

OS DESAFIOS DOS FUTUROS PROFESSORES EM LECIONAR NA SUA ÁREA: RELATOS DE UMA TURMA DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Alexsandro Ferreira de Souza Silva

Universidade do Estado da Bahia/DEDC- VII, aleckissf@gmail.com

Adson dos Santos Bastos

Universidade do Estado da Bahia/DEDC- I, abastos@uneb.br

Resumo: O presente artigo é um estudo da realidade da maioria dos estudantes de licenciatura no Brasil, relatados por estudantes de graduação que buscam lecionar em sua área de aprendizado, porém por falta de oportunidades transita por diversos espaços nos quais não tem aptidão. Assim, essa pesquisa foi feita com estudantes do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Objetivamos neste estudo analisar as vivências dos (as) licenciandos (as) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, especificamente do Departamento de Educação, Campus VII a partir das suas vivências como docente. A pesquisa tem caráter qualitativo e utilizamos como instrumento de produção de dados um questionário com questões abertas e fechadas. O público alvo da pesquisa foram os estudantes que estão cursando o sétimo semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a partir da análise dos dados constatamos que menos de 50% dos estudantes já tiveram alguma experiência na docência e destes a maioria, quase 70% lecionou em componentes de outras áreas. Estas experiências não contribuem de forma satisfatória para a construção das suas identidades docentes, que neste caso, são professores de Ciências e Biologia.

Palavra-chave: Formação Inicial; Experiências; Identidade Docente.

Introdução

A partir da busca em bancos de dados percebemos que muitos são os trabalhos que buscam analisar, discutir, explicar e apresentar soluções para os problemas existentes no processo de formação de professores de Ciências e Biologia e sua prática de ensino. Entretanto, um aspecto presente no cotidiano desses profissionais não vem sendo foco de atenção nas pesquisas em educação, como também é atribuído pouca importância à temática, no meio acadêmico durante o período de formação inicial desses profissionais. Referimo-nos à questão de muitos licenciandos em Ciências Biológicas serem submetidos à atuação em outras disciplinas, como por exemplo: redação, educação física, filosofia, sociologia, informática, dentre outras. Esta realidade é uma forma de complementação da carga horária de trabalho. Essa prática de acordo com Basso (1998, p. 19) pode incorrer numa “ruptura entre significado e sentido, tornando o trabalho do professor alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente”.

Assim, este artigo é um estudo de fatos que acontecem no cotidiano da maioria dos estudantes de licenciatura no Brasil, relatados por estudantes de graduação que buscam

lecionar em sua área de aprendizado, porém por falta de oportunidades transita por diversos espaços nos quais não tem aptidão. Sendo assim, precisam utilizar parte do seu tempo para estudar os conteúdos das disciplinas que assumem, Porém, o mais indicado para uma educação de qualidade, seria oportunizar aos estudantes turmas com disciplinas que envolvem o conhecimento de conteúdos da sua área de formação.

Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente, se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles.

A formação inicial docente, promovida pelos cursos universitários de licenciatura no Brasil, requer o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento e produtores do saberes. (ALMEIDA; BIANJONE, 2007) Esse reconhecimento deve permear tanto na sua atuação na Educação Básica quanto o processo de formação desses profissionais, pois os futuros professores serão mediadores do conhecimento, dos saberes em transformação, das culturas e valores da sociedade. Perrenoud (1999) considera que os professores devem se reconhecer como depositário da tradição e como percurso do futuro, por isso, é importante que sejam preparados para uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa.

Portanto, é nosso dever fazer um trabalho de qualidade independente da área que formos atuar, sempre com um caráter profissional e se utilizando de uma metodologia que facilite a compreensão do conteúdo trabalhado. Assim, é papel da universidade nos cursos de licenciatura formar um profissional que seja capaz de desempenhar sua função docente com competência. Entretanto, os desafios que os futuros professores enfrentarão para exercer a docência serão muitos e não há como prever o futuro de cada um dos graduandos.

Quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Em um relatório publicado pela OCDE em 2005 – Teachers matter – abre com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

Por outro lado, grande parte da população e principalmente os grandes líderes que gerem o dinheiro reservado para educação tem em sua concepção uma educação de qualidade usando um único professor para lecionar as variadas disciplinas, gerando de fato certa economia. Entretanto, a qualidade do ensino de um professor que ministra diversos componentes jamais terá o mesmo sucesso quando o professor atua com disciplina da sua área de formação. E essa prática vai de encontro com o que preconiza a Lei de Diretrizes e bases

da Educação, lei 9394/96 onde diz que o professor deve atuar com disciplinas específicas da sua área de formação inicial. (BRASIL, 1996) Assim, este estudo teve como objetivo analisar as vivências dos (as) licenciandos (as) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, especificamente do Departamento de Educação, Campus VII a partir das suas vivências como docente.

2 Formação Inicial e Continuada do Professor de Ciências

A formação do professor se dá em dois pontos distintos: a inicial e a continuada. Ambas têm sua importância na qualidade da formação desse profissional, cada qual com suas especificidades. (CARVALHO, 2010) A formação inicial é o ponto de partida da profissionalização docente na educação básica e finaliza propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes. (MELLO, 2000) Já a formação continuada é um processo contínuo de aprimoramento, onde o professor desenvolve um conjunto de atividades em exercício com objetivo formativo e esta pode ser realizada tanto individualmente como em grupo, visando prepará-los para realização de suas atuais tarefas como docente. (GARCIA, 1995 *apud* ALMEIDA 2005). Entretanto, neste trabalho nosso foco foi voltado especificamente para a formação inicial.

A formação inicial é de grande importância é nesta fase que ocorre a aproximação do futuro professor a realidade escolar e acontece após o mesmo ter passado pela formação “teórica” como pelas disciplinas específicas como as pedagógicas. (SILVA; KRUG, 2008).

A legislação prevê docentes licenciados em Ciências Biológicas ou em algumas Ciências específica como: química, física, matemática para ministrar as disciplinas de Ciências ou Biologia nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Como aparece no capítulo IV das indicações do Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo, CEE Nº 53/2005.

No Ensino Fundamental - Ciclo II (séries finais) e Ensino Médio: São Considerados habilitados todos os portadores de licenciatura específica ou equivalente, a disciplina própria da licenciatura ou aquelas resultantes de seu desdobramento e que, sob denominações diversas, se referem à mesma matéria de estudo. (SÃO PAULO, 2005, p. 4).

E apesar dessa exigência não mudou muita coisa no ensino de Ciências, muitos professores ainda continuam tendo dificuldades para lidar com temas científicos e atividades prática ou observações em classe com os alunos (HAMBURGER, 2007). Além disso, muitos professores necessitam lecionar disciplinas que divergem da sua formação inicial e nesse processo, a formação do professor configura-se como um elemento primordial, considerando

que suas concepções sobre educação e sobre ciência se traduzem em suas aulas. (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

E neste contexto é de suma importância a aproximação da universidade e o campo de atuação do futuro docente, a escola, pois é nessa instância que se produz o conhecimento científico e o mesmo se irradia nas mais diversas áreas do conhecimento, em outras palavras a universidade e a escola tem que caminhar juntas para uma melhor contribuição no rendimento profissional do futuro docente e de forma continuada, pois a universidade não termina seu papel no momento em que entrega o diploma ao formando, a sua ação deve se estender continuamente de forma a acompanhar a inserção do recém formado no sistema. (SCHEID; SOARES; FLORES, 2009).

De acordo o capítulo VI, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 que trata da educação superior afirma que: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (BRASIL, 1996).

É dever da universidade formar com qualidade e quantidade os professores para todos os níveis de educação e justamente neste sentido as universidades estão oferecendo muitas oportunidades de formação continuada aos docentes, seja através de um vínculo direto com a escola ou por meio de convênios com sistemas de ensino. (ALMEIDA, 2005).

Para Moreira (1986), a formação do professor é crucial para a qualidade do ensino, é necessário capacitá-lo, atualizá-lo, habilitá-lo de modo apropriado para seu papel. Nessa mesma perspectiva, Selles (2002) revela que a formação do docente é um processo contínuo, o momento de sua admissão ao curso de formação inicial é apenas um marco de uma trajetória de crescimento onde irá formar a base sobre a qual a profissão irá se consolidar.

Há três razões para justificar a formação continuada de professores: a necessidade do contínuo aprimoramento profissional devido às mudanças ocorridas no campo da educação e a reflexão crítica sobre sua própria postura pedagógica; a necessidade de interagir com as contribuições que as pesquisas educacionais proporcionam e sua utilização para melhoria em sala de aula (SCHNETZLER, 1996 *apud* ROSA; SCHANETZLER, 2003). Como revelou Paulo Freire em uma de suas obras “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, então, é fundamental aprimoramento do profissional da educação para que o mesmo possa estar sempre atualizando seus conhecimentos.

A formação deve oferecer aos docentes instrumentos intelectuais que sejam importantes ao conhecimento favorecendo a capacidade de esclarecer as situações complexas e diversas

que geralmente aparecem no contexto escolar. Nesse aspecto Imbernon (2000, p. 39) ressalta que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

A partir da formação continuada é possível surgir um novo profissional da educação, a partir do momento que seus saberes estejam de acordo com sua realidade e sejam considerados como prioridade, e assim o professor poderá melhorar sua prática docente, mais para isso ocorrer é preciso que os cursos de formação continuada estejam associados a realidade docente e do seu ambiente de trabalho. (SOUZA, 2007).

Segundo afirma Verdinelli (2007) geralmente nos cursos de formação continuada há um distanciamento entre a teoria e a prática e estes cursos tem pouca duração, são descontínuos e muitas vezes desvinculados da prática pedagógica do professor e a escola. É de grande valia que os professores vivenciem as unidades teóricas e práticas nesses cursos e que estes sejam reflexivos e críticos com sua atuação em sala de aula, priorizando a aprendizagem dos alunos e ao crescimento profissional do professor.

As Diretrizes Curriculares para Formação de professores (2002) indica que nos cursos de formação é fundamental considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e adotar essas competências como ponto referencial, tanto da proposta pedagógica, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Neste documento a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, tendo como base a ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002).

Mudanças de paradigmas educacionais exigem do professor de Ciências e Biologia dinamismo e capacidade para abordar temas cada vez mais complexos e multidisciplinares. Por melhor que seja o curso de Licenciatura, a formação do professor não é suficiente para capacitá-lo diante dos futuros desafios metodológico, conceitual e de gestão escolar. (LIMA; VASCONCELOS, 2008). Em concordância com essa afirmação Rosa; Schnetzler (2003), relata que a formação continuada resulta da necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões sobre a própria prática pedagógica, além da necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização em sala de aula.

Em relação à importância do aprimoramento profissional e a interdisciplinaridade do educador Debalde (2007, p. 146) relata:

A formação continuada dos professores no ensino de Ciências se faz necessário, pois estamos na era da Ciência e da Tecnologia. O professor precisa aliar a teoria com a prática, articulando com as outras disciplinas da matriz curricular, e isto é possível na medida em que se busca metodologia inovadora e criativa no processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Freitas (2002), a formação dos professores de ciências tem como perspectiva a construção de um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade multimídia e globalizada, ou seja, o professor deve ter a preocupação constante de atualizar-se, procedendo a uma revisão crítica de sua proposta pedagógica e de sua atuação, possibilitando aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento afetivo cognitivo e o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

3 O desafio de ser professor na contemporaneidade

Ser professor vai além de uma simples profissão, é lidar com pessoas de caráter, cultura, religião, hábitos variados, e nenhuma universidade nos prepara para isso. Não é simplesmente ensinar conteúdos adquiridos na academia e sim ensinar a viver; é ter seus problemas pessoais e, esquece-los para solucionar os dos outros; é acordar e saber que será mais um dia para mudar muitas vidas. Ser professor não é bater cartão e garantir seu salário no final do mês, é ter comprometimento e dedicação pelo próximo, e nunca pensar que já é conhecedor de todos os saberes e sim ter humildade de ser um eterno aprendiz. Ser professor é saber que o cotidiano das pessoas também é conhecimento é reconhecer que pouco sabemos diante de tanta cultura.

Outra discussão relevante está na tradicional concepção da vocação do professor, que historicamente teve o seu trabalho caracterizado como missão. Ser professor sempre foi uma tarefa difícil, que exige deste profissional ser um modelo de virtudes, capaz de mudar os comportamentos e atitudes. Ser professor vai além de todas as dificuldades no âmbito do conhecer o conteúdo a ser trabalhado, do uso da metodologia mais adequada, na verdade o professor torna-se exposto e observado por todos. Como nos relata Ferreira (2011, p. 11) na fala de uma professora.

Fiquei um pouco decepcionada com a invasão da vida pessoal que a profissão causa. Quando nos tornamos professor, temos que ter cuidado com a roupa que vestimos, com os lugares que frequentamos, com as atitudes que temos, pois não bastam todas essas observações dentro da escola, porque se algum aluno ver o docente fora da instituição fazendo qualquer coisa digna de controvérsia, seja um “amasso com o namorado(a) na praça, ou um bar

que você frequenta”, pode comprometer sua reputação e a carreira, porque espera-se do professor quase que atitudes sobre-humanas, totalmente exemplares, assertivas em tudo o que se faz e fala.

Souza (2005) indica duas concepções sobre a profissão do professor, uma em que são valorizados os conhecimentos formais, codificados e transmissíveis, atestados por títulos universitários, e outra em que a profissão é construída no processo de trabalho, experiência, qualidades pessoais, trabalho em grupo e solidariedade nas relações de trabalho. As duas dimensões resultam em formas indetetárias distintas com relação ao ser professor. A forma como o docente reconhece a profissão difere entre a própria categoria. Dito desta forma, o autor salienta que parece haver um consenso entre os docentes de que a profissionalização do professor é construída na articulação entre a experiência, a didática e a flexibilidade de transitar em diferentes assuntos de uma determinada área de conhecimento.

De fato, deveria ser assim um verdadeiro professor. Afinal é o profissional que forma todas as profissões. Entretanto, não é tratada com devido respeito, muito se fala em educação, porém, pouco se faz para melhorar. Houve um tempo que ser professor era comparado a ser sacerdote do saber, era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de um ofício, uma profissão. Portanto, ser professor é missão, é dom, torna-se incoerente e desnecessário exigir que o professor continue a investir em sua formação acadêmica.

Pedro Demo (2004) em uma reportagem para a revista Profissão Mestre, afirma que ser profissional da educação hoje é acima de tudo, saber continuamente renovar sua profissão. Entende-se então que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de refletir sobre sua prática diária, pois na verdade, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso, constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Ter uma educação de qualidade não depende exclusivamente do professor, é preciso acima de tudo dar condições de trabalho para que possa exercer seu papel com competência e qualidade. Além disso, recompensa-lo com uma remuneração digna. Nesse sentido, a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2001) é possível classificar a profissão de professor como uma profissão complexa, caracterizada pela

incerteza e pela ambiguidade das funções. Ainda pode-se acreditar que a educação pode melhorar quando os devidos valores que a muito tempo vem sendo invertido voltem a surgir.

Dessa forma, ao refletir sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se levar em consideração considerar a responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

4 Percorso Metodológico

Esta pesquisa apresenta natureza empírica e método qualitativo, afinal o estudo se volta para a compreensão de determinada realidade a partir da interpretação de um fenômeno particular, tendo como foco estudar as percepções de um grupo de discentes, estudantes do sétimo semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a partir das experiências docentes que tiveram durante a formação inicial.

De acordo com Boaventura (2004), as pesquisas qualitativas são aquelas com dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. Assume-se um aspecto qualitativo por considerar a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico implicando sua importância no fornecimento das informações, tendo como objetivo atingir uma interpretação da realidade.

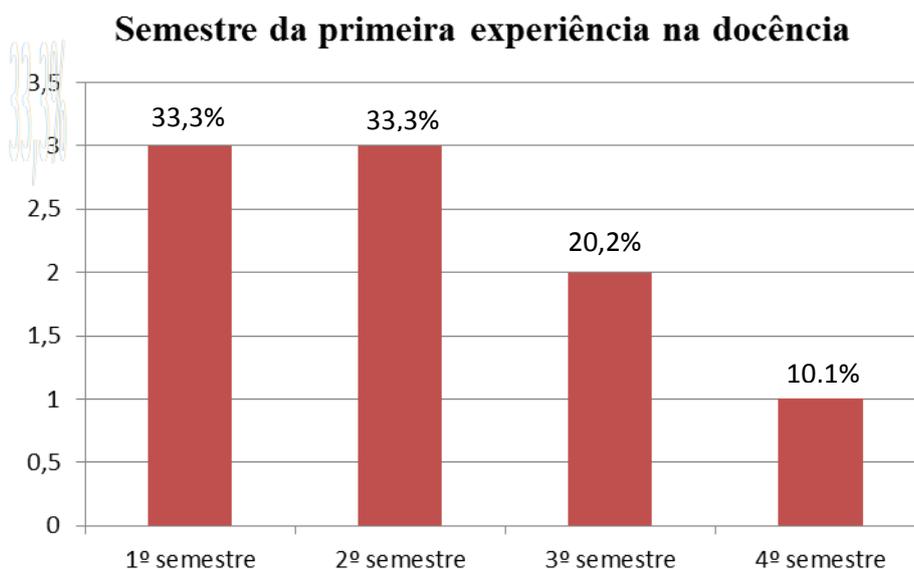
A pesquisa foi realizada na cidade de Senhor do Bonfim, cidade localizada no Piemonte Norte do Itapicuru; especificamente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VII. Esta instituição de ensino superior tem os cursos de Licenciatura em Biologia, Pedagogia, Matemática e Teatro; além de Bacharelado em Ciências Contábeis e Enfermagem.

Para produção dos dados foi aplicado um questionário com dez questões, sendo 4 subjetivas e 6 objetivas, todas as perguntas relacionadas as suas primeiras experiências como docente. O questionário foi aplicado em um único dia, para uma turma de 20 alunos, porém apenas 9 participaram, pois como critério para participar da pesquisa, os alunos teriam ter tido pelo menos uma experiência na docência. Os participantes da pesquisa tinham entre 20 e 27 anos.

5 Análise e discussão dos dados

A partir da análise das respostas dadas pelos estudantes sobre suas experiências na docência durante sua formação inicial, percebemos que várias foram as experiências e o início

da docência teve um período diferenciado, como podemos constatar na primeira resposta, onde dos nove estudantes que participaram da pesquisa seis tiveram sua primeira experiência já nos dois primeiros semestres, como podemos observar no gráfico abaixo. Por outro lado cabe destaque que de uma turma de 24 estudantes que estão cursando o sétimo semestre de um curso de licenciatura, apenas nove já teve alguma experiência na docência.



Portanto, o processo de aprendizagem da docência inicia-se logo cedo para alguns estudantes. Dos colaboradores dessa pesquisa quase 70% teve sua primeira experiência já nos dois primeiros semestres e 20,2% no terceiro e 10,1% no quarto. Assim, percebemos que a docência para alguns tem seu início logo no início da formação inicial. Estes estudantes alegam principalmente as dificuldades financeiras como o fator principal para buscar uma escola para lecionar, logo que precisam se manter e nem todos conseguem bolsas. Por outro lado, eles afirmam que além da financeira a necessidade de aprender a lecionar, aprender a ser professor (a) é outro motivo destacado por eles. Assim, o processo de aprendizagem da docência é visto pela literatura como um processo contínuo. Para Mizukami et al (2002), o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos.

Quando questionados se sua primeira experiência na docência foi com uma disciplina da sua área de formação inicial, nesse caso, Ciências Naturais ou Biologia. Das respostas, 06 estudantes, ou seja, quase 70% afirmaram que lecionou disciplinas de outra área, como Educação Física, Filosofia, Sociologia, Informática e Redação. Para estes estudantes que estão iniciando a docência torna-se ainda mais complicado porque não têm experiência em sala de aula e precisam lecionar disciplinas que sua formação inicial não os instrumentaliza para exercer tão exercício, Assim, estas experiência não contribuem de forma satisfatória para a

construção das suas identidades docentes, que neste caso, são professores de Ciências Naturais e Biologia.

Entretanto, os estudantes que tiveram a oportunidade de lecionar as disciplinas Ciências e/ou biologia, são unânimes em afirmar o quão positiva foram às experiências com essas disciplinas. De acordo com suas respostas, eles afirmam que quando assumiram as disciplinas da sua área de formação se sentiram mais seguros na exposição dos conteúdos, tinham mais conhecimentos para explicar e tirar as dúvidas dos estudantes. Então, quando um estudante que ainda está passando pela formação inicial atua na docência com disciplina da sua área, esta experiência auxilia na construção da sua identidade docente.

Para Pimenta (1999) a identidade docente é compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais.

Também foi questionado se aqueles que tiveram a oportunidade de lecionar com a disciplina Ciências e/ou Biologia sentiu alguma diferença positiva. Todos os colaboradores afirmaram que sim, como pode ser constatado na resposta do estudante A1 e do estudante A2:

Sim, pois me sentir mais confiante e segura em passar os conteúdos e responder os questionamentos. A1

Claro que sim, a visão é mais ampla, dessa forma sendo mais produtiva a aula, já que o conhecimento é fundamental para criar melhores possibilidades de aplicabilidade. A2

Com essas falas percebemos que quando o professor atua com disciplinas da sua área de formação, todos ganham. Ganha o professor pela tranquilidade de trabalhar com algo que ele domina, ganha o estudante, por ter em sala de aula um professor com competência para tirar suas dúvidas a respeito do conteúdo quando estas surgirem, ganha a escola por exercer seu papel social, que é de promover uma educação de qualidade. E isso é assegurado por lei, a LDB 9394/96 orienta que as disciplinas específicas devem ser assumidas por portadores de diploma de nível superior na área (BRASIL, 1996) e deve-se estender também esta obrigatoriedade para os estudantes que buscam uma escola para lecionar, não obrigatoriedade de diploma, mas de comprovação de está cursando uma licenciatura na área da disciplina que irá assumir. Porém, essa conquista está ameaçada, pois o MEC vem propondo algumas reformas na Educação Brasileira e de acordo com a BNCC, não há necessidade de formação na área da disciplina para lecionar, basta ter notório saber.

6 Considerações finais

Não pretendemos concluir o espaço de reflexão, problematização e análise das experiências relatadas por estudantes que durante sua formação inicial iniciam a docência atuando com disciplinas da sua área como também de outras áreas, mas sim oportunizar novas discussões que permanecerão em aberto para novas possibilidades de construções teórico-práticas.

Com este estudo fica evidente que a maioria dos estudantes, desta turma em específico, está concluindo a licenciatura sem nenhuma experiência na docência, a não ser as experiências oportunizadas pelas disciplinas de estágio supervisionado. Porém, salientamos que estes estágios são obrigatórios. Por outro lado, a maioria dos que buscam uma escola para iniciar a sua profissionalização só o faz por uma necessidade financeira e apenas um pequeno número busca a escola com o objetivo de aprender e aperfeiçoar a docência. E uma das problemáticas do início da docência durante a formação inicial é que muitos estudantes são obrigados a lecionar disciplinas em que eles não dominam os conteúdos, com isso essas experiências não contribuí de forma satisfatória para a formação da identidade docente, como também não fornece os saberes necessários para ser um bom professor. Assim, as experiências da prática docente durante a formação inicial deve oferecer oportunidades para os estudantes significar e ressignificar sua identidade profissional.

Referencias

ALMEIDA, M. I. Formação Contínua de Professores. BOLETIM 13, agosto de 2005. Disponível em: < [http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934 FormacaoCProf.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934/FormacaoCProf.pdf)>. Acesso em: 19 de dez.2010.

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e pesquisa. São Paulo, 2017.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno Cedes. Campinas, ano XI, n. 44, abril, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 31. abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRASIL. Secretário de Estado de Educação do Amazonas. Amazonas, 2016.

CARVALHO, P. H. S. A formação continuada de professores da educação básica pública e a função da universidade: limites e possibilidades da ação da UFPR Setor Litoral. 2010, 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DEBALD, F. R. B. A formação continuada dos professores no ensino de ciências naturais. Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 143-151, jul/dez. 2007.

FERREIRA, Fernanda. Primeira experiência em sala de aula como professora de geografia: superando expectativas ruins. R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 63-67, 2011.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. Investigações no ensino de Ciências, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HAMBURGER, E. W. Alguns apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. Estudos Avançados, v.21, n.60, p.93-104, 2007.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. Thousand Oage, 2012.

JORNAL. Folha de São Paulo. São Paulo, 2018.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re) visão radical. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo, v. 14, n.1, 2000.

MOREIRA, M. A. A questão das ênfases curriculares e a formação do professor de Ciências. Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis, 3(2): 66-78, ago. 1986.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. O professor de Ciências das escolas municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente. Ciência & Educação, v.14, n.2, p. 347 – 364, 2008.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3.ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, wilandia. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. Revista INESUI. Londrina, 2015.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: práticas reflexivas e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: NÓVOA, Antônio. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. Ciências & Cognição, V. 14 n.2, p. 194-209, jul. 2009.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Cinthia. Professores não são preparados para ensinar. iG – Últimos Segundos. São Paulo, 2012.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação- ação na formação continuada de professores de Ciências. Ciência e Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE Nº 53/2005. Revisão da Indicação CEE nº 09/2001. 2005. Disponível em: < http://www.cesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_53_05.htm >. Acesso em: 14 dez. 2010.

SCHEID, N. M. J.; SOARES, B. M.; FLORES, M. L.T. Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal Fluminense, RJ, 2002.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. Pró-posições, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

SILVA, A. R.; HRUG, H. N. A formação inicial do professor de educação física: revisando os saberes para o exercício da docência. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 121 – Jun.2008.

SOUZA, R. L. L. Formação Continuada dos professores e professoras do município de Barueri: Compreendendo para poder atuar. FE/USP – São Paulo, 2007.

SALDAÑA, Paulo. Quase 50% dos professores não tem formação na matéria que ensinam. Ed, Folha de São Paulo, 11 de março de 2018.

SILVA, Rossieli. Professores ministram aulas somente em sua habilitação. Ed, Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 06 de fevereiro de 2016.

Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers, Paris, OCDE, 2005, p. 7.

VERDINELLI, M. M. Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórica-crítica e teoria histórico cultural. 2007, 194 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Paraná, 2007.