uma formação baseada na práxis, onde há uma comunicação direta entre a teoria e a prática, tendo por objetivo principal contrapor à racionalidade técnica, e essa formação estimula a criatividade e o trabalho, das quais propõe atividades ativas que partem do conhecimento teórico para a realização da prática, contribuindo assim para a fundamentação do futuro exercício da docência. Além disso, aborda sobre a importância das práticas pedagógicas como meio de formação dos professores, que devem funcionar como veículos de conhecimento científico, permitindo assim que os indivíduos investiguem, vivenciam e experimentam.

A graduação é um momento ímpar na formação inicial, caracterizando-se como o ponto mais importante durante todo o processo de formação docente. Pensando nisso, foi indagado aos participantes se os mesmos usam dos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante sua formação inicial na sua prática docente, neste quesito todos afirmaram que sim, veja a resposta de P6:

Sim, como base, mas claro que essa prática é de fato fortalecida na prática do exercício da profissão, como análise dos conteúdos do perfil de cada turma. Sim, tenho o plano de aula como aliado dentro da minha prática docente. Quanto ao tipo das aulas procuro variar entre dinâmica e conteudistas, pois, o sistema no qual estamos inseridos exige a conclusão dos conteúdos programados tornando na maioria das vezes a exposição dos conteúdos mais importantes do que o processo de aprendizagem P6 (2019).

Aqui percebe-se que o docente P6 (2019) apresenta uma preocupação em cumprir o cronograma, e para isso, julga necessário que aconteça algumas aulas

mais tradicionais, a qual ele denominou de conteudista. Esse aspecto mostra que este sujeito possui uma fragilidade teórica, da qual reflete diretamente em sua formação inicial, haja vista que a contextualização do Ensino de Biologia com o cotidiano dos alunos, utilizando práticas de ensino variadas, ativas e dinâmicas, não impossibilita o mesmo de concluir o cronograma de conteúdo. Pelo contrário, acredita-se que facilita, pois esse tipo organização do trabalho pedagógico proporciona uma interconexão entre diversos conteúdos. A partir disso, é sentida a necessidade de uma formação reflexiva, em que o professor se preocupe com o ensino e aprendizagem dos alunos, mais do que com o cumprimento de um cronograma.

Dessa forma, é visto que tais ações não se relacionam com o que Coelho (2003) apresenta, pois deixa claro a importância de aprender a refletir durante o processo de formação, pois este constrói seres humanos, cidadãos, em que se desenvolve o pensamento crítico de diversos saberes. Essa formação, portanto, tem a perspectiva de preparar o profissional para apreciar estratégias de pensamento e percepção, sendo crítico reflexivo do qual se sobressai nas situações incertas, únicas e contextualizadas.

De acordo Franco (2015), quando o processo formativo é de modo não reflexivo, não dialógico, que desconhecem os mecanismos da práxis, este não saberá sobressair-se frente as circunstâncias que estão postas à prática, e dessa forma, desistirá e replicará fazeres. O sujeito em formação precisa ser reflexivo, dialogante e crítico.

Dando continuidade à pesquisa, os sujeitos foram questionados sobre o que não teve durante seu processo de graduação e que sentem falta em sua prática docente. Percebeu-se nas respostas que 43% dos sujeitos afirmam que sentem falta de terem aprendido práticas de ensino mais voltadas para uma perspectiva libertadora, já os outros 57% relatam que sentem falta de ter tido uma formação na qual houvesse a relação entre teoria e prática. Isso pode ser representado quando P2 (2019) diz "Por parte de alguns docentes sentia falta de mudanças de estratégias metodológicas" e P3 (2019) diz "Aliar a teoria à prática, as vezes fico perdido ainda." Nessa perspectiva Freire expõe que a verdadeira libertação se dá por meio da utilização da práxis, isso pode ser analisado em sua fala a seguir:

A autêntica libertação "não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante". É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2013, p. 93).

Ainda no mesmo sentido da questão anterior, os docentes foram interrogados sobre o que eles consideram que ficou faltando por parte de seu empenho em seu processo de formação inicial. As respostas versaram em torno de uma problemática central “VIVER a universidade”. Esta expressão é bastante utilizada no meio acadêmico e significa participar de todas as dimensões que compreendem uma graduação, a saber, ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que são nessas vivências que o discente em formação desenvolve sua autonomia profissional e agrega experiências importantes para a construção da sua identidade profissional. Isso pode ser melhor identificado na resposta de P4 que diz assim: “teria se envolvido mais nas atividades da Universidade, nas aulas práticas, laboratórios, projetos, até mesmo porque não já tínhamos muitas oportunidades” (2019).

Com base nisso, Manchur (2013) acredita que os projetos acadêmicos são essenciais para o desenvolvimento dos discentes, contribuindo para uma formação completa, pois integra a teoria e a prática que se interliga e comunica com a sociedade, sendo uma via de mão dupla que possibilita uma troca de saberes entre ambos, e essas ações conseqüentemente fomentarão a construção de conhecimentos.

Sabe-se que uma Instituição seja de Ensino Superior ou da Educação Básica tem como função não só a construção do conhecimento científico, mas também a sua formação cidadã com valores, missões e moral. Segundo Corrêa (2003), a participação em projetos acadêmicos permite que os discentes aumentem seu engajamento social e desenvolvimento da cidadania, os qualificando profissionalmente na interação com a sociedade, sendo como fonte de conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, os deixando mais seguros no exercício profissional.

Além disso, os conhecimentos adquiridos não são usualmente assimilados a experiências do ensino formal, que se dá por meio das disciplinas, tais como a capacidade de interagir e organizar trabalhos em equipes, saber ouvir e se comunicar diante de públicos diversos e diferentes daqueles que circulam o meio acadêmico. Diante disso, considera-se que o discente em formação que se dedica ao seu processo de formação inicial participando de todos esses espaços mencionados tem mais chance e mais facilidade de ser um docente dialógico, dialético e colaborativo.

A última questão do questionário indagava sobre quais as disciplinas que o sujeito cursou durante sua graduação que mais trouxeram ou trazem contribuições para sua prática pedagógica e porquê. Sobre isso constatou-se que todos os

sujeitos mencionaram as disciplinas pedagógicas como as principais, veja a resposta de P1 “Avaliação da aprendizagem, didática e metodologia científica. Porque são disciplinas que utilizam estratégias de ensino, visando colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem” (2019). Já P5 (2019) diz que foi o “Estágio Supervisionado, pois foi com essas disciplinas práticas que consegui consolidar melhor minha vida profissional”.

Com base nesse cenário é vista a necessidade de acatar os preceitos de Pimenta (2017), das quais propõe que os currículos de formação dos profissionais propiciem o desenvolvimento e a capacidade de refletir. Isso não se resume a aprender em disciplinas específicas, as pedagógicas, e sim durante todo o processo formativo, permitindo assim que participem, experimentem, pratiquem, e dessa forma irão obter experiências, contribuindo assim em suas práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas exigem que o professor adentre na dinâmica e aprenda o significado da práxis, de forma que compreenda as teorias que permeiam as ações dos alunos. Essas práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela.

Nessa mesma perspectiva, Tozetto (2009) diz que para adquirir os saberes da docência, o professor precisa exercê-la. E isso não se aprende somente ao ouvir e ver, mas sim agindo sobre o ensino para aprender a ensinar, por meio da prática, do qual mobilizam-se os saberes como discurso abstrato, onde à medida que se direciona a prática pedagógica para ensinar, adquire-se também o saber da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, entende-se que toda a conjuntura da educação brasileira passa por um período de valorização e nesse sentido a formação de professores é um dos principais pontos que pode intervir na qualidade do ensino. Esse processo requer criatividade e investimento no que tange a importância do professor para a melhoria da educação brasileira.

O Campus Professora Cinobelina Elvas/ Universidade Federal do Piauí tem o seu rigor metodológico na formação docente, mas ainda se faz necessário uma maior aproximação entre teoria e prática, inserção metodologias ativas e interdisciplinares, e uma reconfiguração do Estágio Supervisionado obrigatório.

É durante o estágio que os futuros docentes expõem sua criatividade na prática e adquirem mais conhecimento com a orientação do professor. O aluno-professor tem seu primeiro contato com a sala de aula e também tem a possibilidade de decidir sobre seu futuro com relação à docência, ou seja, é nesse momento onde pode levar o caminho da docência ou o descaminho.

Outro aspecto evidenciado foi que de toda a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES os sujeitos acreditam que as de cunho pedagógico são as que contribuem para a organização e o desenvolvimento do seu trabalho, pois na visão deles foram elas que lhes ensinaram a ensinar, sobre isso ressaltam ainda que as demais disciplinas são direcionadas somente para a construção do conhecimento específico daquela área.

Diante do exposto, compreende-se que o cenário de formação inicial influencia diretamente na prática pedagógica do professor, pois o mesmo assimila e busca utilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências aprofundadas na formação inicial para sua ação docente.

Portanto, com os resultados expostos nesse estudo, entende-se que possa contribuir com novos professores formados no o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e com a educação brasileira. Pode-se identificar quais são os pontos positivos e fortalecer, os negativos para que possam corrigir, assim, é possível auxiliar os futuros docentes a trilhar um caminho mais sólido, diminuindo o descaminho e levando um maior número ao caminho da docência, com responsabilidade, vocação, dedicação e respeito a uma das mais belas profissões.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COELHO, I. M. Repensando a formação de professor. **Nuances: Estudos sobre Educação** (Presidente Prudente), v.9, n.9/10, p.47-64, jan-dez. 2003.

CORRÊA, E. J. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de extensão universitária**, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2003.

DUARTE, N. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira &Marin, p. 107-138, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, p. 182-188, 2010.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-28.

JORDÃO, R. S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2004.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Campinas, 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2016.

MELGAÇO, P. H. M.; DE BRITO, J. E.; DA SILVA, S. A. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 43-71, 2020.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S.S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 505-525, 2016.

MANCHUR, J; SURIANI, A. L. A; DA CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

NARDI, R. **Questões atuais de ciências**. 2.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. M. R. A contribuição da prática reflexiva para uma docência com 7 profissionalidade. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 1, p. 42-61, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor—A formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Cord.) **Os Professores e a sua Formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-113, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org.). **Formação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Tradução. São Paulo: Cortez, 2009. p. 246

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

POUPART, J. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIMÕES, H. I. P. L. **O projecto curricular de turma: da teoria à praxis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2009.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. 1ª ed. Editora ética, 1998.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente Reflexão e Ação.** Editora: UEPG, Santa Cruz do Sul, v. 17, n.2, p. 181-196, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução às ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.