

ENTRE RISCOS E RABISCOS: CONCEPÇÕES SOBRE A IMAGEM DOCENTE

BETWEEN SCRATCHES AND SCRAWLS: CONCEPTIONS ABOUT TEACHER'S IMAGE

Andréa Inês Goldschmidt^{1*}, Jenyffer Soares Estival Murça², Lucas Salvinho Gontijo³,
Simone Sendin Moreira Guimarães⁴, Rones de Deus Paranhos⁵

^{1,4}PPGECM – Universidade Federal de Goiás – Goiânia - GO

^{2,3}ICB – Universidade Federal de Goiás – Goiânia - GO

⁵ICB – Universidade Federal de Goiás – Goiânia - GO

Resumo: O presente artigo objetiva investigar as concepções de estudantes da licenciatura em biologia sobre “a prática docente do professor de ciências” a partir de desenhos produzidos por licenciandos. O estudo, de caráter quantitativo e qualitativo, orientou-se pelo enfoque exploratório, utilizando uma metodologia de análise de desenhos adaptada do trabalho de Böer (1993, 2007). *A posteriori* foram delimitados quatro eixos de análise (Professor, Aluno, Ambiente, Recursos e Materiais) que permitiram compreender as concepções dos licenciandos sobre o professor de ciências e sua prática. Os resultados apontam que: a) as representações imagéticas do gênero feminino e masculino são proporcionais; b) a figura do professor transita entre cientista ou tradicional quanto ao uso do jaleco; c) a expressão facial demonstra felicidade no exercício docente. Sobre os alunos verificamos um percentual significativo de ausência destes e quando presentes, são representados de forma passiva. O ambiente do professor é quase que representado na totalidade pela sala de aula com o uso de materiais tradicionais, desconsiderando outros espaços e tipos de materiais para o processo de ensino e aprendizagem. Esses resultados revelam a necessidade da atuação do professor formador em discutir essas concepções de maneira a se afastar da construção de uma imagem docente ingênua.

Palavras chave: ilustrações; formação de professores; identidade.

Abstract: This article aims to investigate the views of students the graduation in biology on "the teaching practice of teacher science" from drawings produced by seventy-seven undergraduates. The study, quantitative and qualitative, guided by the focus exploratory analysis using a methodology drawings from adaptation of Böer work (1993, 2007). Then were delimited five analysis axes (Professor, Student, Environment, Resources and Materials) that allowed us to understand the views of licensees on science teacher and practice. The results show that: a) imagistic representations of the female and male are proportional; b) the figure of the teacher moves between traditional scientist or as the use of laboratory coats; c) facial expression shows happiness in the teaching profession. About the students we realized a significant percentage of their absence and when presente, they're represented passively. The teacher's environment is represented almost entirely by room class with the use of traditional materials, disregarding other spaces types of materials for teaching and learning. This results

*andreainesgold@gmail.com

◆Doutorando PPGE-UnB

reveal the need for the trainer teacher performance to discuss these concepts in order to move away from the construction of a naive teacher image.

Key words: illustrations; teachers training; identity

1. Introdução

A realização desse estudo pautou-se na ideia de que os licenciandos trazem para a sala de aula teorias e explicações sobre o seu cotidiano oriundas de várias fontes, tais como conversas com amigos e familiares, mídia, contextos social e cultural, entre outras (CARRETERO, 1993). Estas apresentam um caráter espontâneo, advinda de uma aprendizagem espontânea, social e culturalmente situada e dependente da natureza das experiências e interações de cada indivíduo. Além disso, as concepções prévias são extremamente resistentes (CARRETERO, 1993; POZO e GÓMEZ CRESPO, 1998). Neste contexto, torna-se importante compreender a visão que alunos em formação docente têm do seu papel enquanto professor, cabendo aos professores formadores a tarefa de questionar e mostrar as determinantes dessas ideias. Caso contrário, corre-se o risco da construção da identidade docente não sair das amarras resistentes dessas concepções prévias.

André e Passos (2008) afirmam que é fundamental que se investigue as concepções e as práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas valores e concepções a eles associados são relevantes, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem. Portanto, discutir a identidade do professor com alunos em formação docente implica em reconhecer também as suas concepções.

A identidade docente é resultado de um processo de construção influenciado por vivências e concepções. Marchesi (2008) afirma:

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes (2008, p. 120).

Percebemos que a construção identitária é um processo lento e complexo 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. Ecco e Bombardelli (2011) discorrem que refletir acerca da identidade docente significa desvelar concepções que, implícita ou explicitamente, constituem-se como sustentáculos balizadores do/no exercício profissional. A identidade docente é resultado de uma construção subjetiva, sócio-cultural e histórica.

Diante desta abordagem, o artigo objetiva investigar as concepções de estudantes da licenciatura em biologia sobre “a prática docente do professor de ciências” a partir de desenhos produzidos por licenciandos. Nosso intuito, neste estudo, é contribuir para reflexão crítica em sala de aula universitária e analisar os elementos mais significativos das imagens relacionadas ao profissional docente e seu fazer, neste estudo, representados por desenhos de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Logo, esta representação designa uma forma de

conhecimento específico e compreender a mesma é importante, para, a partir dela, instigar a reflexão, a pesquisa e a construção teórica, a fim de poder realimentar, reconstruir e ressignificar as identidades docentes as quais os licenciados se filiam quando imersos na formação inicial.

2. Trajetória Metodológica

A presente pesquisa apresenta uma investigação quantitativo-qualitativa, realizada com graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (integral e noturno) de uma universidade pública federal, durante a primeira aula de Estágio Curricular Supervisionado I e II cursadas nos dois últimos anos do curso. Foram pesquisados setenta e sete graduandos do curso entre os anos de 2013 e 2014.

Foi solicitado aos acadêmicos que produzissem um desenho mediante a seguinte afirmação: “Represente a imagem docente”. Não houve qualquer tipo de explicação adicional e foi permitido o uso de linguagem escrita complementar à imagem. O tempo para fazer o desenho foi cronometrado em dois minutos. O tempo, a coleta e análise de desenhos, foi feita a partir de uma adaptação das contribuições dos trabalhos de Böer (1993, 2007). Segundo a autora, o desenho é como uma fotografia externa que revela uma dimensão interna do indivíduo, fruto das experiências de vida e aprendizagem que o aluno vivencia e recebe no seu contexto social. A resposta por meio dos desenhos contém um conjunto de elementos com simbologia própria, passíveis de interpretações. Acredita-se que nos símbolos há uma linguagem através da qual a pessoa pode comunicar a maneira como ela interioriza e percebe um determinado assunto.

Os desenhos foram recolhidos e analisados individualmente para o estabelecimento de eixos de análise *a posteriori*: Professor, Aluno, Ambiente, Recursos e Materiais. Neste trabalho são discutidas as concepções relacionadas aos resultados e as respectivas porcentagens em que foram observadas nos desenhos (tratamento dos resultados). Com o intuito de melhor apresentar e discutir os dados essas informações foram organizadas em tabela e figuras.

3. Resultados e Discussões

Obtivemos para análise o total de 77 desenhos (100% da amostra), nos quais a representação de professor foi feita de modos distintos. O eixo “Professor” (Tabela 1 e 2) foi construído com base em aspectos físicos, passíveis de percepção e análise, sendo elas: “Gênero”, “Vestimenta”, “Expressão facial”. Os aspectos “Vestimenta” (83,1%) e “Expressão” (89,6%) não fecharam em 100% em decorrência de sua ausência e/ou não identificação do item em alguns desenhos.

Tabela 1 – Representações imagéticas de acadêmicos em formação docente acerca da aparência do professor.

Eixo	Aspecto	Elemento	Absoluto	%
Professor = 77	Gênero 77 (100%)	Masculino	38	49,4
		Feminino	33	42,8

Eixo	Aspecto	Elemento	Absoluto	%
	Vestimenta 64 (83,1%)	Não identificado	6	7,8
		Uso de jaleco/guarda-pó	47	73,4
		Outras vestimentas	17	26,6
	Expressão facial 69 (89,6%)	Feliz	50	72,5
		Triste	2	2,9
		Sério	10	14,5
		Mau	1	1,4
		Assustado	1	1,4
		Falando	5	7,2

Tabela 2 – Representações imagéticas de acadêmicos em formação docente acerca da vestimenta do professor.

Aspecto	Elemento	Associação ao ambiente	Absoluto	%
Vestimenta 64 (83,1%)	Uso de jaleco/guarda-pó ¹ 47 (73,4%)	Uso em sala de aula, associado ao quadro-giz	39	60,9
		Uso em sala de aula, associados à experimentos laboratoriais e/ou presença de microscópio na mesa do professor)	8	12,5
	Outras vestimentas		7	26,6

No que se refere ao “Gênero”, houve diferença mínima entre os itens “Masculino” (49,4%) e “Feminino” (42,8%). Fischman (2005) focaliza as dinâmicas de gênero na formação docente, relacionando-as com as imagens e a imaginação pedagógica de futuros docentes. Em estudos realizados pelo autor, foi evidenciado que quando se trata de gênero, a representação imagética é majoritariamente de mulheres professoras em escolas primárias, comumente conhecidas como, "segunda mãe" ou "tias". Segundo o autor, essa imagem está associada a uma tradição histórica profundamente enraizada nas escolas. Não surpreendentemente, a afirmação de que "o ensino é uma profissão feminina", tornou-se um eixo em estudos sobre a profissão docente.

Porém, os resultados não demonstraram este universo feminino representado significativamente. Os nossos resultados são interessantes pois superam a concepção extremamente feminina da docência, por outro lado, eles podem estar representando o professor universitário por ser o ambiente mais imediato que esses alunos vivenciam o exercício da docência. De acordo com os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009) é possível observar a masculinização da atividade docente à medida que se avança dos anos iniciais do

¹ Não foi possível separar o uso de jaleco do uso de guarda-pó, em função de faltarem elementos nos desenhos que confirmem a diferença.

ensino fundamental em direção ao ensino médio. Entendemos que esse aumento também pode ocorrer na passagem do ensino médio para o ensino superior.

Para a determinação dos percentuais para os itens, consideramos os valores obtidos para os aspectos “Vestimenta” e “Expressão facial” como 100%. Assim, os itens foram calculados com base no montante total do aspecto a que pertence. No que se refere à “Vestimenta” (83,1%), observamos que o item “Cientista/Tradicional” (73,4%) foi o mais representado, em grande parte caracterizado pelo uso de jalecos ou uniformes (Figura 1).



Figura 1 – Representação imagética de professor com jaleco, entre alunos em formação docente. (Fonte. Amostra de pesquisa)

Stallybrass (2008) discute a importância da vestimenta para a compreensão de determinadas concepções, posto que esta remonta memórias, relações de poder e de posse. A roupa, que retrata valores, é um meio de incorporação. Os desenhos analisados nesse trabalho apresentaram a presença do jaleco de forma significativa. Isso cabe discussão pois, considerando o curso investigado, o ambiente de sala de aula em laboratórios didáticos remete a uma dualidade interpretativa da presença ou não dessa vestimenta nos desenhos. Pode indicar uma imagem tradicionalista quando se refere ao uso de jaleco (guarda pó), como aponta Leite, Hipolito e Loguercio (2010). Para além de uma vestimenta tradicional, se considerarmos que este estudo se refere a alunos da área de ciências, o jaleco pode elucidar uma vestimenta ligada à imagem de professor cientista que ainda pode estar relacionada às implicações de segurança individual.

Através destas imagens, podemos perceber que o professor de Ciências transita entre dois ambientes: um deles, a pesquisa laboratorial, que aparece associada à imagem de cientista, e a sala de aula, onde os professores transmitem os conhecimentos produzidos. É oportuno discutir que embora, o professor possa estar relacionado a imagem de cientista, como um profissional que faz Ciência, a visão ingênua sobre o cientista perdura entre os acadêmicos, mesmo da área de Ciência, mostrando através dos desenhos, um professor cientista, com vestimentas específicas, usando jaleco ao trabalhar.

Quanto à “Expressão facial”, o aspecto mais retratado foi a expressão “Feliz” (72,5%), representando o professor como uma pessoa alegre e feliz (Figura 2). Essas imagens mascaram a realidade vivenciadas pelos professores no atual cenário educacional brasileiro, nos fazendo pensar se os futuros professores de biologia estão inteirados dessa realidade ou se as suas concepções se dão dentro do campo do ideal.

A formação de professores se processa num

contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira (SILVA, 2011, p.15)

A ideia dessa autora nos convida a pensar que a formação inicial de professores não possui a natureza da completude e, caso a possuísse, estaríamos lidando com uma “formatação” no lugar de uma formação. Além disso, a ideia de formação apresentada por Silva (2011) nos remete a considerar que ela acontece na relação com outros fatores (políticos, sociais, econômicos), não possui a natureza da completude, sendo multiplamente determinada.

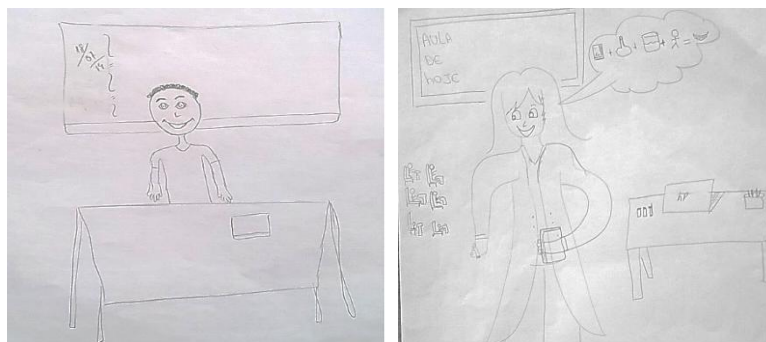


Figura 2 – Representação imagética de professor com expressão alegre/feliz entre estudantes em formação docente. (Fonte: Amostra de pesquisa)

De posse dessas ideias, o aspecto feliz nos explicita sinalizações para problematiza-lo no sentido de buscar abordagens em que o trabalho docente não seja discutido descolado de aspectos como carreira docente, remuneração, jornada de trabalho, políticas públicas de valorização docente, etc. De acordo com Silva (2011, p.15) esses elementos, juntamente com a formação inicial são essenciais para a “valorização profissional e constituição do profissionalismo”. Caso contrário, corre-se o risco de, no contexto da formação inicial, reificar essa subcategoria corroborando assim com discursos ideológicos que, por exemplo, entendem a escolha da profissão docente pela vocação.

Tabela 3. Representações imagéticas de acadêmicos do curso de Licenciatura em Biológicas da UFG acerca do aluno.

Eixo	Aspecto	Absoluto	%
Presença do Aluno 38 (49,4%)*	Passivo	22	57,9
	Interativo	16	42,1
Ausência dos Alunos		39	50,6

* O universo de presença de alunos, foi contabilizado como 100%, para considerar as subcategorias passivo e interativo. Desta forma, o valor percentual ultrapassa 100%, quando somado as subcategorias com o percentual de ausência dos alunos.

O eixo “Aluno”, esteve presente em 49,4% dos desenhos. Quando representado, o aspecto mais frequente refere-se a “Passivo” (57,9%), corroborando com a imagem de um aluno que durante o processo educativo pouco participa enquanto sujeito na construção do

conhecimento. As imagens representadas pelo grupo investigado revelaram alunos sentados, passivos, sem participação e em alguns casos inclusive com pensamentos dissociados das aulas apresentadas na imagem, refletindo falta de interesse e desmotivação.

Goldschmidt (2012) sinaliza a necessidade de mudanças para com estes alunos, de modo que se sintam motivados a participarem. Segundo a autora esta mudança reforça a proposta de um processo de construção do conhecimento, a partir de atividades desafiadoras de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar depende fundamentalmente de dois sujeitos: o professor e o aluno. A cada um deles corresponde um papel que inclui responsabilidade e funções que determinam o desenvolvimento efetivo deste processo.

Porém, a despeito dessa indissociabilidade no processo formativo, ao indicar a imagem de professor os futuros licenciandos não incluem (50,6%) nessa representação dos alunos. Considerando a inexistência desses sujeitos ou na sua passividade, podemos pensar que todo processo ensino-aprendizagem ainda é centrado no professor, ficando em segundo plano o aluno. Luckesi (1994) afirma que os conteúdos escolares eram distantes da experiência dos alunos e marcado pela mera transmissão do professor, com presença efetiva do método expositivo de ensino. O professor era a autoridade suprema e o aluno, um ser passivo que deveria assimilar e internalizar as explicações. O aluno era destinado a memorizar, acolhendo as informações para obter os conhecimentos, ou seja, visava-se disciplinar a mente e formar os hábitos. No entanto, Paro (2006), ao discorrer sobre a natureza do trabalho pedagógico, enfatiza que não basta colocar o aluno como objeto de trabalho, pois ao mesmo tempo que é objeto de trabalho, o educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade.



Figura 3 – Representação imagética de alunos passivos entre estudantes em formação docente. (Fonte. Amostra de pesquisa)

Não se pode mais conceber um sistema de ensino baseado em uma concepção bancária de aprendizagem, onde se tem na figura do professor ativo e detentor do conhecimento e o aluno passivo que retém esse conhecimento (FREIRE, 1987). Morin (2003) afirma que se faz necessária uma reforma do pensamento, onde estudantes e professores mudem permanentemente suas posturas. Assim, os professores devem ter em mente seu papel de facilitador na aprendizagem do aluno e como qualquer ser humano, em essência inacabado, estar a todo momento aptos a construir novos conhecimentos nessa interação com estes alunos. Ao mesmo tempo em que os alunos precisam assumir uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem ao invés de esperar que o professor seja o responsável por tanto.

Tabela 4 – Representações imagéticas de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG acerca do ambiente.

Eixo	Aspecto	Absoluto	%
Ambiente 59 (76,6%)	Sala De Aula	46	78,0
	Campo	4	6,8
	Ambiente Misto	9	15,3

O “Ambiente” foi representado em 76,6% dos desenhos. Nas demais imagens não houve elementos que caracterizassem qualquer tipo de ambiente. Aqueles em que os participantes representaram mais de um tipo de ambiente no mesmo desenho foi denominado “Ambiente misto” (15,3%). O aspecto mais representado para caracterizar o ambiente de trabalho do professor foi “Sala de aula” (78,0%), ou seja, um ambiente formal.

As aulas à campo foram mencionadas raramente, demonstrando preferência pela metodologia de aula expositiva por parte dos licenciandos. A referência ao “Campo” (6,8%) pode ser resultado da própria necessidade das saídas a campo para o ensino de Biologia (LEITE, HYPOLITO e LOGUERCIO, 2010 p. 326), bem como das experiências que alguns estudantes vivenciaram/vivenciam no próprio curso de graduação. A utilização de ambientes extra-escolares com a finalidade de desenvolver aprendizados é uma prática pouco explorada como estratégia de ensino-aprendizagem na educação formal, fato evidenciado pela maioria das imagens analisadas. De acordo com Xavier e Fernandes (2008), as salas de aulas são consideradas como ambientes convencionais de ensino, o que significa dizer que os espaços fora dela podem ser classificados, como espaços não-convencionais de ensino. A sala de aula, como afirmam esses autores, é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica, mas não é o único espaço da ação educativa, embora o mais amplamente utilizado.

Candau (2005) considera que a educação não deve ser limitada a uma única instituição e propõe que a sua diversidade de linguagens, de locais e de tempos seja aceita legalmente e até fomentada. Sobre isso, a mesma autora afirma que:

[...] um dos desafios do momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educativos, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. (2005, p.13).

Assim, o uso de espaços não formais, como promover uma aula de campo, fora das dependências institucionais escolares também é importante, principalmente para o ensino de ciências. Moreira e Masini (2001) discorrem que o uso de ambientes não formais possibilita a contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos já aprendidos com as informações novas, do ambiente, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz e permitindo melhor compreensão dos conhecimentos.

Goldschmidt, et al (2014) ressaltam sobre a importância das aulas em ambientes não formais e discorrem que ao pensarmos em educação em ciências, os usos dos espaços não-formais possibilitam uma visão holística de conteúdos e constituem mais uma possibilidade de

prática pedagógica distinta daquela que ocorre na escola. Afirmam ainda que para que isso aconteça, necessita que o professor identifique as potencialidades existentes e planeje ações que sejam capazes de promover a construção do conhecimento. Incluem-se aí aulas de campo, aulas de educação ambiental, estudos do meio, saídas de campo, visitas externas, excursões, visitas orientadas e passeios.



Figura 4 – Representação imagética de ambiente, mostrando ambiente formal e não formal, entre alunos em formação docente. (Fonte: Amostra da pesquisa)

Tabela 5 – Representações imagéticas de acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG acerca de recursos e materiais utilizados na docência.

Eixo	Aspecto	Absoluto	%
Recursos e Materiais 63 (81,8%)	Livro	26	41,3
	Quadro/Giz	53	84,1
	Computador	3	4,8
	Projektor	2	3,2
	Microscópio	1	1,6

No que diz respeito à “Recursos e materiais” utilizados durante o trabalho do professor predominou o uso de “Quadro/Giz” (84,1%), seguido do uso do livro didático, presente em 41,3% das imagens construídas pelos participantes. Podemos considerar esse resultado coerente, uma vez que o ambiente mais representado para o trabalho do professor foi a sala de aula. Durante a quantificação dos valores para os aspectos houve sobreposição de valores devido a possibilidade de mais de um dos elementos estarem presentes no mesmo desenho.

Nunes (2009) discorre que a concepção tradicional pedagógica, predominou do século XVI ao século XIX, sendo propagada no Brasil na Primeira República (1889-1930). Nesse período, pensar a escola, sem ser seriada e disciplinar não era cabível; precisava-se apenas de uma sala de aula com um quadro-giz, para realizar o objetivo explícito: ensinar e aprender. O quadro-giz e o livro didático, materiais necessários para essa modalidade de ensino, eram os recursos didáticos tecnológico da época, pois serviam como ferramentas para o trabalho do professor.

Da mesma maneira, o livro didático, ainda acaba sendo a principal, e por vezes a única fonte de pesquisa de muitos profissionais. O uso deste recurso no decorrer dos anos passou a ser apoio não só para os alunos, mas inclusive para os professores, tornando-se fonte

considerada por eles segura para pesquisa e planejamento de aulas quando essa atividade ainda se faz presente no cotidiano do professor (VASCONCELOS e SOUTO, 2003).

Xavier e Souza (2008) afirmam que o livro didático se faz presente no sistema educacional desde os primeiros anos de alfabetização de uma criança até os últimos anos de sua formação universitária. Teoricamente ele tem como função auxiliar o professor, no desenvolvimento de atividades pedagógicas, e os estudantes, no processo de aprendizagem. Entretanto, dadas as condições enfrentadas pela educação pública brasileira, o livro didático serve como subsídio a professores no planejamento de suas aulas e como meio de apresentar conhecimentos científicos aos discentes.

Zabala (1998) expressa alguns motivos que justificam críticas ao uso desse material na educação: a capacidade de iniciativa dos alunos não é levada em consideração, assim tornam-se passivos, o que os impede de participarem de um processo de formação escolar crítico e ativo. A tendência é que a aprendizagem ocorra por memorização mecânica, visto que o ritmo de aprendizagem do alunado não é respeitado, tampouco propostas mais condizentes com a realidade e a experiência dos educandos são discutidas. Portanto, é perceptível, a partir das ideias do autor, uma inversão de papéis: o livro didático acaba sendo priorizado ao ser usado em demasia em detrimento do envolvimento do aluno na construção da aprendizagem. Nessa perspectiva, o ato educativo acaba se desenvolvendo para que o livro didático ensine, e não para que o aluno aprenda.

A utilização de outros recursos didáticos é praticamente inexistente e se pensarmos no uso de tecnologias, presente em pouquíssimos desenhos, quando representados, estão associados a ideia de um professor “moderno e inovador”, representado na primeira imagem (Figura 5). Posto isto, cabe aos cursos de formação questionar e discutir o porquê, os limites e as contribuições do uso de tecnologias no ensino da Ciência/Biologia.

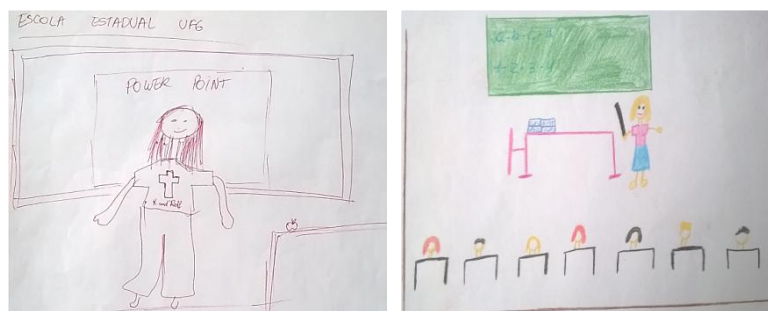


Figura 5 –Representação imagética de recursos e materiais utilizados pelo professor entre alunos em formação docente. (Fonte: Amostra de pesquisa)

Quanto ao desenho do “Microscópio” (1,6%), é oportuno destacar que entre os ambientes, os laboratórios não foram representados, não associando o trabalho docente com o desenvolvimento de aulas práticas, que podem atuar como uma excelente estratégia para evitar o processo repetitivo de aulas totalmente expositivas. Segundo Possobom et al (2007) elas podem atuar como um “poderoso catalisador” no processo de aprendizagem de novos conteúdos, em que a vivência do sujeito facilita a assimilação dos conteúdos, o que, ainda segundo o autor, descarta a ideia de que as aulas experimentais servem apenas para ilustrar os processos aprendidos na teoria. Tal situação contribuiria para motivar alunos a tornarem-se mais participativos e não apáticos em sala de aula.

4. Considerações Finais

A análise dos desenhos permitiu inferir algumas considerações acerca do que estes alunos compreendem como imagem docente, suas características e a representação do estereótipo dos professores em suas atividades. Ainda é oportuno destacar, que as discussões realizadas em sala de aula, contribuíram para entendermos melhor as ideias dos alunos e a partir destas, pode-se verificar que os desenhos reforçam a imagem de um professor muitas vezes amoroso, comprometido com o dever de superar todos os desafios impostos, ocupado não apenas com a função de ensinar, mas também envolvido com as demais questões que permeiam a vida extraescolar.

Evidenciamos quanto à aparência dos professores, que suas imagens oscilam, principalmente, entre dois tipos de caracterização de modos de vestir, um professor com vestimentas mais casuais e contemporâneas e um que remete a docentes cientistas. A maioria dos participantes ilustraram os professores com roupa de laboratório, reforçando um determinado campo científico.

Sobre a figura do professor feliz, consideramos que ao passo que estas concepções contrariam uma visão de professor desprestigiada socialmente que retratam os docentes como “coitados”, elas corroboram com uma visão vocacionada da atividade docente, ou seja, uma visão ingênua da docência, uma vez que a maioria das imagens não faz alusão às questões relacionadas ao trabalho dos professores na atualidade, tais como: baixos salários, péssimas condições de trabalho, plano de carreira, dupla e tripla jornada; questões políticas ligadas aos sindicatos da categoria. Cabe ao curso de licenciatura questionar essa ideia.

Em relação à concepção sobre a imagem docente, os alunos participantes neste estudo evidenciam ideias ingênuas, baseadas no senso comum e que devem ser melhor discutidas nos cursos de formação de professores, como estratégias para se pensar em concepções ressignificadas via a formação inicial oferecida pela universidade, para que a identidade docente se livrasse das amarras da vocação, de discussões a-políticas, do senso comum e das representações de desprestígio com a profissão docente.

Desta forma, faz-se justo a preocupação por parte dos pesquisadores quanto à formação dos professores. Zimmermann e Bertani (2003) afirmam que é necessário que o professor em sua formação tenha a oportunidade de romper com as concepções impostas e cultivadas por um sistema, permitindo a ele estabelecer o seu papel - que não é somente o de “dar aula” - mas o de ser um profissional reflexivo e crítico, comprometido com a formação do aluno, tanto em nível intelectual quanto em nível humano.

5. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. **Professor Formador, Mestre Modelo?** In: 31ª Reunião da ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf>>. Acessado: 20 Abr. 2015.

BÖER, N. **Educação ambiental em escolas de 1º grau**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1993.

_____. **Educação ambiental e visões de mundo: uma análise pedagógica e epistemológica.** 2007. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – Reinventar a escola. In: _____. **Reinventar a escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARRETERO, M. **Constructivismo y Educación.** Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1993.

DE FRUTOS, J. A. et al. **Sendas ecológicas: un recurso didáctico para el conocimiento del entorno.** Madrid: Editorial CCS, 1996.

ECCO, I.; BOMBAEDELLI, A. P. O Ser Professor: Concepções presentes em um curso de formação docente. **Revista Perspectiva.** Erechim. v.35, n.132, p.147-158, dezembro/2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_240.pdf>. Acessado: 20 Abr. 2015.

FISCHMAN, G. Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** v.7, n.2, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GOLDSCHMIDT, A. I. **O ensino de ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudanças.** 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4987> Acessado: 07 Nov. 2015.

GOLDSCHMIDT, A. I. et al. Ensino-Aprendizagem de Ciências e Biologia III in **BRASIL, Ministério da educação.** Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Biologia/Universidade Federal de Goiás - Goiânia: UFG/Ciar; FUNAPE, 2014

LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, A. M.; LOGUERCIO, R. de Q. Imagens, docência e identidade, **Revista Cadernos de Educação,** Pelotas, n.36, p.319 - 335, mai/ago., 2010

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento;** tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOREIRA, M. A e MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2001.

NUNES, M. J. **O professor e as novas tecnologias: pontuando dificuldades e apontando contribuições.** 2009. Monografia (Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: relato de uma experiência. **Periódico da Universidade**

Estadual Paulista. Disponível em: <
<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/atividadespraticas.pdf>> Acessado: 01 Nov. 2015

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v.17, n.32, p.13-31, jan./abr., 2011. Disponível em: <
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf> Acessado em: 02 Nov. 2015.

STALLYBRASS, P. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor.** Tradução: Tomaz Tadey da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

XAVIER, O.S. e FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas: Papyrus Editora. 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.