

A INVESTIGAÇÃO DOS MODELOS FORMATIVOS DOCENTES DOS EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

DAIANE SECCO¹; PAULO VÍNICIUS REBEQUE²

¹Universidade Federal de Pelotas– dai.secco86@gmail.com1

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Bento
Gonçalves – paulo.rebeque@bento.ifrs.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a escola sofreu sucessivas mudanças e transformações nas suas atividades, consequentemente a carreira docente também se modificou. Essas mudanças incidiram nas condições de trabalho e nas tarefas dos professores, intensificando a rotinização e o isolamento do trabalho docente.

De fato, os processos de racionalização que transcendem e adentram as escolas, reduzem o papel do professor a meros reprodutores de programas e pacotes curriculares. Neste caso, os currículos passaram a conceber um processo de produção organizado em conteúdos mínimos, além de introduzir critérios e sequência de hierarquias entre professores, direção e coordenação escolar.

Nesta perspectiva, a atividade docente estaria se aproximando cada vez mais das condições da classe operária. Entretanto, diferente do operário de indústria, que é tido como um mecanismo sem raciocínio, o ensino vincula ao docente um compromisso com valores e responsabilidade sociais, pois trabalha com seres humanos, influenciados por dinâmicas sociais múltiplas.

Mapear os modelos docentes manifestados pelos professores em formação inicial contribui com reflexões sobre o processo de formação e da prática docente. Na perspectiva de CONTRERAS (2012), diferentes concepções sobre a prática docente permitem a configuração de diferentes possibilidades de significação da autonomia, bem como de diferentes possibilidades educativas, sendo delineadas a partir de três modelos de professor: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

O especialista técnico, o docente concebe a prática pedagógica como um meio racional com aplicação de conhecimentos teóricos de forma técnica dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos. Já o profissional reflexivo se caracteriza por um envolvimento maior do professor com o ensino, atuando em situações diversas, onde há conflito de valores, situações incertas, instáveis e singulares. “Sua prática será consistente com as finalidades e os valores por ele assumido” CONTRERAS (2012, p.101). O intelectual crítico, o docente desenvolve não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas juntamente com os alunos, desenvolvem as bases críticas e a transformação das práticas sociais, com a finalidade de atingir a emancipação e a autonomia de ambos.

Com o intuito de investigar como os modelos docentes são exercidos pelos alunos egressos, apresentamos neste trabalho um estudo sobre formação inicial de professores de Física, no âmbito do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves (IFRS/BG), que teve como objetivo compreender qual a influência da instituição formadora na constituição dos modelos pedagógicos dos

egressos e sua relação com a autonomia profissional nas escolas em que atuam. O referencial teórico foi fundamentado nos modelos de professores de CONTRERAS (2012) e sua visão sobre a autonomia docente.

2. METODOLOGIA

Para a análise do enunciado dos alunos egressos consideramos de acordo com BAKHTIN (2011), que todas as esferas da atividade humana estão permeadas pela utilização da linguagem: é a partir dela que o ser humano consegue se comunicar com o outro e com o mundo. Para o autor a utilização da língua se efetua em forma de enunciados - orais e escritos, concretos e únicos -, sendo que todo enunciado concreto é fruto da interação entre falantes inseridos num determinado contexto e no interior de uma situação social complexa. Em outras palavras, a comunicação verbal é composta por dois momentos: “a enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. [...] De fato, em realidade, cada enunciação - um discurso, uma conferência, etc. - está dirigida a um ouvinte, quer dizer, *a sua compreensão e a sua resposta*” (VOLOCHÍNOV, 2013, P. 162).

Na busca por uma melhor compreensão dos modelos docentes dos egressos do curso de licenciatura em Física do IFRS/BG, partimos do princípio de que estamos estudando uma realidade social, cultural e histórica, formadas pelos mais diversos atores e moldada, necessariamente, pela linguagem. Assim, a pesquisa foi conduzida por um dispositivo analítico, específico para uma análise bakhtiniana proposto por VENEU, FERRAZ E REZENDE (2015), que consiste em quatro etapas: identificação do enunciado, leitura preliminar do enunciado, descrição do contexto extraverbal e análise do enunciado. Neste trabalho, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos enunciados de quatro egressos e sua relação com os modelos propostos por CONTRERAS (2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de Licenciatura em Física do IFRS/BG teve início em janeiro de 2009. Até então sete turmas de ingressantes foram aprovados no processo seletivo interno e/ou no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Do total de 250 alunos que iniciaram o curso, apenas 22 o concluíram até o primeiro semestre de 2016. Porém, a maioria dos alunos formados não atua como professores da educação básica, apenas nove seguiram essa carreira.

Dentre os nove egressos que atuam como professores na Educação Básica, optamos por entrevistar quatro professores que ingressaram em períodos diferentes¹, de modo que ao serem convidados, todos concordaram em participar da nossa pesquisa. Ao longo do texto, designamos os professores entrevistados pela letra “P” seguida de um numeral a fim de preservar sua identidade.

Para a realização das entrevistas determinamos quatro eixos de estudo, pautados em questões envolvendo o ingresso na carreira docente, a formação recebida durante a graduação, a atuação profissional nas escolas e o compromisso do professor com a comunidade. Porém, devido ao grande volume de dados organizamos nossa análise em torno de um eixo principal: o contexto profissional.

¹ Embora cada egresso tenha cursado diferentes disciplinas, pois ingressaram em diferentes matrizes curriculares. Todos se formaram sob vigência da matriz curricular de 2011, pois com a evolução das matrizes curriculares os alunos foram migrando para a matriz de 2011.

Nos trechos a seguir, apresentamos os percursos profissionais dos alunos egressos em seu ambiente de trabalho. Ao serem questionados sobre o primeiro impacto ao entrar em sala de aula, no enunciado de P1 podemos perceber uma tendência mais voltada ao profissional especialista técnico, com o professor expondo, um número elevado de exercícios de forma mecânica e sem relação com o cotidiano dos alunos. Conforme apontado por CONTRERAS (2012) “este profissional entende o ensino como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva”. Por outro lado, o P4, apresenta em seus enunciados questões que vão além dos conteúdos a ser ensinados, comentando que não esperava encontrar algumas situações em sala de aula, condicionando esse professor ao contexto social. Diferentemente de P1, que o docente apresenta uma perspectiva individualista de um ensino guiado pelo tecnicismo didático, P4 parece evidenciar o professor como profissional reflexivo.

P1: “[...] os alunos estranhavam porque dava muitas listas de exercícios, o outro professor que substitui não dava exercícios. O outro professor ele era 100% experimental”.

P4: “os alunos precisam de atenção, de afetos. Por exemplo, muitas vezes eu tenho que deixar de dar minha matéria por questões afetivas, questão de educação, que falta em alguns alunos [...] tem alunos que chegam que nem têm materiais”.

Sobre as práticas de ensino em sala de aula, em dois enunciados aparecem características de profissional reflexivo (P2 e P4). Nos enunciados dos demais professores há um predomínio do professor como especialista técnico com um padrão estável de atuação influenciado por modelos docentes apropriados ao longo da escolarização.

P3: “eu sou muito tradicional, mas eu procuro inovar, procuro fazer uma aula diferente, eu pego experimentos do youtube [...]”.

P1: “as minhas aulas são mais tradicionais eu me espelhei muito na minha professora de Física que era tradicional, claro que algumas coisas que nem experimento eu já faço e ela nunca fez um experimento com a gente e, no entanto, a gente aprendia igual eu aprendi Física. Mas hoje parece que não funciona mais assim, eu tento levar algumas coisas para a sala de aula dentro do possível”.

Ao serem questionados sobre quais fatores eles consideram mais importantes na elaboração das aulas, os enunciados dos professores P2 e P4 evidenciam vozes sociais permeando sua ação caracterizando a autonomia como responsabilidade social. Em contrapartida os professores P1 e P3 direcionam sua prática aos modelos mais tradicionais caracterizando a chamada autonomia ilusória.

P2: “Ah eu acho que é a questão teórica eu sempre avalio muito as questões teóricas e aí o que eu falo questão teórica não é as contas, é a questão de você entender o fenômeno [...] eu sempre tento trabalhar alguma coisa fora da Física até mesmo porque eu gosto bastante disso, sempre abordo com temas históricos”.

P4: “a realidade dos alunos, por exemplo, tem alguns alunos que são bastante difíceis de lidar, aí se eu vou à classe deles e converso com eles, enxergo essas dificuldades [...]”.

P3: “olha eu gosto assim de dar uma organizada na parte do conceito o que a gente está trabalhando, então eu trabalho o conceito com eles e a teoria. Aí depois eu vou para os exemplos, e aí depois eu trabalho com a aplicação de exercícios, algumas questões teóricas, questões do Enem e de vestibular”.

P1: “O conceito que é importante a gente não passar conceito equivocado ou fábulas. [...] a gente tem que pensar sempre na questão

do tempo. Quando tu monta uma aula tem que pensar no tempo que tu vai ter para trabalhar aquilo, se vai ser suficiente ou não e se tem como colocar um experimento, se tem como fazer uma simulação no computador a gente acaba pensando em tudo isso”.

Os trechos citados pelo professor P1 e P3 compreendem a autonomia docente como um processo individual restrito ao contexto escolar e a capacidade de agir segundo seus próprios interesses, limitando-se aos padrões externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o vestibular ou com padrões curriculares fixos o que caracteriza a autonomia como atributo.

4. CONCLUSÕES

À investigação sobre os modelos docentes dos egressos mostrou que P1 e P3 a prática docente esteve voltada a transmissão dos saberes do professor para o aluno, possivelmente influenciados pelo modelo de professores que tiveram durante a sua trajetória escolar. No entanto a análise dos enunciados dos professores P2 e P4 detectaram características que os aproxima do modelo de professor reflexivo, pois além do compromisso com o ensino de Física vincula ao docente o compromisso moral e social que vai além da sala de aula, permitindo um processo de reflexão sobre a prática.

Fica evidente que o modelo de professor como profissional reflexivo dos dois alunos egressos é resultado de esforços pessoais, concepções e ideologias que eles próprios se guiam apesar destes aspectos não serem levados em consideração na análise. Evidenciamos que tais modelos não têm relação apenas com a formação inicial de professores, mas está relacionada com um processo construído ao longo de toda a formação do indivíduo e das condições que favorecem seu pensar e agir criticamente. O que pretendemos com esse estudo é estimular os debates a respeito da formação de professores que possibilite à reflexão da prática docente e a busca por maior autonomia entre os licenciandos, alinhando momentos de prática e reflexão crítica ao exercício profissional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

VENEU, Aroaldo; FERRAZ, Gleice; REZENDE, Flavia. Análise de Discurso no Ensino de Ciências Considerações Teóricas, Implicações Epistemológicas e metodológicas. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Investigação em Ensino de Ciências**, v.17, n.1, p.126-149, 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaevich. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.