



HOLOS

ISSN: 1518-1634

holos@ifrn.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte

Brasil

MORAIS, J. K. C.; ALBINO, G. G.
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO IFRN: A CONCEPÇÃO
DOS LICENCIANDOS SOBRE O ENSINO/ENSINAR
HOLOS, vol. 5, 2015, pp. 231-241
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547288020>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO IFRN: A CONCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE O ENSINO/ENSINAR

J. K. C. MORAIS* e G. G. ALBINO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
kaio-ca-valcante@hotmail.com*

Artigo submetido em julho/2015 e aceito em setembro/2015

DOI: 10.15628/holos.2015.3193

RESUMO

A formação inicial de professores é uma das temáticas mais recorrentes no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, tendo em vista a problemática envolvendo o ensino nas escolas do país. Em meio a esse contexto, a presente pesquisa decorre das inquietações dos autores em entender as concepções que os graduandos do curso de licenciatura plena em Biologia do IFRN campus Macau apresentam sobre o ensino. Para tanto, evidencia como objetivo analisar essas concepções de ensino ressaltadas pelos sessenta e três (63) alunos participantes. Como critério para a interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2011), além do amparo teórico centrado na formação docente que enfatiza o caráter qualitativo da

pesquisa. Os resultados mostram que os sujeitos evidenciam duas (2) concepções sobre o ensino: a primeira pautada na perspectiva tradicional, mais amplamente presente nos discursos; e a segunda centrada na ideia de construção do conhecimento, aproximando-se das abordagens mais progressistas. Em vista de tal cenário, os resultados impulsionam a necessidade de que novos contornos possam ser dispensados à referida formação no curso enfatizado, a fim de que a realidade alcance perspectivas ainda mais amplas sobre o significado da ação de ensinar, do papel do docente nesse fazer e, principalmente, do sentido atribuído ao aluno mediante os processos de ensino e de aprendizagem a que o mesmo se vincula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Concepções de Ensino, Licenciandos.

INITIAL TRAINING OF BIOLOGY TEACHERS IN IFRN: PERCEPTION ABOUT TEACHING

ABSTRACT

The initial teacher training is one of the recurring themes in the Brazilian educational scenario in recent decades, with a view to issues involving teaching in schools nationwide. Amid this context, this research arises from the concerns of the authors to understand the conceptions that students of the teaching degree course in Macau campus IFRN Biology have about teaching. Therefore, we analyzed the speeches of 63 people. As a criterion for the interpretation of the data was used the content analysis (Bardin, 2011), plus the theoretical

support focused on teacher training that emphasizes qualitative research. The results show two (2) conceptions about teaching: the first guided in the traditional perspective, more widely present in the speeches; and the second focused on the idea of knowledge construction, approaching the most progressive approaches. In view of such a scenario, the results show the need for rethink teacher formation. Thus, the role of the teacher needs to have a new meaning.

KEYWORDS: Teacher training, Sense of teaching, Graduates.

1 SITUANDO O ESTUDO

Esta produção surge das inquietações dos autores advindas da vivência no curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Macau. Em sua produção, interessou identificar as concepções dos licenciandos sobre o ensino/ensinar, bem como a relação dessas concepções com a formação inicial dos referidos estudantes.

Tendo como pressuposto a construção do trabalho de conclusão de curso, a pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas realizadas com sessenta e três (63) licenciandos matriculados desde os períodos iniciais até os concluintes do curso, algo melhor observado na Tabela 1. Vale destacar que foram entrevistados cerca de cinquenta por cento (50%) do quantitativo total de alunos de cada turma, logo, o número total do universo de sujeitos era de cento e vinte e seis (126), esse dado total foi localizado na Secretaria Acadêmica do *campus* Macau. O levantamento das falas ocorreu entre os meses de março a setembro do ano de 2014. Após essa realização, os dados foram transcritos e interpretados à luz da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Tabela 1: Participantes da pesquisa e o período em que se encontravam matriculados no curso.

Períodos	Entrevistados
1º	17
3º	13
5º	09
7º	13
8º	11
Total	63

Para manter o sigilo das falas dos sujeitos optamos por nomeá-los de acordo com nomes populares de aves, algo que acreditamos que isso aproximou os nomes dados aos sujeitos às discussões vivenciadas ao longo do processo formativo inicial por eles vivenciados. Em meio a isso, com relação ao gênero e a faixa etária, podemos observar na Tabela 2, uma preponderância de participantes do gênero feminino.

Tabela 2: Faixa etária e gênero dos sujeitos

FAIXA ETÁRIA	GÊNERO		
	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Até 20 anos	10	07	17
21 – 25 anos	13	08	20
26 – 30 anos	06	05	11
31 - 36 anos	06	03	09
Acima de 36 anos	03	02	05
TOTAL	38	25	63

Posto isso, autores como Farias *et al.* (2009); Ghedin, Almeida e Leite (2008); Guimarães (2005); Imbernón (2009); Pimenta (1998); Tardif (2010); Bordenave (1984); Saviani (1991); Gadotti (1995); Mizukami (1986); Leão (1999); Freire (1970); Macedo (1994); Franco (1991); Barcelos (2010), dentre outros, serviram como base para a fundamentação teórica da investigação, considerando-se a abordagem qualitativa que a define.

2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA BREVE ABORDAGEM DOS SEUS PRESSUPOSTOS

É notória a relevância do papel do professor no contexto social atual, posto que esse profissional contribui na formação dos cidadãos a partir da principal função do seu trabalho: o ensinar. Ghedin, Almeida e Leite (2008) explicam que ao professor não cabe mais a função apenas de ensinar aos alunos a ler, escrever e contar, mas também de ensiná-los a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz. Assim, a função do professor ultrapassa a dimensão do ensinar pautado no repasse de informações. Hoje se exige um profissional articulado que desenvolva seu fazer profissional mobilizando a criticidade e a participação ativa dos alunos.

Para alcançar tal intento, esse profissional do ensino deve vivenciar uma formação inicial que, dentre tantos outros quesitos, proporcione pressupostos teórico-práticos que garantam um domínio sistemático e seguro de conhecimentos para efetivar os processos de ensino e de aprendizagem de modo correspondente às evoluções almejadas, afinal, “a formação inicial é a primeira etapa desse processo” (FARIAS ET AL, 2009, p. 67). Ou seja, “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara para a entrada na profissão” (OP. CIT, IDEM).

Essa formação inicial tem sua importância por marcar o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas são assumidos como processos usuais da profissão. Assim, a partir da constituição desses saberes e significados iniciais, os professores personificam em seu fazer profissional a maioria dessas aprendizagens advindas do processo formativo inicial (IMBERNÓN, 2009).

Essa condição reforça a ideia de que todos os componentes curriculares, sejam eles específicos, complementares ou pedagógicos, devem, juntos, oferecer pressupostos teórico-práticos que assegurem, de modo mais consistente, o fazer profissional do professor. Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado e o trabalho de conclusão de curso também simbolizam elementos vivenciados pelos futuros docentes em seus cursos de formação que, se voltados para as discussões referentes ao ensino, poderiam proporcionar ao professor uma melhor reflexão sobre o seu futuro trabalho.

Diante disso é possível dizer que essas condições, de fato, vão se corporificando em um conjunto de saberes que, articulados, asseguram o fazer profissional. Esses saberes são bastante difundidos na comunidade acadêmica e ganham enfoques distintos de acordo com as abordagens teóricas dos autores. Nesta produção destaca-se a concepção defendida por Tardif (2010), considerando-se ser esta uma das mais amplamente divulgadas no Brasil.

De acordo com este autor, o professor mobiliza os seguintes saberes: 1) da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares, relacionados com aqueles dos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas (por exemplo, a Biologia); 3) saberes curriculares, associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; 4) saberes experienciais, vinculados ou baseados no

trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Guimarães (2005) afirma que a relação do professor com esses saberes não acontece, ou não deveria acontecer, de maneira fragmentada. Tardif (2010) acredita ser necessário que a prática cotidiana dos professores não seja permeada pela aplicação de saberes produzidos por outros, mas que seja um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios, uma vez que o professor lida com saberes disciplinares numa perspectiva pedagógica e de construção de uma profissão, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, as opções pessoais e as necessidades do aluno.

Os saberes supracitados tanto podem ser construídos durante a formação inicial como na continuada, entretanto, Pereira (2006) defende que o professor, durante a sua formação inicial, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Apesar disso, os cursos de formação inicial de professores no Brasil ainda não preparam os professores nesse sentido, como lembra Pereira (2006), ao destacar que existe uma forte dicotomia entre teoria e prática, refletida na separação entre ensino e pesquisa nos cursos de licenciatura no país. O autor ressalta ainda a desvinculação das disciplinas de conteúdo daquelas pedagógicas, além do distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões impostas pela prática docente na escola.

Dessa forma, a formação inicial de professores no Brasil ainda não estimula os futuros professores a articularem os saberes que competem à profissão docente. Esses profissionais são formados, em sua maioria, sem uma relação concreta com sua futura prática; além de os saberes das disciplinas de caráter específicos não se articularem com os conhecimentos da área pedagógica.

Acredita-se, portanto, que a melhoria da qualidade de ensino passa, necessariamente, pela revisão dos padrões de formação de professores, pois a maioria dos cursos de licenciatura tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar (GIANOTTO e DINIZ, 2010).

Em vista dessa problemática e sentindo-se a importância de se contribuir com as discussões a este respeito é que se entende a relevância de desvelar os sentidos atribuídos ao ensino apresentados pelos licenciandos anteriormente mencionados, acreditando-se ser este um percurso que remete aos pressupostos empíricos do processo formativo desses sujeitos e, além disso, à possibilidade de sugestões que se façam necessárias a essa formação.

3 CONCEPÇÕES DE ENSINO APRESENTADAS PELOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA DO IFRN

Em meio aos levantamentos advindos das entrevistas realizadas, os dados revelaram duas (2) concepções sobre o ensino apresentadas pelos licenciandos, as quais se resumem nas ideias

de: **ensino como transmissão/repasso de conteúdos** e **ensino como espaço de construção e reflexão de conhecimento**.

No entendimento do **ensino como transmissão/repasso de conteúdos** destaca-se uma dimensão mais tradicional do ensino, voltada para a transmissão e o repasse de um determinado conteúdo. Nessa realidade, o professor ensina repassando o que aprendeu para os seus alunos, sem que ocorram questionamentos e reflexões a respeito. Além disso, evidencia-se como o principal responsável pelo processo de ensino; aquele que domina o conteúdo a ser lecionado. É notório destacar que essa concepção esteve presente nos discursos dos sujeitos ao longo de todo curso, desde aqueles dos períodos iniciais aos concluintes.

Quando voltados à compreensão do **ensino como espaço de construção e reflexão de conhecimento**, sobressai-se uma maior preocupação com os alunos no que tange à aprendizagem, uma vez que os licenciandos narram que ensinar é construir conhecimento junto ao aluno. De acordo com esses licenciandos, a função do professor é facilitar/mediar o conhecimento historicamente construído permitindo que os discentes participem ativamente do seu processo de aprendizagem e abrindo espaço para questionamentos, reflexões e reconstruções. Além disso, destaca-se a relevância de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com o conhecimento prévio dos aprendizes. No que tange a essa concepção, apesar de aparecer com menor frequência na fala dos sujeitos no decorrer do curso, observamos uma maior arguição a respeito nos licenciandos dos períodos finais. Acreditamos que isso decorra do fato deles vivenciarem os dilemas do trabalho docente a mais tempo.

Nessa realidade enfatizam-se perspectivas distintas sobre o ensino. No primeiro caso, focaliza-se uma concepção mais tradicional; enquanto no segundo enfatiza-se uma perspectiva mais progressista, elevando-se as capacidades de construção e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A este respeito, vale salientar que a perspectiva tradicional encontra-se mais fortemente difundida nos discursos dos estudantes, sejam aqueles matriculados nos primeiros ou nos últimos períodos do curso, enquanto a abordagem de construção de conhecimento é localizada com mais ênfase nos discursos de um determinado grupo de licenciandos vinculados apenas aos últimos períodos.

Conforme destacado pela literatura específica, o ensino tradicional é amplamente discutido na comunidade científica, inclusive pelas marcas históricas que tem deixado no contexto educacional. Pesquisadores como Santos (2005); Bordenave (1984); Saviani (1991), Leão (1999), dentre muitos outros, abordam essa temática em seus estudos; algo largamente discutido também no senso comum, uma vez que grande parte da população que frequentou/frequenta a escola já se deparou com algum professor que evidencia em suas práticas uma postura mais conservadora do seu fazer profissional. Ensinar, neste sentido, configura-se em transmitir e/ou repassar um determinado conteúdo para o aluno, sem que o mesmo reflita, questione ou faça relação do assunto com o seu dia-a-dia.

Santos (2005) ao conceituar a abordagem tradicional comenta que esta é caracterizada por uma prática educativa centrada na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. Desse modo, o ensino tradicional tem como primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário.

Percebe-se essa concepção nas falas dos entrevistados quando enaltecem que ensinar é transmitir e/ou repassar conteúdos historicamente construídos. Por mais que a maioria dos discursos seja permeada por uma discussão ainda superficial com relação aos pressupostos do paradigma tradicional, seus conteúdos revelam essa face ainda muito presa ao sentido tradicional da ação docente, como se observa nos seguintes trechos:

O professor tem o ensino e ele passa o ensino para os alunos e os alunos, por sua vez, já transferem aquele ensino, é uma forma de ensinar (Beija-flor, 8º período).

Ensinar é transmitir um conhecimento que você tem, que você adquire de outras pessoas que passaram para você, de outros professores, de outros mestres (Assobiador, 5º período).

Para mim é quando eu passo alguma coisa para outra pessoa (Graveteiro, 1º período).

Ensinar é você repassar para os outros aquilo que você aprendeu (Gavião, 8º período).

Ensinar é repassar conhecimentos (Irere, 7º período).

Nesses trechos, mostra-se uma preocupação muito evidente em transmitir um determinado conteúdo para alguém; no caso, os alunos. Ocorre uma necessidade de que a informação seja repassada para outras pessoas, o que coaduna com a ideia de que um determinado conhecimento é perpassado por gerações, sem que haja necessariamente uma transformação.

Bordenave (1984) lembra que a prática docente dos professores nessa abordagem valoriza os conteúdos educativos, isto é, os conhecimentos e valores a serem transmitidos. Para que isto aconteça, precisa-se de alguém central, responsável pelo processo de ensino que, no caso, centra-se na figura do professor, “[...] o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 1991, p.6). O papel do professor reduz-se, assim, ao domínio e transferência do conhecimento historicamente construído. Ao retratarem esse princípio, os participantes destacam um pensamento voltado a uma prática puramente instrumental e acrítica, sendo o conteúdo transmitido o principal item que define a aprendizagem dos alunos.

No que se refere à relação estabelecida entre professor e aluno na perspectiva tradicional, Leão (1999) lembra que esta é centrada na autoridade do docente que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. Esse aspecto encontra-se também em alguns discursos quando os licenciandos associam o trabalho do professor como central no processo de ensino, uma vez ser esse profissional o detentor do conhecimento, como se pode perceber:

Ensinar é a pessoa central, no caso o professor (Dodó, 3º período).

Ensinar... é você chegar em uma sala de aula e transmitir o que conhece (Avoante 3º período).

O ensino é uma forma de você transmitir algum conhecimento que você domina de certa forma para as pessoas com pouca experiência no assunto (Macuru, 5º período).

Acredita-se que esta postura destaca uma íntima relação com as representações e significados que os participantes expõem sobre o seu próprio processo formativo, considerando-se que ao longo de suas histórias eles possivelmente tiveram contato com professores que apresentavam uma postura de centralidade em si como representantes maiores do processo de ensino. É possível, inclusive, que isto ainda se encontre fortemente internalizado nas crenças dos licenciandos sobre o ensino, sufocando, assim, grande parte dos estudos e discursos que tem constituído a formação inicial que então vivenciam.

A este respeito, no entanto, cabe uma ressalva, posto que, segundo Saviani (1991), na visão tradicional do ensino cabe aos alunos apenas assimilarem os conhecimentos que lhes são transmitidos. No contexto da presente pesquisa, por sua vez, os licenciandos não corroboram com esse pensamento. Apesar de enaltecerem o sentido atribuído ao professor, não se referem aos alunos como meros receptores. Algo que sinaliza, ainda que primariamente, evidências de novas percepções, novos entendimentos sobre o fazer docente, possivelmente, como reflexos das aprendizagens e discussões já proporcionadas pela formação a que se encontram vinculados.

Não distante, vale dizer que a abordagem tradicional do ensino está pautada no conhecimento prático sobre o ensinar, ou seja, não existe uma teoria que assegure o fazer docente nessa perspectiva. Esse ponto é lembrado por Mizukami (1986) quando, discorrendo a respeito, afirma que essa abordagem não surgiu fundamentada em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Sendo assim, os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e práticas empíricas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas.

Diante disso, é possível reforçar a ideia de que a concepção de ensino expressa nas falas desse grupo de participantes possivelmente tenha uma relação mais forte mesmo com as práticas vividas em sua própria constituição quanto alunos da educação básica do que como licenciandos em processo de formação profissional, algo que, espera-se, venha a ser superado na decorrência do curso e das novas aprendizagens por este proporcionadas.

Em sentido oposto a essa concepção, outro grupo de licenciandos defendeu uma ideia de construção e reconstrução do saber a partir de uma perspectiva crítica, como se pode perceber nos seguintes trechos dos discursos:

Ensinar é não repassar, mas fazer com que eles [os alunos] construam seu conhecimento, utilizando-se de técnicas específicas (Cegonha, 1º período).

Eu acho que é uma construção, ensinar é construir esse conhecimento entre o professor e o aluno (Azulão, 7º período).

[...] você possui maiores conhecimentos dentro de uma determinada área, você vai fazer com que seu aluno vivencie, conheça e ultrapasse até mesmo o que você ensinou. Eu acho que é lapidar e construir o conhecimento do seu aluno (Cisne, 7º período).

[...] o professor deve dar caminhos e não dizer o certo é esse, ele tem que dar meios para que o aluno descubra o caminho para construir os seus conhecimentos (Beija-flor, 3º período).

Ensinar é estimular o aluno a pensar (Assobiador, 7º período).

Mostra-se notório, portanto, uma maior preocupação dos licenciandos com o ponto de vista dos alunos, sobretudo quando evidenciam que ensinar é oferecer condições possíveis para que estes aprendam. Nessa perspectiva, Mizukami (1986) retrata que a aprendizagem ocorre quando o aluno elabora seu próprio saber. Freire (1970), igualmente, lembra que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Segundo Mizukami (1986), o conhecimento, nessa concepção, é definido como produto da interação entre o homem e o mundo, ou seja, sujeito e objeto, não se enfatizando nenhum dos dois polos da relação. Tanto o conhecimento prévio do aluno, quanto o historicamente construído e mediado pelo professor, são considerados fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que ambos podem ser reelaborados. No contexto desta pesquisa, esse fator mostra-se evidente mediante a defesa dos participantes em relação a uma perspectiva mais construtiva do ensino, acreditando-se que o objetivo do ensinar deve condizer com a aprendizagem dos alunos.

Macedo (1994) lembra que os conhecimentos dos alunos não são formados apenas durante as aulas; eles apresentam conhecimentos prévios que são fundamentais na elaboração e reelaboração das novas aprendizagens. Assim, essa abordagem defende a ideia de que o conhecimento é considerado como uma construção contínua em que a passagem de um estado de desenvolvimento para o próximo é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam antes no indivíduo.

Mizukami (1986) defende que nesse contexto é dada ao professor a tarefa de propor situações-problema aos alunos, pois estes deverão agir com reciprocidade intelectual e cooperação no processo de investigação. Apesar de o professor permitir que os alunos trabalhem de modo independente, ele não se ausenta do compromisso de estar próximo dos mesmos. O professor fica sempre por perto observando, questionando e incitando o aluno a vivenciar e explorar toda a experiência em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. Nessa abordagem o foco detém-se na interação entre professor e aluno.

Sendo assim, ensinar significa estimular o aluno a pensar, refletir, com o intuito de reformular um determinado conhecimento, seja ele de qualquer área. Defendendo este pensamento, Macedo (1994) acrescenta que o docente trata a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação. Isso possibilita pensar que construir conhecimentos se distancia da ideia de fazer uma determinada coisa apenas uma única vez, mas de praticá-la, exercitá-la como sentido de pesquisa, de descoberta, de invenção e construção. Desse modo, o docente estabelece o elo entre o conhecimento e o sujeito da aprendizagem, ou seja, o aluno, fazendo mediações, transformando conhecimentos científicos em noções e promovendo assimilação de imagens e conteúdos.

Dentro desse contexto foi possível localizar também alguns discursos, como se pode notar no seguinte exemplo:

Ensinar é você mediar o conhecimento para os indivíduos, você pode auxiliar eles em vários sentidos do conhecimento (Pardal, 7º período).

Esse discurso denota claramente uma oposição ao modelo tradicional outrora abordado e, ainda que de modo incipiente, evidencia, ao mesmo tempo, uma preocupação com o ensinar pautado na formação humana crítica dos sujeitos, em que os conhecimentos apreendidos nas instituições escolares podem estimular aos alunos a exercerem um olhar mais apurado sobre as pessoas e suas relações. Jófili (2002) entende que esse tipo de abordagem sobre o ensinar se enquadra dentro dos princípios da construção crítica do conhecimento, ou seja, um ensino cuja preocupação é voltada para o pensamento crítico do aluno, para o poder emancipatório que a educação deveria apresentar, de liberação e dignidade.

Freire (1970) lembra que o ensino deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades, sócio, histórico e culturalmente, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. Isto não é alcançado a partir de uma mera transmissão de conhecimento, sem que haja uma interação entre os sujeitos, mas sim, a partir de uma sistemática problematização sobre esse saber, abrindo espaço para uma reflexão crítica e um possível poder emancipatório. Na realidade da presente pesquisa, apesar de alguns dos licenciandos voltarem seus discursos a uma ênfase mais crítica com relação ao ensino, não foi possível perceber, porém, a perspectiva de transformação social e emancipatória defendida por Freire (1970).

Nessa lógica, entende-se que o pensamento crítico sobre o ensino transcende a preocupação com as práticas pedagógicas e os processos de ensino e de aprendizagem, como até então se discutia, pois, esse modelo de formação de cidadãos visa transformar a realidade social a partir da educação, levando em consideração o poder emancipatório que essa, por si só, deveria apresentar. De acordo com Freire (1970), essas transformações não podem ficar apenas no campo das ilusões, abstrações ou ideias; a sua concretude depende de quão fidelizado o sonho se encontra no contexto sócio histórico-cultural para que se torne realidade.

Dessa forma, pode-se perceber que os licenciandos detidos a uma visão mais inovadora do ensino remetem-se ao ensinar pautados na construção do conhecimento, em que o professor é um mediador e utiliza de técnicas específicas para efetivar os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem a partir da problematização do saber, além de uma preocupação com o pensamento crítico e a formação de cidadãos reflexivos; porém, ainda assim, não evidenciam uma perspectiva centrada no pressuposto da emancipação de cidadãos e/ou da transformação social, algo, sobremaneira, mais evoluído e necessário para a desejada mudança na sociedade.

Assim, é possível deduzir-se que tanto a perspectiva dos discursos tradicionais quanto aquela presente nas posturas mais progressistas, não evidenciam preocupações com o ensino crítico, voltado para a formação de cidadãos para a transformação social. Em seus dizeres, os participantes da pesquisa ainda centram seus olhares apenas na perspectiva pedagógica do ensino, do seu fazer profissional, com supressão de quaisquer indícios de que esse fazer possa transcender os muros escolares e causar mudanças realmente expressivas na vida dos alunos e de suas convivências sociais. Este talvez seja um dos aspectos a serem retomados em pesquisas futuras e, em especial, a serem discutidos como bases à construção curricular e teórico-metodológica do próprio curso de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o contexto desta construção, mostra-se notório que a formação inicial de professores no Brasil encontra-se em constante discussão no cenário educacional brasileiro, tendo em vista o objetivo de dotar o professor de um conjunto de saberes que articulados possam promover a aprendizagem dos alunos a partir de um ensino reconstrutivo, crítico e reflexivo, mesmo que os cursos ofertados estejam, na realidade, distantes dessa realidade e, em sua maioria, ainda ofertem uma formação aligeirada e com pouca ênfase na relação entre a teoria e a prática.

A pesquisa ora tratada reflete um pouco dessa realidade e desperta o olhar para as concepções que os futuros profissionais vêm construindo sobre o ensino/ensinar. Pelas discussões, nota-se claramente as dissidências entre os discursos e posturas dos alunos, enfatizando-se que muitas transformações ainda precisam ser realizadas nos processos formativos, visando-se superar visões mais tradicionais sobre o ensino e enaltecer perspectivas mais inovadoras, pautadas não apenas na construção do conhecimento junto aos alunos, mas na elevação dos sentidos e usos desse conhecimento.

Ainda que centrados em uma visão de participação e acompanhamento do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem, percebe-se a necessidade de maiores reflexões sobre o papel do docente na construção de novas posturas sociais, humanas, psicológicas e culturais, tendo em vista as construções propiciadas pelo trabalho com os alunos. Se a mudança social constitui um cenário que requer ações bastante amplas e superiores às práticas e construções docentes, não o é, no entanto, inerte a essas práticas e delas podem resultar atitudes muito significativas nessa direção.

Frente a essa realidade reforça-se, novamente, a necessidade de que a formação inicial de professores permaneça na pauta de discussões do contexto educacional brasileiro e, em meio a isto, que essas discussões se ampliem para ações práticas que propiciem avanços na configuração dos cursos de formação, incluindo-se, nisto, o próprio cenário formativo em que se desenvolveu a pesquisa ora enfatizada. Os resultados então apresentados demarcam impulsos relevantes para que tal situação se efetive e garanta, ao longo do tempo, as mudanças almejadas.

5 REFERÊNCIAS

1. BARCELLOS, Diogo Destro. **Análise das concepções de ensino-aprendizagem de alguns licenciandos de uma Universidade particular de São Paulo, SP.** 2010. 78 f. Monografia (Graduação) - Curso de Biologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
2. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
3. BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. In: **Revista de Educação AEC.** nº 54, 1984, p. 5-41.
4. FARÍAS, Isabel Maria Sabino de; et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 129- 149.
5. FRANCO, Monto André. **O Construtivismo e a educação.** Porto Velho: GAP, 1991.
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1970.
7. GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ética, 1995.

8. GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**. Campinas. v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.
9. GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminho e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livros, 2008.
10. GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores:** Ponto de partida para a formação continuada. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934_FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 09 abr. 14.
11. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
12. JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.** 2002. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Acesso em: 06 jan. 2015.
13. LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporaneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Scielo**, Campinas, v. 1, n. 107, p.187-206, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.
14. MACEDO, Lauro., **Ensaios Construtivistas**, 4. Ed. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
15. MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
16. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre a formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
17. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.
18. SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do Processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.19-31, jan. 2005.
19. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
20. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.