

Discursos de futuros professores sobre o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública

Pre-service teachers discourse on a curriculum restructuring process of physics education undergraduate program in a public university

Sérgio Camargo¹, Roberto Nardi², Carlos Tonin Ghiotto³

¹ Professor – Adjunto. Setor de Educação, DTPEN, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná (UFPR). (s.camargo@ufpr.br).

² Professor – Adjunto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, Unesp, Campus de Bauru; (nardi@fc.unesp.br). Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³ Professor Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências, UNESP, Campus de Bauru. (ghiotto@fc.unesp.br).

Resumo

Neste artigo destacamos os efeitos de sentido presentes nos discursos de futuros professores sobre vários aspectos do processo de reestruturação curricular ocorrido em um Curso de Licenciatura em Física de uma universidade pública. Relatamos as demandas de futuros professores de Física, ouvidos durante o processo. Os discursos foram analisados procurando-se entender como as demandas influenciaram na estrutura curricular resultante do processo. Para a interpretação dos efeitos de sentidos presentes nas falas dos futuros professores envolvidos nesse processo foram adotados referenciais teórico-metodológicos embasados em teorias críticas sobre o desenvolvimento curricular e em alguns elementos da Análise do discurso de linha francesa. Percebe-se que os discursos dos futuros professores influenciaram na estrutura curricular final, uma vez que algumas de suas demandas foram contempladas.

Palavras - chave: Ensino de Física; Formação de Professores de Física; Reestruturação Curricular; Análise de Discurso; Demandas de professores de Física.

Abstract

In this article we emphasize the effects of sense of the discourse of prospective teachers on various aspects of curriculum restructuring process occurred in a Degree in Physics at a public university. We report the demands of future teachers of physics, heard during the process. The speeches were analyzed in an attempt to understand how the demands influenced the curricular structure resulting from the process. For the interpretation of the effects of these senses in the discourse of prospective teachers involved in this process were adopted theoretical and methodological criticisms of theories grounded in curriculum development and Discourse Analysis of the French line. It is noticed that the discourse of prospective teachers in curriculum structure influenced the end, since some of their demands were addressed.

Keywords: Physics Education, Physics Teacher Education, Curriculum Restructuring; Discourse Analysis; demands of teachers of physics.

Introdução

Neste artigo destacamos os efeitos de sentido presentes no discurso de futuros professores de Física sobre vários aspectos do processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física.

Para a leitura e análise dos acontecimentos acompanhados neste estudo optamos por adotar referenciais teóricos embasados em teorias críticas (FREIRE, 1996; APPLE, 1999; GIROUX, 1999; GOODSON, 1992, 2001; MOREIRA, 1990; LOPES e MACEDO, 2002; SILVA, 2004), entendendo que estas são coerentes entre si e apropriadas para responder às questões de pesquisa a que nos propusemos, uma vez que as mesmas nos levam a refletir criticamente sobre desenvolvimento curricular e processos como este aqui estudado.

Analisando a literatura sobre o campo curricular, percebe-se que o Currículo pode ser entendido de diferentes formas, dependendo da filiação teórica adotada durante seu processo de existência histórica. Coll (2003), em suas considerações gerais sobre o conceito de currículo, faz alguns questionamentos como, por exemplo: *Que papel desempenha o currículo nas atividades escolares? Que elementos inclui? O que é o currículo?* A respeito desta última pergunta, o autor afirma: *“é difícil de responder, pois na prática, cada especialista tem sua própria definição com nuances preferenciais”*. No entendimento de Silva (2004), uma definição de currículo não nos revela sua essência, apenas nos manifesta o que uma determinada teoria pensa ser o currículo.

Há, portanto, uma variedade de significados para o termo currículo a partir de diferentes vertentes teóricas, para o qual são atribuídos sentidos de acordo com seus princípios teóricos, numa tentativa de caracterizar-se tanto a estrutura educacional quanto ideológica aos quais estão sujeitos os diversos atores sociais envolvidos, de forma direta ou indireta, no processo educativo.

Embora no princípio o currículo tenha sido visto como uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos e métodos, atualmente, de acordo com Moreira e Silva (2002), já se pode falar em uma tradição crítica do mesmo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Os diversos significados atribuídos ao currículo têm sido objeto de estudos por diversos pesquisadores nesse longo caminho, desde sua criação até os dias atuais. Esses estudiosos têm procurado observar suas influências e ligações com aspectos sociais, culturais, técnicos, econômicos e políticos.

No entanto, contesta-se intensamente este conceito ainda nos dias atuais, principalmente quando se discutem políticas curriculares nacionais, parâmetros, diretrizes curriculares ou ainda sobre os conteúdos programáticos das diversas disciplinas existentes nas instituições escolares, seja ela em qualquer nível fundamental, médio ou superior.

Importa, não obstante, a existência do debate em torno desse conceito, uma vez que a própria etimologia da palavra currículo está ligada à questão do movimento. Segundo Silva (2004) a palavra "currículo" provém do latim *curriculum*, e significa *"pista de corrida"*. Assim, é possível dizer que, no percurso dessa *"corrida"* (que é o currículo), acabamos por nos tornar o que somos. Para Goodson (2001), esse termo *"pista de corrida"* está nitidamente ligado à questão da seqüência no processo de escolarização. Aí, as conseqüências etimológicas são que, com esse entendimento, o currículo se define como um rumo a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado àqueles que passam pelo processo educativo.

Como apoio teórico na escuta e interpretação dos efeitos de sentidos presentes nos discursos dos futuros professores procuramos nos fundamentar na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, conforme proposta por Michel Pêcheux (2002), bem como em noções derivadas dos estudos deste autor desenvolvidas no Brasil por Orlandi (2002).

A AD não está preocupada com a gramática, nem com a língua em si, embora essas lhe sejam de interesse, ela trata do *discurso*. Considerando os sujeitos em suas histórias e observando as condições de produção de seus discursos, procura analisar a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que produzem seus dizeres. Essas condições são observadas pelo analista de discurso, que busca encontrar regularidades na linguagem dos sujeitos relacionando-as com sua exterioridade. Em que consistem as condições de produção de um determinado discurso? São compreendidas basicamente como os sujeitos e as circunstâncias; fazendo a memória, também, parte da produção do discurso, e a forma como a memória “aciona” as condições de produção é um dado essencial.

Os discursos se constituem, então, determinados pelas condições de produção e funcionam segundo alguns fatores. O primeiro deles é denominado *relação de sentidos*. De acordo com esse fator, não existe discurso que não esteja relacionado com outros. Desse ponto de vista todo discurso é concebido como parte de um processo discursivo maior, ininterrupto não existindo nem um começo absoluto nem ponto final para o discurso.

O segundo é chamado *mecanismo da antecipação*, por meio do qual o sujeito, em sua enunciação, coloca-se no lugar do seu interlocutor, procurando ouvir suas próprias palavras. Com esse artifício, antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido produzido em suas palavras. Através desse mecanismo regulará sua argumentação de acordo com o efeito que acredita produzir em seu interlocutor.

O terceiro é intitulado *relação de forças*. Segundo essa noção pode-se dizer que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz, ou seja, se fala do lugar de professor, suas palavras terão significado diferente daquele se falasse do lugar do aluno.

Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, p. 39).

Todo esse mecanismo de funcionamento do discurso assenta-se nas chamadas *formações imaginárias*. Assim, o que está sendo considerada não são os sujeitos físicos, nem seus lugares empíricos ocupados na sociedade, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam dessas projeções (PÊCHEUX, 1997).

São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, p. 40).

Realizando-se uma reflexão a respeito dos fatores anteriormente citados do ponto de vista do funcionamento das *formações imaginárias*, será possível notar uma variedade de diferentes possibilidades conduzidas pela maneira como a sociedade está organizada em cada período histórico. Pode-se pensar em diversas circunstâncias, como, por exemplo, a imagem que o docente possui do que seja um licenciando em Física, a imagem que o licenciando tem do que seja um docente em Física do ensino superior; a imagem que ambos possuem do que seria um pesquisador e/ou professor do ensino médio; a imagem que o licenciando (o docente, o funcionário) tem de um Reitor; a imagem que o licenciando (o docente, o funcionário) tem de um dirigente sindical ou de um diretório acadêmico; a imagem que o licenciando (o docente, o funcionário) tem de um dirigente de uma associação de docentes; a imagem que os professores de Física da rede pública de ensino têm do que seja a relação entre escola e universidade etc.

Por outro lado, através do mecanismo da antecipação existe também a imagem que o reitor tem da imagem que os funcionários, os licenciandos e os docentes têm daquilo que ele vai/pode dizer. Utilizando este mecanismo ele adapta seu dizer a seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens (ORLANDI, 2002).

Esses acontecimentos, no entanto, se dão por meio das relações de linguagem entre os sujeitos que ocorrem em determinado contexto e que possuem sentidos e seus efeitos são múltiplos. É daí que Pêcheux (1997) enuncia sua definição de discurso: “*o discurso é efeito de sentidos entre locutores*”.

Os efeitos de sentido são variáveis e podem adquirir sentidos diferentes num mesmo enunciado, dependendo da formação discursiva em que são produzidos, e, também, da formação ideológica que lhe deu origem. O sentido *nunca é dado*, não existe pronto como uma obra concluída; sempre em movimento, constitui-se dentro de uma determinada conjuntura histórica, decorrendo daí a necessidade de se discorrer sobre os efeitos de sentido.

Levando-se em consideração o processo, as leituras, os referenciais teóricos adotados e alguns elementos presentes no discurso dos futuros professores, procurou-se responder a questões como: Que efeitos de sentidos emergem nas falas de futuros professores relacionados ao processo de reestruturação curricular de um curso de Licenciatura em Física de uma Universidade pública? Como as reivindicações desses futuros professores foram contempladas na versão final do projeto político-pedagógico e na reestruturação curricular implantada?

Sobre a constituição dos dados relacionados aos discursos dos futuros professores

A discussão/reflexão em torno das falas dos licenciandos foi realizada a partir da leitura e interpretação de respostas dadas, em situações diferentes, a dois questionários aplicados aos futuros professores nos últimos anos anteriores ao início do processo de reestruturação do Curso.

O primeiro questionário foi inserido em um *Relatório de Estágio de Observação* formulado e aplicado pelo docente entre os futuros professores que cursavam as disciplinas de Prática de Ensino de Física I e III. Os alunos que responderam a esse questionário estavam cursando o terceiro ano, ou seja, freqüentavam o sexto de oito períodos do curso. Esse *relatório* foi composto de duas seções: a primeira abordava questões relativas ao *Estágio Supervisionado* realizado em Unidades Escolares de Ensino Fundamental e/ou Médio; a segunda foi constituída por um questionário contendo 36 questões relativas à formação escolar do licenciando anterior ao ingresso no Curso de licenciatura em Física (sete), sobre sua formação universitária (doze), atuação profissional (seis), e questões específicas sobre a disciplina Prática de Ensino de Física (onze). De acordo com instruções contidas no questionário, o intuito da segunda parte do relatório era verificar “*as impressões que os futuros professores têm sobre o Curso e as atuais concepções sobre o ensino e a aprendizagem*”.

O segundo documento refere-se a um *questionário* elaborado e aplicado pelo docente das disciplinas de Prática de Ensino de Física VI e VII, como parte do *Relatório de Estágio de Regência*, com a finalidade específica de obter subsídios junto aos futuros professores, que estavam cursando o último ano do curso sobre o processo de reestruturação curricular que estava em andamento. Esse questionário, constituído de sete questões, tinha o intuito de verificar a opinião dos futuros professores sobre as seguintes questões: No caso de se proceder a uma reestruturação em um curso de licenciatura, quem deveria opinar sobre essa reestruturação? Que fatores devem ser levados em consideração na reestruturação de um curso de licenciatura? Como você avalia o curso de licenciatura que você está concluindo? Você considera que o curso permitirá que você seja um bom professor de Física para o Ensino Médio? Por quê? Caso você entenda que deva haver implementações no curso, de que tipo seriam essas? Descreva-as. Que outras sugestões você tem para que se aprimore a formação de professores de Física? Você tem algum outro detalhe a comentar sobre este tema?

Conhecer a posição de onde os futuros professores estão falando informa ao leitor as disciplinas que os mesmos já haviam cursado, uma vez que seus discursos podem estar marcados pelas falas de docentes dessas disciplinas, bem como pelas dos demais alunos. Lembramos ainda que, de uma forma ou de outra, o fato de o docente ter solicitado respostas às questões dentro das disciplinas de Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, ou o fato de um dos questionários ter sido tomado pela Coordenação do Curso pode ter sido fator de abrandamento ou exacerbamento das opiniões desses futuros professores. É importante antecipar, entretanto, que os discursos em turmas e períodos diferentes parecem ser semelhantes em vários aspectos que procuramos analisar. Ou seja, apesar da diversidade das condições de produção desses discursos, interpretações semelhantes puderam ser obtidas.

Levando em consideração a colocação acima, procuramos mostrar, por meio da discussão sobre as falas dos licenciandos, os efeitos de sentidos presentes nos discursos dos futuros professores respondentes dos três documentos, ponderando sobre o que constituía o imaginário desses que responderam.

Assim, antes de iniciarmos a discussão/reflexão sobre os discursos dos futuros professores, primeiramente, tentamos mostrar quem são os alunos do Curso de Licenciatura em Física e em que período de sua formação encontravam-se no momento em que responderam aos documentos mencionados anteriormente, que disciplinas e/ou atividades já haviam cursado.

Discussões/Reflexões sobre algumas questões contidas nos questionários aplicados aos futuros professores

Todos os futuros professores que responderam o primeiro questionário (*Relatório de Estágio de Observação*) cursavam o sexto termo, segundo semestre do terceiro ano do curso, o qual estava estruturado em oito semestres (oito termos), com a duração mínima de quatro e máxima de sete anos, funcionando no período noturno. Isso significa que já haviam cursado a maioria das disciplinas de conhecimentos específicos como Física Geral, Cálculo Diferencial e Integral, Termodinâmica, Eletromagnetismo, etc.

Indagados sobre os objetivos e o projeto político-pedagógico do curso, a quase totalidade dos futuros professores que respondeu as questões do relatório de regência nos quatro anos pesquisados afirmou desconhecer essas questões.

“Em minha opinião, o perfil profissional do meu curso não tem nada a ver com o ato de dar aulas. Muitos professores daqui não sabem nem o que é isso direito. Acha que é só chegar lá na frente e “jogar” a matéria no quadro. Esse curso não forma professores capacitados para ensinar e sim professores como os que eu citei acima. Infelizmente eu não conheço o projeto pedagógico do meu curso porque ainda não tive oportunidade de conhecê-lo ou porque ainda nenhum professor se preocupou em mostrá-lo (L7 – 2005)”.

“Observo que existem muitas ideologias paralelas neste curso, que descaracterizam qualquer identidade de objetivos e filosofia apresentados no projeto pedagógico deste curso de licenciatura (L3 – 2004)”.

“Não. Estes tópicos nunca foram discutidos com os alunos, pelo menos que eu saiba (2003)”.

Com relação à avaliação do fluxo curricular das disciplinas do curso, diversos futuros professores afirmaram que as disciplinas estavam mal distribuídas ao longo da estrutura curricular, uma vez que, nos dois primeiros anos do curso, as disciplinas de conhecimentos específicos predominaram e suas respectivas metodologias de ensino, via de regra, foram

contempladas em aulas teóricas e resolução de problemas. Esse fato, segundo alguns dos futuros professores, acabou ocasionando várias desistências. Sendo possível perceber que vários dos futuros professores de cada turma pesquisada alegaram não ter conseguido adaptar-se ao curso; outros tiveram muitas dificuldades para atingir as médias exigidas pelas disciplinas, ficando retidos em várias delas. Além disso, reclamam da posição de algumas disciplinas na estrutura curricular e também da carga horária inadequada:

“Eu tenho várias críticas sobre o currículo e o número de créditos de cada disciplina do curso de Física, pois há cursos que necessitam de mais créditos, pois são de fundamental importância tanto para a área de pesquisa quanto da educação e há outros cursos que não são tão importantes assim e tem uma carga horária muito grande (L4-2005)”.

“O fluxo curricular poderia ser melhorado se as disciplinas relacionadas ao ensino de Física fossem lecionadas desde o início do curso (L2 –2004)”.

“Eu acho que, por exemplo, todas as optativas ficaram para o oitavo termo. Isto é injusto. [...]. Eu gostaria muito de fazer Mecânica Estatística, Eletromagnetismo II, Física Matemática II, mas eles não querem oferecer nenhuma dessas disciplinas no sétimo termo. [...]. Vim saber o que era a teoria do éter depois de assistir uma palestra na semana da Física, pois os professores nunca tocaram neste assunto, um assunto importante do meu ponto de vista, pois até Maxwell acreditava na existência do mesmo. (L4 –2003)”.

Quanto ao número de créditos, vários alunos entendiam que o curso poderia diminuir um pouco os créditos das disciplinas de cálculo mais voltadas à formação do bacharel, e aumentar os dirigidos às de educação, já que o curso é uma licenciatura. Nos trechos destacados abaixo um dos futuros professores resume, de certa forma, o que está no imaginário de vários de seus colegas:

“O número de créditos é condizente com o número de anos em que se propõe que o curso seja concluído, talvez se o curso fosse estendido por mais um ano, portanto cinco anos, os alunos poderiam aproveitar muito melhor os conceitos que fazem parte do currículo do curso. Esse tempo extra também seria muito benéfico para o que eu acho a maior falha de nosso curso que a falta de tempo para disciplinas voltadas para a formação de um professor entre elas a prática de ensino (L9-2004)”.

“O aluno que trabalha o dia inteiro também não tem tempo para estudar, fazer listas de exercícios, relatórios, etc., por isso acho que os créditos deveriam ser distribuídos de forma a dar tempo dos alunos estudarem. Os professores exigem demais trabalhos para serem feitos em casa em nosso curso (L9 – 2005)”.

Questionados sobre a contribuição da disciplina de Prática de Ensino para sua formação como professor, os licenciandos, em sua maioria, afirmaram que a disciplina contribuiu para sua formação enquanto professor. Descrevem como positiva a existência de discussões a respeito do ensino de Física, sobre as questões referentes à prática pedagógica e seus pressupostos, as reflexões sobre a função social da escola e sobre o papel do professor no contexto escolar. Afirmam, ainda, que a disciplina de Prática de Ensino contribuiu significativamente na percepção sobre as relações entre conhecimento, educação, escola,

desenvolvimento de currículo e ação pedagógica a partir da realidade, tendo como foco a especificidade do trabalho docente, conforme se pode constatar nestas falas:

“Contribuiu e muito. Contribuiu porque nos levou à realidade de nossa futura profissão, onde pudemos ver na prática o que discutimos em sala de aula nas disciplinas de educação. Bom, para melhorar, acho que poderíamos ter mais discussões em sala de aula sobre temas relacionados à educação, e que os professores dessa área contribuam com um pouco mais de teoria sobre o assunto (L1-2005)”.

“A disciplina faz com que comecemos a ter contato direto com o que vamos nos deparar no desempenho de nossa profissão quando formados. Ela é, em minha opinião, a disciplina que mais pode contribuir com a formação de bons professores, ela faz com que conheçamos a realidade da profissão, do ambiente de trabalho e das dificuldades que um professor encontra no dia-a-dia. Uma sugestão seria que a prática de ensino começasse a fazer parte do curso anteriormente, talvez a partir do terceiro semestre (L9 –2003)”.

Indagados se as atividades realizadas na disciplina de Prática de Ensino de Física influenciaram e de que forma, seu interesse em ser professor. Um percentual significativo de futuros professores afirmou que as atividades realizadas na disciplina de Prática de Ensino marcaram positivamente sua formação:

“Com certeza. Em muitos momentos senti um enorme desejo de tomar a frente da classe e ministrar a aula do meu jeito. Do jeito que eu acredito que os alunos se interessariam mais pelos assuntos. Mas também percebi que tenho que aprender a controlar meus impulsos e ser mais reflexiva antes de tomar atitudes (L5 – 2002)”.

“Considero que para ser professor de escola pública a disciplina influenciou de forma negativa, mas com um maior contato com escolas e alunos, penso cada vez mais em ser professor (L6 – 2004)”.

Alguns alunos, embora tenham afirmado a importância da disciplina de Prática de Ensino e de suas atividades, mostraram que não pretendiam ser professores. Outros declararam que as atividades ajudaram a aumentar o interesse em ser professor, apesar de todos os problemas que existem nessa área. Dizem que as atividades os auxiliaram a conhecer a realidade escolar e que perceberam vários problemas nesse ambiente, no entanto, não podem ficar de braços cruzados esperando haver mudanças nessa realidade para que fiquem motivados, pois, se assim for, não farão nada. Afirmam que a carreira docente é um dos grandes desafios que terão pela frente.

Sobre o estágio supervisionado realizado nas escolas públicas, alguns futuros professores chegaram a afirmar que este fortaleceu sua opção pelo magistério. Outros, decepcionados com a realidade escolar de ensino médio pública, apontam diversos fatores, dentre esses a falta de interesse dos alunos, indisciplina, má conservação da infra-estrutura das escolas e péssimas condições de trabalho oferecidas aos professores.

De modo geral, aqueles que afirmaram que reconheceram no estágio um fortalecimento à aspiração pelo magistério, encararam esses fatores como desafios a serem enfrentados pelo professor. No entanto, tanto aqueles que querem ser professores, quanto os demais futuros professores, que pensam em ser pesquisadores, avaliaram o estágio de forma muito positiva. Destacaram ter o estágio proporcionado, dentre outras coisas, o contato com a realidade do ensino de Física no Brasil em nível médio.

“Excelente, me proporcionou uma outra visão, antes eu tinha uma visão platônica, mas agora vejo tudo nitidamente a real situação do ensino no Brasil. Como dito anteriormente este estágio me desmotivou por completo em seguir uma carreira de professor pelo estado que se encontra a educação no Brasil, pela conservação do prédio nas escolas, pela situação medíocre de trabalho, pelo desrespeito dos alunos (L3 – 2004)”.

“Foi um ótimo estágio, tive contato com muitos professores que há trabalham muito tempo na área, compartilhando comigo ótimas experiências de vida e de sala de aula. Acredito ser de extrema importância para a “bagagem” de um aluno de licenciatura esse tipo de contato (L5 – 2004)”.

Os dados subseqüentes são relativos a questões presentes no terceiro questionário aplicado aos futuros professores pelo docente da disciplina de Prática de Ensino de Física VI e VII, como parte do *Relatório de Regência*, com o objetivo de obter subsídios junto aos futuros professores, que estavam cursando o último ano do curso em 2005, sobre reestruturação curricular do curso que estava em andamento.

Na opinião dos futuros professores consultados, quem deveria ser ouvido nesse processo de reestruturação curricular seriam os alunos do último ano do curso, ex-alunos do curso, hoje, professores que estão lecionando na rede oficial de ensino, docentes do curso de Física, docentes do Departamento de Educação, os pesquisadores da área e todos aqueles envolvidos diretamente no processo.

“Entendo que uma reestruturação deveria partir do corpo docente da própria instituição e doutores e mestres ligados a essa área. Mas, volto a frisar, a opinião dos alunos é muito importante para que se tenha uma mudança bem democrática (L4 – 2005)”.

“Fundamentalmente, o pessoal envolvido com a área de educação, pelo domínio que tem dos fundamentos necessários ao correto direcionamento dos objetivos do ensino; os professores da área da licenciatura tratada, pelo conhecimento que detêm dos conteúdos indispensáveis ao ensino da matéria; e os alunos, especialmente os dos últimos anos do curso, pela experiência vivida como parte dos fins a que se destina o curso (L5 – 2005)”.

“Os maiores interessados, que são os alunos, pois serão eles que levarão o nome do curso para o mercado de trabalho. Os professores têm um papel importante nesta reestruturação, pois eles que ministrarão as disciplinas do curso, tanto as disciplinas das áreas de educação quanto as específicas de Física, mas, ainda falta um detalhe, como professores que não são licenciados podem lecionar em um curso que forma professores, na minha opinião, acho que para ser um professor de um curso de licenciatura, um pré-requisito básico é que este professor seja graduado em licenciatura (L7 – 2005)”.

De um modo geral, os futuros professores destacaram que os pontos mais importantes a serem equacionados na reestruturação curricular do curso deveriam ser: a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado; a necessidade de se implantarem disciplinas de natureza pedagógicas desde os primeiros semestres do curso; atividades que explicitassem a transposição didática e o “saber fazer” dos futuros professores; o fato de ser noturno; o tempo de duração do curso – alguns sugeriram que fosse estendido para cinco anos, uma vez que a maioria dos alunos são trabalhadores. Nos trechos abaixo destaca-se a forma registrada pelos futuros professores sobre essas questões:

“Aulas de disciplinas do departamento de educação desde o primeiro termo do curso, incentivo ao graduando em ser um pesquisador em constante atividade, inclusive após a formação, alta ênfase nos conteúdos, elaborar dinâmicas que desenvolvam o “saber fazer” dos futuros professores (L3 – 2005)”.

“Começo pelo período, que por ser (geralmente) noturno, dá a entender que a maioria seja de estudantes que trabalham ou pelo menos tentam arrumar uma atividade remunerada para ajudar nas despesas. Então o que precisaria ser levado em consideração é a carga horária. Outro fator é a possibilidade de seguir carreira científica. Então algumas matérias poderiam ser facultadas a licenciatura ou à atividade científica. Mas, o que realmente deve ser levado em consideração é definir sobre “licenciatura e bacharelado”. Deve haver uma divisão clara entre os dois cursos, pois, não dá para ficar no meio sem saber para que lado seguir. Há a necessidade urgente de se iniciar o curso de bacharelado (L4 – 2005)”.

Ao avaliar o curso que estavam prestes a concluir, os futuros professores de 2005, de uma forma geral, entenderam que o curso não lhes proporcionou a segurança necessária para que pudessem iniciar a profissão docente. Outros afirmaram sair do curso satisfeito no que se refere às disciplinas de natureza específica, no entanto, apesar de o curso ter exigido bastante esforço, não se sentiram seguros para seguir na carreira de pesquisador em Física.

Entretanto, tanto aqueles que afirmaram não estarem seguros para lecionar, quanto os que se decidiram pela pesquisa nas diversas áreas da Física, mostraram-se conscientes de que, pela base adquirida durante o curso e pela dedicação própria, poderiam superar as deficiências do curso.

A literatura sobre os saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002) aponta que os professores, durante o seu desenvolvimento profissional, acabam construindo e reconstruindo seus saberes de acordo com as necessidades requeridas pelas circunstâncias, por meio de suas experiências, segundo sua trajetória no processo de formação na universidade, etc.

Nas falas seguintes pode-se constatar a avaliação de alguns alunos sobre o curso:

“[...]... saio do curso não me sinto preparado para ministrar aulas, talvez pelo pouco contato com esta prática que tive durante o curso. Porém, como pretendo seguir a carreira acadêmica, saio bastante satisfeito, pois tive muitas matérias que irei precisar no futuro, não devendo em quase nada para um curso de bacharelado (L2 – 2005)”.

“É um bom curso, mas falta melhorar em alguns aspectos, tais como, os professores das matérias específicas de Física tentam formar pesquisadores, e não professores, assim, tornam a disciplina mais difícil, mais rigorosa, e em nenhum momento dizem como deve ser aplicado determinado conteúdo em sala de aula. O fato de as disciplinas pedagógicas serem ministradas somente nos dois últimos anos do curso faz com que muitos alunos desistam, o curso se torna cansativo e não oferece nenhuma noção de que seremos professores (L7 – 2005)”.

A maioria dos futuros professores pesquisados reconheceu-se sem preparo adequado para exercer a função de professor de Física no Ensino Médio com competência e atribuíram as lacunas de formação sentidas a diversos fatores como, por exemplo:

“ [...] ... faltou muito aprendizado sobre conteúdos em linhas mais gerais (as nossas disciplinas de conteúdo são muito específicas) e pelo fato de que tenho que trabalhar para me sustentar não tive a oportunidade de me dedicar mais às leituras referentes às disciplinas pedagógicas (L3 – 2005)”.

“Não pretendo exercer a atividade de professor. [...] ...se o fizesse teria alguma dificuldade inicial, talvez até porque já não tivesse a intenção de prosseguir na carreira, ...[...].(L5 – 2004)”.

“[...]... faltou um casamento da Física e Matemática com as Práticas. O curso nos deixou muito a desejar com relação à História da Física, da ciência em geral e algumas coisinhas mais. No entanto, com um pouco de esforço podemos sim nos tornar bons professores de Física dentro dos referenciais teóricos estudados nas práticas de ensino (L10 – 2005)”.

Ao serem questionados sobre as implementações a serem efetivadas no curso de licenciatura em Física, tendo em vista sua possível reestruturação, os futuros professores entenderam que, dentre outras implementações: fosse proporcionada uma abordagem mais conceitual dos conteúdos de Física; no caso das disciplinas de laboratório de ensino, os planejamentos devem considerar as relações entre teoria e prática; deveriam ser acrescentadas ao currículo as disciplinas de Filosofia e História das Ciências, História da Física, as Práticas de Ensino deveriam ser consideradas desde o primeiro ano; a formação/complementação didática pedagógica aos docentes que ministram aulas no curso fosse exigida; fossem atribuídas às disciplinas de natureza pedagógica, desde o começo do curso, um maior número de créditos; o tempo de integralização do curso fosse ampliado para cinco anos; a aproximação da Universidade com as escolas de Ensino Médio representava uma providência imprescindível. Dentre as falas dos futuros professores, destacam-se as seguintes:

“Um encadeamento lógico das matérias de laboratório e as teóricas. Muitas vezes foram realizados experimentos quando ainda não tínhamos estudado a teoria. Algumas aulas de laboratório poderiam ser retiradas e substituídas por aulas de laboratórios menos mecânicos e mais próximos do cotidiano, o que seria mais interessante uma vez que é um curso de licenciatura e isso seria uma forma de treinar a transposição didática. [...] Do que adianta ficar mexendo com osciloscópios, e outros equipamentos se não entendemos direito o funcionamento de um simples sifão ou até o funcionamento da rede elétrica de uma casa? [...]. (L10 – 2005)”.

“Você precisa ensinar Física num nível mais aprofundado e como se faz uma transposição didática dos conteúdos a serem ministrados. Sem falar que o aluno graduando precisa conhecer a história da Física e saber como aplicá-la em suas aulas. Precisa saber trabalhar as práticas de laboratório em nível médio e na oitava série de ensino fundamental. Com aulas que tragam as propostas de experimentos que devem ser discutidos pelos próprios graduandos, que avaliam as possibilidades de extrair daquele experimento uma Física mais conceitual e menos carregada de fórmulas. Além disso, os alunos precisam saber utilizar a informática como ferramenta de trabalho, e a universidade deve sugerir e ensinar o futuro professor a utilizar o software numa sala de aula. Mais aulas de didática, uma para cada Física geral seria muito importante (L6 – 2004)”.

“Para se formar um professor também acho que deveria se ter menos matérias como didática, EFE e Psicologia da Educação, deveria se dar preferência para matérias como Instrumentação para o Ensino de Física... [...]. Acredito que matérias como cálculo ou Física Matemática e outras tantas devem permanecer, [...] são elas que realmente fundamentam tudo o que aprendemos teoricamente em Física, quântica, relatividade, etc. (L8 – 2003)”

Uma das principais objeções dos futuros professores com relação à avaliação do desempenho dos docentes do curso está focalizada na questão da falta de formação em educação ou “falta de didática” dos professores que ministram disciplinas de conhecimento específico de Física e Matemática, e do pouco envolvimento de alguns docentes com a formação dos futuros professores e com o curso de licenciatura. Essas queixas aparecem de forma generalizada em futuros professores entrevistados em várias turmas, e, em anos diferentes, como nos exemplos selecionados acima.

É importante observar que os questionários analisados foram aplicados aos futuros professores nos últimos anos pela Coordenação do Curso e pelo docente da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Além disso, as respostas foram dadas em estágios diferentes do percurso de formação dos futuros professores.

Considerações finais

Nos discursos é possível perceber que os futuros professores apontam para a necessidade de se elaborar uma reestruturação curricular cujas disciplinas sejam organizadas de modo inter-relacionadas oferecendo um conjunto de conhecimentos que resultem num corpo sólido para a formação de professores de Física.

Os futuros professores salientam a necessidade de articulação entre as disciplinas, principalmente entre aquelas de conhecimento específico. Asseveram que essas disciplinas são ministradas de forma independente, sem nenhuma relação entre as mesmas, ficando muitas vezes soltas e, assim, sendo, desconexas. Isso é um problema que interfere negativamente na formação dos professores. Sugerem, também, uma maior relação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as de natureza pedagógica.

É possível perceber, também, que os discursos dos futuros professores destacam que o curso deve responsabilizar-se pela formação dos professores de Física, respeitando a profissão do professor, caso contrário comprometerá a identidade do profissional a ser formado.

A desvalorização da profissão docente foi outro aspecto que emerge das falas dos futuros professores. Muitos deles pensam em terminar o curso de licenciatura e prestar concursos públicos para outras profissões mais valorizadas devido à baixa remuneração oferecida pelo Estado a esse profissional. Essa situação gera uma imagem da profissão de professor que freqüentemente é motivo de discriminação quando se afirma ter optado por esta profissão.

De um modo geral, os futuros professores destacaram que os pontos mais importantes a serem equacionados na reestruturação curricular do curso deveriam ser: a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado; a necessidade de se implantarem disciplinas de natureza pedagógicas desde os primeiros semestres do curso; atividades que explicitassem a transposição didática e o “saber fazer” dos futuros professores; o fato de ser noturno; o tempo de duração do curso – alguns sugeriram que fosse estendido para cinco anos, uma vez que a maioria dos alunos são trabalhadores.

Ao avaliar o curso que estavam prestes a concluir, de uma forma geral, entenderam que o curso não lhes proporcionou a segurança necessária para que pudessem iniciar a profissão docente. Outros afirmaram saírem do curso satisfeitos no que se refere às disciplinas

de natureza específica, no entanto, apesar de o curso ter exigido bastante esforço, não se sentiram seguros para seguir na carreira de pesquisador em Física.

Entretanto, tanto aqueles que afirmaram não estarem seguros para lecionar, quanto os que se decidiram pela pesquisa nas diversas áreas da Física, mostraram-se conscientes de que, pela base adquirida durante o curso e pela dedicação própria, poderiam superar as deficiências do curso.

É evidente que resolver ou amenizar os problemas apontados pelos futuros professores é uma tarefa coletiva e de abrangência que transcende medidas locais. Outras esferas de nível estadual e federal (responsáveis por políticas educacionais) carecem de ser acionadas. Procuramos classificar as avaliações e as sugestões dos futuros professores em termos de infra-estrutura destinada ao curso, de organização didático-pedagógica, quadro docente e aspectos gerais do curso.

Referências

- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAMARGO, S. Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível. 2007. 12f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.
- CAMARGO, S. **Prática de ensino de Física: marcas de referenciais teóricos nos discursos de licenciandos.** Bauru: UNESP, 2003. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)- Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, 2003.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Tradução de Claudia Schilling; revisão técnica, Monique Deheinzelin. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** 4. ed. Tradução de Atílio Bruneta. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). Tradução de Maria dos Anjos Casseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002 (Série Cultura, Memória e Currículo).
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso: **princípios & procedimentos.** 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção repertórios).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.