



## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID**

**Rafael Alves Ramos**

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
rafael\_new100@hotmail.com

**Romenito Guilherme de Melo**

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
romenitoguilherme@hotmail.com

**José Marcos Pereira**

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
marcos.biologia@hotmail.com

**Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa**

Universidade Estadual de Alagoas/ Instituto Federal de Alagoas (UNEAL/IFAL)  
cledilmacosta@hotmail.com

**Órgão financiador: CAPES**

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professor. Concepções. Saberes docentes. PIBID

### **INTRODUÇÃO**

Partindo de uma perspectiva epistemológica, a profissionalização do professor tem estado em reformulação quando se pensado nos fundamentos do ofício de professor. Verifica-se que tal terminologia, atualmente não atende atribuições do real papel do professor, entrando assim em contradições da condição do trabalho ser uma ocupação ou profissão, ou seja, a profissionalização, aquela que apresenta conhecimentos especializados e formalizados, por intermédio das ciências de um modo geral, assim como as ciências da educação.

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título

profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais. (TARDIF, 2000)

Entretanto, tais conhecimentos adquiridos, em sua maioria são pragmáticos, mesmo baseados em ciências puras, estão modelados e voltados para a solução de problemas concretos, como por exemplo, facilitar a aprendizagem do aluno que está com dificuldade como ressalta Tardif (2000). Outro aspecto é que somente os diplomados, ditos sabedores de tal profissão podem usar esses conhecimentos, consequentemente os mesmos são os que têm pleno domínio para avaliar o trabalho de seus pares.

Ainda no ponto de vista de formação de professor, já não mais se entende qual o papel do educador licenciado na perspectiva de educação atual e que tipo de formação o mesmo deverá ter para então lidar com todos os problemas e todas as cobranças de habilidades feitas por essa sociedade atual (CANDAU, 1982). É onde as características claras de autogestão citadas por Tardif nos faz perceber que o professor atual deve ter essa bagagem de avaliar o grupo que são seus pares, além de articular juntamente com os demais deve então: improvisar, selecionar, organizar e refletir sua prática docente de modo que dialogue com suas teorias trazidas da sua formação.

Em linhas gerais ele ocupa um papel de profissional ativo, dentro e fora da sala de aula, é agente modificador na gestão escolar, um eterno avaliador de sua atuação e do campo que atua, de maneira cíclica e constante. “A partir daí, a prática profissional, desenvolvendo uma nova compreensão do saber-fazer didático que valorize a ação de teorizar sobre a realidade: a teorização” (ABDALLA, 2005).

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A pesquisa deu-se por meio de revisões literárias, seguida de discussões entre os bolsistas do programa institucional.

## **DISCUSSÃO**

Os apontamentos aqui colocados são perspectivas de caráter epistemológico e reflexões a partir da nossa atuação enquanto bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID vale destacar também que nosso embasamento em relação à formação de professores de ciência ou biologia, parte da produção dos autores Azevedo; Ghedin e Gonzaga, que afirmam que:

Nas últimas três décadas, de acordo com Schnetzler (2002), o que mais se encontra na literatura sobre a formação de professores, em particular no âmbito das Ciências Naturais, são temas que expressam constatações de que geralmente os professores não têm tido formação adequada para dar conta do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, em qualquer nível de escolaridade.

Respaldamos ainda a constante mudança de sociedade, onde práticas de ensino de décadas atrás já não são tão úteis, chegando a se pensar que era mais fácil ser professor.

Em relação a essas novas demandas para a formação profissional docente, Giovanni (apud AZEVEDO; GHEDIN E GONZAGA, 2008), oferece-nos contribuições para a reflexão:

A sociedade mudou e, com ela, o mundo, as relações interpessoais, a comunicação entre indivíduos e entre grupos, o acesso ao conhecimento e às informações de todos os tipos;

Em decorrência do avanço das novas tecnologias da comunicação, vivemos hoje numa sociedade que os estudiosos denominam de ‘sociedade da informação’;

Na esfera econômica, isso significa a globalização dos mercados, a mundialização da economia, o que, por sua vez, resulta, nas esferas política, ética e moral, numa situação em que, gradativamente, os valores e tradições se modificam e, na vida cotidiana, novos hábitos, necessidades de consumo e novas atitudes se impõem;

Para o processo de formação de professores, esse quadro impõe mudanças curriculares, novos conteúdos, novas estratégias ou mediações, novos recursos, novas habilidades e competências.

Com tudo, apesar das mudanças pontuadas, a formação de professores permanece, desde a sua origem, se alterações significativas em seu modelo (SCHNETZLER, 2002). Repensando essas falas, retornamos às concepções epistemológicas de Tardif (2000) onde apontam um desprestígio na prática docente, quando a atividade do professor se guia para uma prática instrumental, dirigida para a resolução de problemas concretos mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas.

Visando a atender às novas exigências postas pela sociedade e pela realidade escolar e no sentido de contribuir para a superação de limites, “buscamos Carvalho e Gil-Pérez; Menezes, Pórlan e Toscano (apud SCHNETZLER, 2002, p, 215) para apontar algumas necessidades formativas do professor” (AZEVEDO; GHEDIN E GONZAGA, 2008):

- I) Dominar os conteúdos científicos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político;

- II) Questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das Ciências usualmente centradas no modelo transmissão-recepção e na concepção empiricista-positivista de Ciência;
- III) Saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção-reconstrução de idéias dos alunos;
- IV) Conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexão e ações pautadas na articulação teoria-prática (AZEVEDO; GHEDIN E GONZAGA, 2008).

Em relação a essas necessidades Tardif (2006), diz que o professor ideal tem que “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático em sua experiência continuada com os alunos”.

Essas duas abordagens enfocam a necessidade formativa do conhecimento do professor e como nos fala Cachapuz (2005) de que o ensino de ciências só mudará a partir de uma mudança profunda na epistemologia do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Seguindo essas declarações podemos afirmar que o conhecimento do professor parte de um conjunto de concepções de caráter epistemológico, que são “concepções globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os elementos que a compõem” (GIMENO apud PACHECO e FLORES, 1999, p. 16).

Ao que se pode ver nessas abordagens é articulação teoria-prática, que busca oferecer elementos para fazer da prática docente uma prática refletida. Tal prática é tida como espaço privilegiado de construção de conhecimento, sendo assim uma das principais necessidades a ser consideradas nesse processo formativo do professor, tanto em uma formação inicial como em uma contínua. (AZEVEDO; GHEDIN E GONZAGA, 2008)

Pimenta (2005) “chama atenção para o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação”.

Trata-se então da formação de um professor-pesquisador da sua própria prática, sendo algo natural às atividades reflexivas.

Azevedo; Ghedin e Gonzaga (2008) pontuam que:

Uma das maneiras de se pensar a prática reflexiva “é encará-la como a vinda à superfície das teorias do professor, para análise crítica e

discussão” (ZEICHNER, 1993, p. 21), isso porque, à medida que o professor examina suas teorias práticas e as expõem a outros professores, tem mais hipóteses para visualizar as suas falhas, aprender uns com os outros.

A partir do momento que se atenta a essa situação e levando para o ensino de ciências, é preciso considerar que o professor que reflete sobre sua própria prática, passa a ser um pesquisador e que produz conhecimento, tão solicitado para a construção de uma ciência educacional mais concreta, sendo essencial ocorrer o trabalho coletivo em todo esse processo de ensino aprendizagem.

Com tudo, buscar essa reflexão e avaliar sua própria prática trata-se que de se construir enquanto profissional, de elevar suas concepções a cerca do ambiente de trabalho e expandir-se enquanto ser transformador.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E. e GONZAGA, A. M. *Conceitos teórico-epistemológicos na formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. UEA –Universidade do Estado de Amazonas, 2008. disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p232.pdf>

CACHAPUZ, António et al. (Orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, V. M. F. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. Em aberto, Brasília, ano 1, n.8, 1982.

PACHECO José A.; FLORES, Maria A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 205-222.

TARDIF, 2000. *Revista Brasileira de Educação: Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, 2000. Disponível em: [www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased13.htm](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.