

# Concepções de Educação: em questão as narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas

José Firmino de Oliveira Neto<sup>1</sup>

Patrícia Spinassé Borges<sup>2</sup>

Marilda Shuvartz<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste texto propõe-se uma reflexão acerca da formação de professores, na Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás, durante o Estágio Curricular Obrigatório quando se questionou: Qual concepção de educação manifesta-se no discurso dos discentes em formação? Portanto, esse trabalho tem por objetivo apreender as concepções de educação de discentes durante o Estágio Supervisionado I ocorrido no ano de 2016/2. Para tanto, empregou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, constituída mediante um estudo de caso. Para análise dos dados fez-se uso da Análise do Discurso, emergindo as seguintes categorias: A concepção tradicional em questionamento; Aproximações com a concepção crítica e Relação teoria- prática. Em conclusão, salienta-se que os futuros professores, estão alinhados à transição de paradigmas, o que é evidenciado pela emergência de uma concepção de educação crítica nas narrativas produzidas durante o Estágio.

**Palavras chave:** Formação de professores, Ciências Biológicas, Concepções de educação.

---

1 Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG, neto.09@hotmail.com;

2 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG, patriciaspinasse@yahoo.com.br;

3 Docente no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás – UFG, marildas27@gmail.com.

## Introdução

A formação de professores é um processo contínuo que envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns poucos anos de curso, ou pelo simples acúmulo de formação continuada, e nem mesmo advindo de técnicas e conhecimentos proveniente da experiência, mas se dá pela reflexão coletiva de trabalho, antes e durante a carreira profissional.

De acordo com Albuquerque e Gontijo (2014), a formação inicial e/ou continuada deve promover a construção dos saberes docentes de forma que estes se relacionem aos saberes já validados cientificamente com os saberes em processo de construção pelo professor, articulando, então, o conhecimento adquirido na formação com sua experiência de vida profissional. Assim, a formação deve ser compreendida como direito do professor, uma vez que possibilita a construção de sua identidade e permite a profissionalização, o que inclui junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis para a valorização profissional e a constituição do profissionalismo (SILVA; LIMONTA, 2014).

Nessa relação, a constituição do ideário pedagógico dos professores em formação é tarefa imprescindível, devendo alinhar-se em uma perspectiva crítica de educação ao exercício da transformação, proveniente da ação formativa consciente e contextualizada nesse espaço. Porém, quais são as concepções de educação que margeiam a construção da identidade desses sujeitos?

Sobre as concepções de educação, Saviani (2009) aponta dois grupos distintos em que reúnem as principais teorias pedagógicas que tiveram impacto no cenário educacional brasileiro: 1) as teorias não-críticas: **a pedagogia tradicional** que concebe a escola centrada no professor, e tem por função transmitir o acervo cultural aos alunos, cabendo apenas assimilar os conhecimentos; **a pedagogia nova** enfatiza o aprender a aprender; **a pedagogia tecnicista** tem por característica formar indivíduos eficientes e aptos para contribuir com o aumento da produtividade da sociedade. 2) as teorias crítico-reprodutivistas que qualificam a escola como reprodutivista por reconhecê-la como reprodutora das relações sociais vigentes e impotente de promover a transformação social.

Para Libâneo (1999) as concepções de educação, se aproximam da classificação de Saviani (2009), distribuindo as tendências pedagógicas em dois grupos de acordo com as influências que exercem sobre a prática pedagógica. São elas: 1) a **Pedagogia liberal**, tradicional em que a escola consiste

na preparação intelectual e moral dos alunos, a aprendizagem é receptiva e mecânica; *Pedagogia renovada progressista* trata-se de “aprender a aprender”; *Pedagogia renovada não-diretiva* propõe uma educação centrada no aluno, o professor é tido como “facilitador”; *Pedagogia tecnicista* a escola assume papel de moldar o comportamento humano através das técnicas específicas. 2) *Pedagogia progressista* parte de uma análise crítica das realidades sociais e que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação.

Essas concepções apresentadas pelos autores aludem a um *modus operandi* na formação, na profissionalização e no trabalho docente. Nessa conjuntura, o Estágio Curricular Obrigatório (ECO) é um momento muito esperado durante a formação inicial e, portanto, margeado de expectativas, tensões e afetividades que operam sobre a identidade dos futuros professores. Como um espaço privilegiado da relação teoria-prática na formação, tem uma parcela significativa na construção identitária do professorado, ou seja, da (re)elaboração do ideário pedagógico que esses sujeitos manifestarão enquanto professores, quer seja, suas concepções de educação, escola, relação professor-aluno, aula, etc.

Assim, é nesses meandros que durante o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) do curso de CB da UFG que se questionou: Qual a concepção de educação manifesta-se no discurso dos discentes em formação? Assim, objetiva-se neste trabalho apreender as concepções de educação de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB) durante o Estágio Supervisionado I (ES I) ocorrido no ano de 2016/2.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2012), mediante um estudo de caso. Os dados advieram das narrativas produzidas pelos alunos em formação durante o ES I. Na formação de professores, a narrativa se torna relevante porque o professor atua como narrador-personagem-escritor de histórias que constituem diversas situações formativas, o que aponta modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços na formação docente. Para análise dos dados fez-se uso da Análise do Discurso (BARDIN, 2011) emergindo as seguintes categorias: 1) A concepção tradicional em questionamento; 2) Aproximações com a concepção crítica e 3) Relação teoria-prática.

## O que revelam as narrativas?

Na investigação, considerou-se um total de 11 narrativas do grupo de ES I, sendo essas as identificadas (D1 ... D11). As produções textuais dos sujeitos foram lidas integralmente e submetidas à categorização, um total

de 24 fragmentos selecionados, conforme se aproximavam das concepções de educação.

A análise se deu sobre as produções iniciais dos discentes abordando o movimento de reflexão-crítica, por meio da discussão teórico-prática de artigos científicos que se constituiu numa dinâmica de preparação para inserção na escola campo do ECO.

A categoria "A concepção crítica em questionamento", foi emergente nas narrativas. Os discentes traçaram embates entre uma concepção crítica de educação e o ideário tradicional, aludindo o movimento teórico-prático que estão margeando, quer seja a busca pela ruptura com a última lógica em favor de se construírem para além. A colocação de D1 e D6 reforça essa argumentação de transição:

- Essa é uma história que só pode ser contada, depois de várias discussões em sala, onde eu uma aluna extremamente positivista entendia o professor como centro do conhecimento, via os alunos como expectadores e se os alunos não aprendiam a culpa era dele, depois de diálogos, leituras e participação em palestras ressignifiquei minha visão sobre o papel do professor e, sobretudo sua função social (D1).

- As experiências dos colegas de classe tem auxiliado a construção da minha identidade docente, a priori a imagem que eu tinha do professor era de que ele deveria ser tradicional, que o conhecimento deveria ser transmitido e que o aluno seria mero expectador, percebo agora que o conceito que até então era meu, trata-se do que de fato não deve ser um professor (D6).

Em meio a ruptura com a lógica tradicional, os discentes aludem que "o ponto crítico principal é a desmistificação da ideia de ensino tradicional" (D4), ao mesmo tempo em que questionam "[...], mas o que é ser tradicional?" (D1). A resposta à questão é apresentada pelo próprio discente: "[...] o espaço onde encontrávamos os alunos nas salas de aula sentados enfileirados, enquanto o professor se posiciona na frente da turma junto ao quadro negro, essa prática nos passou ao longo do tempo uma ideia de escola tradicional [...]" (D1). A educação tradicional é apreendida por uma imagem de sala de aula (alunos enfileirados) e a imagem do professor como detentor de conhecimento que em posição superior aos alunos transmite, como verdade e certeza científica, o conhecimento.

A ideia de contraposição entre teoria e prática é emergente na escrita dos discentes quando aludem que em muito faz-se discussões em favor de concepções progressistas, mas o retrato educacional ainda não acompanhou o movimento de reflexão do campo de pesquisa. A esse respeito D9 coloca que: “[...] vejo os professores de todas as áreas do conhecimento muito acomodados à forma tradicional de ensino”. Assim, afirmamos que os professores universitários se encontram na transição de paradigmas (CUNHA, 1998), o que favorece retratos como o disposto por D9.

Na categoria “Aproximações com a concepção crítica”, é possível a percepção da educação apreendida como um processo de humanização do sujeito: “A educação constitui uma prática social que tem como objetivo humanizar o sujeito e criar mecanismos que promovam a emancipação do indivíduo podendo ser de natureza social, política e cultural, e o professor é o agente que ocasiona esses eventos” (D6-R1). A ponderação reforça a ideia das instituições de ensino como inseparáveis da totalidade social, colocando docentes e discentes como sujeitos historicamente situados, marcados por contradições políticas, econômicas e culturais.

Na dinâmica de transformação da aula universitária, e por consequência da Educação Básica, colocam o professorado como figura central do processo de (re)significação do ensino:

- [...] O professor é agente transformador, construindo o conhecimento junto com o aluno. O conteúdo deve fazer parte de uma perspectiva onde se forma um sujeito autônomo, onde a aprendizagem se deve a essa interação, professor-aluno-conhecimento (D1).
- Cabe ao professor mediar os saberes e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, para que o aluno participe ativamente da sua prática social (D6).
- Preferi a visão de professor que hoje acredito: não uma pessoa detentora do saber pronto e acabado [...]. Mas alguém que saiba mediar o conhecimento para todo e qualquer indivíduo [...] (D7).
- [...] no que se diz respeito a professor, aluno e conhecimento, pode ser agregado novas práticas, novas metodologias para edificar, enriquecer e qualificar o aprendizado, visando levar o aluno a adquirir conhecimentos, a dar a ele a capacidade participativa e crítica [...] (D11).

Assim, o professor é o mediador que oportuniza construções distintas, de forma crítica, aberta e autônoma. A ação pedagógica demanda um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, que se expressam no processo de ensino-aprendizagem numa práxis que oportuniza a transformação do sujeito, e por consequência de suas relações e da sociedade. Esse movimento do professorado, como reitera os discentes, está ligado as “novas metodologias”, porém cabe respaldar que a técnica pela técnica não responde a uma dinâmica crítica. É oportuno a mudança metodológica (ruptura com o modelo de transmissão-recepção), mas somente ela não basta. Se assim o fosse estaríamos alinhados a uma concepção tecnicista da educação a qual “a técnica e o método no centro do processo educativo” (TEIXEIRA; NAVES, 2014, p. 99) são características.

Para tal, é necessário ampliar as ponderações no sentido de que uma técnica de ensino-aprendizagem pode ser empregada em favor de distintas concepções. Não basta fazer uso de diálogos sucessivos, jogos, construção de mapas conceituais e outros, se o docente não comungar de uma práxis crítica, pois se não ocorrer o emprego das técnicas ainda se fundamentarão no modelo de transmissão-recepção.

Na concepção crítica a educação não é ingênua, “e simplesmente a oposição ou uma relação de causa e efeito entre os processos produtivos e os processos educativos, porque os compreende como sempre entrelaçados [...] ligados por contradições” (TEIXEIRA; NAVES, 2014, p. 101). Ela orienta a práxis pedagógica dos professores, fazendo valer uma construção identitária dos futuros professores que esteja alinhada a conhecimentos outros como pondera Oliveira-Neto, Santana e Shuvartz (2016), quer seja elementos como: afetividade, sensibilidade, coletividade, relações ético-políticas e outras. Nesse viés de aproximação à dinâmica crítica, os alunos reforçam alguns desses conhecimentos:

- No exercício de como ensinar ciências, coloquei em tópico ter estímulo e criatividade, fixação do conteúdo, a práxis e os conceitos reconstrutivos (a ciência não é absoluta), além da didática [...] que é muito importante (D4).

A sensibilidade e afetividade podem afetar no processo de ensino-aprendizagem a partir do momento que influenciam, por exemplo, na hora de tratar os alunos [...] (D5).

Salientam a compreensão dialética da ação pedagógica, articulando-a com o contexto sócio histórico quando conseguem instituir uma crítica ao

sucateamento da profissão docente como um elemento determinante para o posicionamento frente ao alunado.

- A escola é um *lócus* de formação cidadã, carregada de um poder de emancipação [...]. Diante disso, fica claro a intencionalidade em minar a formação dos alunos de toda maneira, seja na precarização da profissão ou na estrutura escolar que deve ser gratuita (D7).

Por fim, os discentes reiteram que o ES I tem possibilitado um exercício de reflexão acerca da dinâmica educacional, fazendo-os aproximar de um ideário de educação crítico.

- O estágio está conseguindo superar minhas expectativas, [...] só reforça minha posição crítica sobre a docência, não tenho nenhuma dúvida sobre minha posição com relação ao sistema de educação neoliberal, já não corroboro mais com este sistema, este é o caminho mais longo, porém a forma mais libertadora de se trabalhar (D2).

- As experiências proporcionadas pelo Estágio, tem se caracterizado como uma possibilidade de experimentar e pensar novas formas de ensinar, contribuindo para minha autonomia como professor [...] (D3).

Frente ao exposto, a categoria “Relação teoria-prática”, seria esperada por conseguir reforçar a concepção de educação crítica. Em muito, os discentes se alinham a práxis como a indissociabilidade entre teoria e prática, corroborando que é fundamental ao docente domínio do conteúdo para lecionar, mas não somente, aludindo a mediação pedagógica, o que exigirá dos mesmos outros conhecimentos: da história, da finalidade social e política da educação, dos métodos e técnicas da didática (SILVA; LIMONTA, 2014).

[...] O pensamento reflexivo crítico é formado a partir de leituras e diálogos (D1).

[...] era que a relação da prática deveria ser embasada por uma forte teoria, para que a prática profissional tenha respaldo científico e teórico, não apenas a teoria científica das ciências biológicas, mas aquela que formam o profissional da educação, as pedagogias. Essa forte teoria é uma arma e um

mecanismo de luta contra a estrutura social ao qual a escola está imersa (D8).

[...] destaco a palavra práxis que é algo essencial para chegarmos a um bom resultado, onde está presente nos professores que se propõe assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias vivências (D9).

Em nossa profissão é fundamental domínio das bases de nossa ciência: a biologia. Além disso, tão importante quanto o conhecimento específico é o conhecimento acerca dos fundamentos da pedagogia, da didática, das relações interpessoais, das teorias de aprendizagem, das políticas públicas, da sociologia [...]. Portanto, precisamos defender cada vez mais um profissional docente reconhecido por seu esforço e empenho (D7).

É presente, na fala dos sujeitos que o ensino deve se concretizar como uma ação pedagógica pela/para práxis, uma conjuntura, que por intermédio da indissociabilidade entre teoria-prática oportuniza a dialética entre forma-conteúdo, estando a forma para a organização da aula. Para tal, percebe-se um apelo por uma formação que dialogue com essa dinâmica, apontando para uma máxima, que é a da separação entre as disciplinas de conhecimento científico e pedagógico na formação. A esse respeito Saviani (2009) salienta que há ainda na Universidade uma “certa depreciação” dos professores pelo pedagógico.

A dialética de que arguimos se torna onipresente nas narrativas reiteradas pela cisão, tão difundida na formação de professores, com a falácia de que “para ensinar há receitas”. O discente D10 coloca que: “Porque não há uma receita de como ensinar, não há um manual que nos ensina a ensinar, [...] pois essa função só será bem desenvolvida se houver a junção de um domínio da teoria com uma didática que funciona”. Quando se discute os processos de ensino-aprendizagem há em muito a espera por modelos prontos e acabados, não somente por parte do alunado, mas também dos professores universitários, urgindo para a necessidade de uma reflexão epistemológica que desenvolva no professorado uma compreensão crítica, na qual saber seja (re)fazer, apontando a subjetividade dos sujeitos durante a aprendizagem, o que demanda processos únicos, como evidenciado por D10.

## **Considerações Finais**

Percebe-se que os futuros professores estão alinhados à transição de paradigmas, o que é evidenciado pela emergência de uma concepção de educação crítica nas narrativas produzidas durante o ES I. Esse processo de constituição de um ideário pedagógico progressista está ligado à conjuntura



universitária em que se encontram o alunado, bem como os movimentos reflexivos oportunizados no ECO. Assim, infere-se que essa discussão da (re)construção identitária dos sujeitos é emergente, aludindo a contradição como elemento chave deste processo, haja vista que se a busca for por um sujeito-professor autônomo e crítico não é oportuno um processo onde apenas uma concepção de educação seja ponto de partida e chegada.

## Referências

ALBUQUERQUE, L. C.; GONTIJO, C. H. A formação do professor de matemática e suas implicações no desenvolvimento profissional docente. In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. (Orgs). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 117 – 135.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

LIBANEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012. OLIVEIRA-NETO, J. F. SANTANA, A. N. V.; SHUVARTZ, M. A formação de professores(as) em ciências biológicas: em busca de conhecimentos outros. In: XIII Encontro de Pesquisas em Educação da Região Centro-Oeste, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. (Orgs). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11–28.

TEIXEIRA, G. F. M.; NAVES, M. L. P. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. 2 ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.