

# ESBOÇOS SOBRE EDUCAÇÃO, AULA E O SER PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, BRASIL

Marilda Shuvartz, José Firmino de Oliveira Neto, Aline Neves Vieira de Santana  
*Universidade Federal de Goiás*

**RESUMO:** Objetiva-se compreender o que revelam os desenhos e escritos produzidos por alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas acerca da educação, da aula e do ser professor. O trabalho se caracteriza por uma abordagem de qualitativa, sendo o tipo de pesquisa o estudo de caso. O contexto de investigação, de onde provém os desenhos e escritos analisados, compreende o curso de licenciatura em CB da Universidade Federal de Goiás, Centro-oeste, Brasil, *Campus Goiânia*. Dos dados evidenciou-se, as seguintes categorias: 1) Concepções de Educação; 2) Concepções de Ser Professor e 3) Concepções de Aula. As respostas dos discentes reverberam variadas posturas epistemológicas, teóricas e metodológicas inspiradas em diferentes paradigmas que visam os mais variados objetivos e interesses.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação de professores. Ciências Biológicas. Educação. Aula. Ser professor.

**OBJETIVO:** Este trabalho objetiva compreender o que revelam os desenhos e escrito produzidos por alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas (CB) do Brasil acerca da educação, da aula e do ser professor, com vista a buscar traços que indiquem uma ruptura paradigmática com o ensino tradicional.

## MARCO TEÓRICO

A realização deste estudo pautou-se no entendimento de que os discentes que chegam a Universidade, em específico na formação de professores, advindo de distintos contextos sociais e culturais, apresentam uma concepção acerca da aula e do ser professor. E ainda, que essas visões tem se constituído como extremamente resistentes como referenda Pozo & Gómez-Crespo (1998).

Arroyo (2000) ao discorrer acerca dos saberes da docência, pondera que há saberes “fechados”, advindos dos conteúdos disciplinares e os saberes “abertos” que provém do convívio social, como os papéis sociais, a ética, a cultura, as identidades, os valores, entre outros. Estes últimos não se encontram prescritos nas grades curriculares dos cursos, porém são determinantes na resignificação da identidade docente. Nesse movimento, constitui-se importante a realização de investigações acerca das

concepções discentes, permeadas por saberes “abertos”, visando discutir o processo de (re)construção da identidade docente no decorrer da formação inicial.

A identidade docente é constituída ao longo da trajetória formativa dos sujeitos. Não é, portanto como afirma Marchesi (2008) um processo que se inicia com determinada atividade de trabalho, mas mediante as distintas experiências, em relação com si e *outrem*, constituindo um processo complexo e gradual, “que implica não só revisão de posturas e ideias, dada sua instabilidade, como também, apresenta considerações acerca de suas raízes históricas, devendo estas percepções serem discutidas em cursos de formação de professores” (GOLDSCHIMIDT et al., 2016, p. 25).

É, contudo necessário “gestar uma nova identidade do profissional docente” (PIMENTA, 1996, p. 73), capaz de lidar com a dinâmica do mundo moderno de forma reflexiva e crítica. Entende-se aqui que o movimento de crítica, desvelar a realidade, provém da relação entre teoria-prática.

Por fim, assegura-se com Perrenoud (1999) que a transformação da realidade escolar não se dá apenas pela adoção de boas ideias, mas mediante transformações das concepções, valores e atitudes da identidade dos atores do processo, os professores, já que são essas que epistemologicamente emarcam a prática docente de distintas nuances.

## METODOLOGIA

O trabalho se caracteriza mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2012). O tipo de pesquisa adotado é o estudo de caso (YIN, 2011), haja vista que, trabalha com uma singularidade, a percepção de discentes de um curso de licenciatura em CB sobre a educação, a aula e o ser professor.

O contexto de investigação compreende, como delineado, o curso de licenciatura em CB da Universidade Federal de Goiás, Centro-oeste, Brasil, *Campus* Goiânia, turno noturno, em específico o espaço da disciplina de Estágio Supervisionado I (ES I). Durante o delinear do ES I os licenciandos<sup>1</sup> produziram para iniciar a discussão sobre a aula e as questões de ser professores desenhos, bem como pontuaram suas percepções sobre o que consideram como uma “boa aula”. Esses esboços, um total de 11 desenhos e 11 textos, constituem dados desta pesquisa.

O processo de análise caminhou em busca da elucidação das estruturas centrais apresentadas pelos alunos no material, buscando identificar indícios para responder a questão desta pesquisa, com vista a articular elementos da prática docente. Emergiram, portanto, as seguintes categorias: 1) Concepções de Educação; 2) Concepções de Ser Professor e 3) Concepções de Aula.

## RESULTADOS

As informações reunidas e comentadas a seguir exemplificam a reconstrução de formulações ou enunciados descritores das características epistemológicas, teóricas e metodológicas, mediante as quais foi possível recuperar alguns liames. E, sugerir a existência, ou não, de nexos entre as concepções de educação, de ser professor e de aula. Portanto, descreve-se os aspectos que, neste estudo, caracterizam as concepções de educação, exemplificando-as com trechos/desenhos retirados do material de análise.

A primeira concepção de educação é a tradicional, determinada pelo ensino centrado no docente que, diante de uma sala de aula considerada *tabula rasa*, transmite com o auxílio de um livro, um conjunto de conteúdos consolidados universalmente e descontextualizados da vida do educando. No esboço (Figura 1), o autor apresentou um modelo pedagógico pautado em idealizações que primam

1. A turma era composta por 14 discentes.

pelo verbalismo e, um molde de educação independente da presença de conflitos, o que evidencia esta perspectiva de educação.

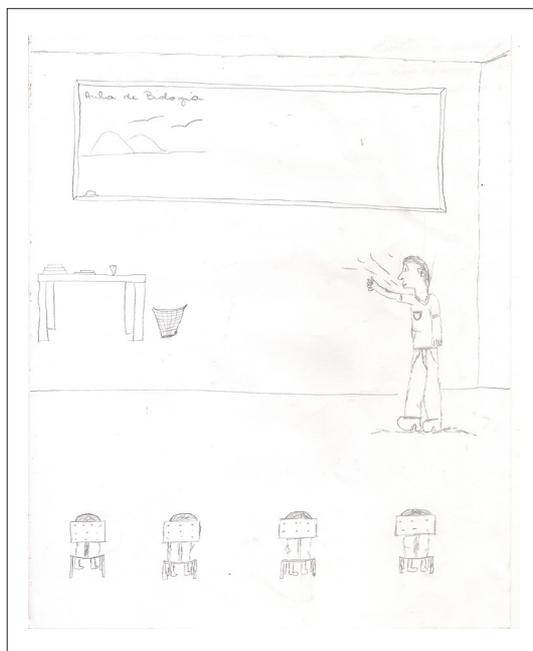


Fig. 1. Desenho que ilustra a concepção tradicional de educação retratada por alguns licenciandos.

Diferentemente, numa concepção crítica de educação a análise do processo educativo é articulada ao contexto histórico social, revelando a compreensão dialética da ação pedagógica como transformadora da realidade social. Para tanto, os conhecimentos são produzidos socialmente, assegurando a coletividade dos sujeitos para explicar e intervir na realidade. Como se pode averiguar na figura 2 abaixo, a existência de uma rede de relações interativas entre os sujeitos e a perspectiva dialética estão presentes.

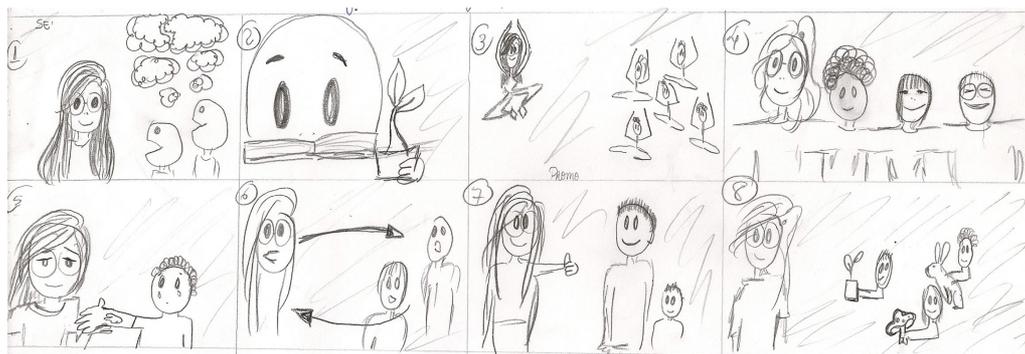


Fig. 2. Desenho que ilustra uma concepção crítica de educação retratada por alguns licenciandos.

Quanto as concepções de ser professor, os discentes expressam uma tendência marcada por uma ênfase tradicional e conservadora. Assim, defendem a ideia de que cabe ao professor ser:

- “Especialista no assunto” (L1<sup>2</sup>);
- “Ter domínio dos conteúdos” (L2);
- “Tem que ter objetividade” (L3);
- “Conseguirexporaosalunos o que eles precisam aprender” (L4);
- “Ter clareza em transmitir o conteúdo” (L5).

Essa frequência, mostra um enorme distanciamento na concepção crítica de ser professor. Partindo das reflexões pedagógicas de Freire (1996) que discorre sobre a responsabilidade ética do docente e, que seu papel não é transferir conteúdo. Numa abordagem crítica, ser professor é trabalhar com a concepção de resistência, um elemento desconsiderado pelas teorias de reprodução cultural. Nessa perspectiva, o diálogo problematizador é recuperado como elemento indispensável a possibilidade de transformações sociais. E, com vistas a transformação social, a função do professor não resume no desenvolvimento de uma consciência crítica mas, transpõe ao formar o homem coletivo. Citações de outros alunos podem elucidar essa postura crítica da docência:

- “Estimula a autonomia e a formação cidadã” (L6);
- “Considera o perfil da turma” (L7);
- “Percebe o aluno como participante ativo do processo de aprendizagem” (L8);
- “Estimula os alunos a conhecerem o mundo e a ciência” (L9)
- “Prepare os alunos para o mundo láfora” (L10).

Defende-se que a aula constitui-se em um construto histórico, com significados e vertentes dependentes do momento. E, na educação formal ela expressa as posturas pedagógicas e as concepções de ensino-aprendizagem do professor. Logo, as concepções dos discentes sobre a aula representa um contraponto interessante que entrelaça as outras categorias de análise.

Quando indagados sobre o que é uma boa aula, L12 coloca que: “A aula deve ser expositiva e prática a fim de desenvolver as potencialidades e o conhecimento reflexivo e crítico dos alunos”, ajudando a deflagrar uma fragilidade de aporte teórico-metodológico

Para Freire (2005), a formação de um sujeito autônomo envolve a assunção deste como ser social e histórico que se constitui a partir de inúmeras decisões. Logo, para que este processo aconteça e, desenvolva o pensamento crítico do aluno à medida que se agrega a ele uma dimensão dialógica, as estratégias didáticas que constituem a aula não podem relegar as diferenças individuais, a imaginação e a criatividade. Assim, reitera-se que as metodologias propostas na aula convirjam ao superar o individualismo e direcionar para uma prática cooperativa com os pares e com o objeto do conhecimento a qual constrói-se a aprendizagem.

Assim, fruto de uma trajetória a identidade docente constantemente em construção está alinhavada ao mundo de concepções reportadas pelos licenciandos, reforçando a colocação no início deste trabalho acerca da necessidade de um exercício contínuo entre teoria-prática para que uma postura crítica e dialógica seja concebida pelos alunos que ainda demonstram uma postura tradicional, bem como para os que demonstram a ruptura com esta última concepção consigam se manter firmes na contramão do que é esperado pelo mundo do capital.

2. Os licenciandos foram enumerados conforme L1, L2, L3... Ln.

## CONCLUSÃO

Segundo a análise desenvolvida, as respostas dos discentes reverberam variadas posturas epistemológicas, teóricas e metodológicas inspiradas em diferentes paradigmas que visam os mais variados objetivos e interesses, tanto de natureza técnico-instrumental e prática, teórico-conceitual, crítico-reflexiva e emancipatória. Assim, faz-se evidenciar a presença das mesmas no contexto estudado, haja visto que, a postura do professor formador é, em maioria, espelho para o ser e fazer a docência do discente em formação.

Logo, sendo a Universidade um lugar de produção e socialização do conhecimento, há necessidade de criar conexões e alicerces a fim de garantir o reconhecimento e a importância de uma educação que priorize o sujeito em sua totalidade e historicidade, já que são esses elementos que estão imbricados à identidade docente firmada pelos licenciandos, futuros professores, que manifestarão em suas práticas educativas essas vertentes epistemológicas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. (2010). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOLDSCHIMIDT, A. I.; MURÇA, J. S. E.; GONTIJO, L. S.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. (2016). Entre riscos e rabiscos: concepções sobre a imagem docente. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 6(01), p. 24-36.
- MARCHESI, A. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- OLIVEIRA, M. M. (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4o ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIMENTA, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 22(2), p. 72-89.
- YIN, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

