

O BOM PROFESSOR DE BIOLOGIA E SUA PRÁTICA NA VOZ DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Daiana Kaster Garcez¹
Adriana Duarte Leon²

RESUMO

O professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual múltiplos elementos constituem a prática docente. O objetivo desta pesquisa foi analisar o perfil de um bom professor e as características de uma boa aula de Biologia, considerando a concepção de quatro professoras em formação pedagógica. Considera-se a relevância de incorporar os saberes possibilitados pelo curso de formação pedagógica aos conhecimentos do bacharel em Biologia. O trato metodológico foi baseado em uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas, realizadas junto a quatro professoras da área de Biologia em formação no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*. Considerando o diálogo com as professoras em formação, conclui-se que uma boa prática docente em Biologia envolve características relacionadas à afetividade, ao domínio de conteúdo e a estratégias metodológicas. Além disso, nesta pesquisa, constatou-se que a prática reflexiva é assumida como concepção pedagógica das professoras em formação.

Palavras-chave: Formação de professores; prática docente; professor reflexivo; biologia.

THE GOOD BIOLOGY TEACHER AND ITS PRACTICE IN THE VOICE OF TRAINING TEACHERS

ABSTRACT

The teacher plays a fundamental role in the teaching-learning process; in which, multiple elements constitute the teaching practice. The objective of this research was to analyze the profile of a good teacher and the characteristics of a good Biology class, considering the conception of four teachers in pedagogical training. It is considered here the relevance of incorporating the knowledge made possible by the pedagogical training course to the knowledge of the bachelor's in Biology. The methodological approach was based on a qualitative approach. The data were collected through open interviews, carried out with four teachers in the field of Biology and undergoing training in the course of Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, from the Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*. Considering the dialogue with the teachers in training, it is concluded that a good teaching practice in Biology involves characteristics related to affectivity, mastery of content and methodological strategies. In addition, in this research, it was found that reflective practice is assumed as the pedagogical concept of teachers in training.

Keywords: Teacher training; teaching practice; reflective teacher; biology.

Recebido em: 2/8/2021

Aceito em: 8/10/2021

¹ Autora correspondente: Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Instituto de Ciências Biológicas. Avenida Itália, Km 8, Bloco 5 – Carreiros. CEP 96203900. Rio Grande/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1181926474080625>. <https://orcid.org/0000-0003-4526-9647>. daiana_kg@hotmail.com

² Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas. Pelotas/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6338845236131461>. <https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>

INTRODUÇÃO

O interesse pela prática pedagógica decorre da realização do estágio de docência na disciplina de Biologia III, no primeiro semestre de 2019, junto ao curso Técnico Integrado em Edificações no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), *Campus Pelotas*. No estágio, houve o desafio de organizar atividades que pudessem envolver e comprometer os discentes com o seu processo de aprendizagem. Para realizar tal tarefa, foi necessário reorganizar a concepção já existente sobre prática pedagógica. Nesta investigação, a intenção foi compreender a prática pedagógica em Biologia e o que poderia ser uma boa prática docente nesta área.

O curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados tem como foco licenciar graduados de diversas áreas do conhecimento que tenham interesse em habilitar-se para a docência. Neste sentido, o objetivo geral do curso de Formação Pedagógica é:

Propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de bacharelado ou tecnologia para atuarem como professores legalmente habilitados ao exercício da docência, por meio de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, buscando aproximar os processos de formação da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes (INSTITUTO..., 2019, p. 10).

Ao longo do estágio, foram buscados subsídios que pudessem ser auxiliares no estabelecimento de estratégias para ser uma boa professora e atuar como mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ao procurar melhorar a prática pedagógica, é perceptível que “[...] muitos aspectos da formação do professor precisam ser mais aprofundados e definidos para que possam sofrer uma intervenção” (CUNHA, 2012, p. 21).

Considerando tais inquietações e a necessidade de valorizar o papel social do professor, há o entendimento, por meio desta pesquisa, da possibilidade de identificar aspectos que constituem a concepção de um bom professor como uma potência reflexiva para o planejamento de ações que contribuam para um ensino de melhor qualidade. Isso se justifica porque o papel que o professor desempenha é fundamental, e a sua prática pedagógica influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes, personagens centrais no processo de ensino e aprendizagem (SILVEIRA; LEON, 2018).

De acordo com Libâneo (2005), é fundamental perguntar que tipo de reflexão o professor precisa fazer para aprimorar a sua prática, pois, para ele,

[...]a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Nesta perspectiva, o professor é um sujeito em permanente formação, que deve adotar uma postura investigativa, para que tenha condições de analisar criticamente os

contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorrem as atividades docentes, podendo, assim, intervir nessa realidade e transformá-la (LOPES, 2017).

Considerando a prática como uma ação reflexiva que se projeta em si mesma, a busca é por compreender a concepção de prática pedagógica presente no imaginário das professoras de Biologia em formação. Segundo Cunha (2012, p. 21), “[...] devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática da sala de aula”, para identificar os fatores que estão presentes na prática docente e, de forma crítica, reorganizá-la.

Neste trabalho, é realizada a apresentação da pesquisa desenvolvida acerca das características do bom professor de Biologia e de sua prática pedagógica, considerando a concepção de quatro professoras de Biologia, em formação no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, promovido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Pelotas, sendo que há a participação da autora 2 como discente e professora de Biologia em formação, mas não como parte dos sujeitos entrevistados.

CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi realizada na cidade de Pelotas-RS, local de residência, estudo e atuação profissional da autora 2. A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi realizada considerando as graduadas em Biologia que estavam matriculadas no curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Pelotas, no ano de 2019, resultando, assim, na identificação de cinco professoras. Com a exclusão da professora que conduz esta investigação, o universo empírico da pesquisa ficou composto por quatro professoras em formação.

Desde 1999, o IFSul/*Campus* Pelotas tem ofertado formação docente para a educação profissional e tecnológica, tendo passado recentemente de um formato de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica, que habilitava para a docência, para o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados³, com a perspectiva de articular os conhecimentos específicos das graduações dos ingressantes com os saberes pedagógicos e licenciar o bacharel em sua área de formação.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, os princípios metodológicos são os seguintes:

O processo de ensino-aprendizagem privilegiado pelo Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados contempla estratégias problematizadoras, tratando os conceitos da área científica específica e demais saberes atrelados à formação geral e pedagógica do estudante, de forma contextualizada e interdisciplinar, vinculando-os permanentemente aos seus cenários profissionais (INSTITUTO..., 2019, p. 15).

³ Tal mudança buscou adaptar o curso às exigências da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.

As quatro professoras em formação, selecionadas para participar desta pesquisa serão identificadas por letras do alfabeto, no intuito de garantir o anonimato, acordado no momento da entrevista. Todas as entrevistadas são formadas em Ciências Biológicas (Bacharelado) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI): a professora em formação D formou-se no ano de 2011; as professoras em formação B e C formaram-se em 2014; e a professora em formação A formou-se em 2016. Duas destas docentes possuem Mestrado e Doutorado em Parasitologia (C e D), pela mesma instituição; e uma delas, Mestrado em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (B).

Em relação à experiência docente das professoras em formação, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir, a maioria possuía pouca ou nenhuma experiência antes de entrar no Curso de Formação Pedagógica; no entanto, a professora C atua como docente em uma instituição particular e em projetos pré-Enem desde 2012. Segundo ela, sentia-se interessada e estimulada pela área da docência desde a Graduação, e na época, devido à oportunidade de atuar como docente em uma instituição privada de ensino, após essa experiência investiu nesse campo de atuação.

Quadro 1 – Experiência docente

Professora em Formação	Experiência docente
A	Um ano de estágio docente na área de Biologia, no Mestrado em Biologia na Furg, e um ano de estágio no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFSul/ <i>Campus</i> Pelotas.
B	Um ano e meio de estágio docente na área de Biologia no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFSul/ <i>Campus</i> Pelotas.
C	Sete anos de docência na área de Biologia em cursos pré-Enem, além de três anos de estágio docente no Mestrado e Doutorado em Parasitologia na UFPeI e um ano e meio de estágio no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFSul/ <i>Campus</i> Pelotas.
D	Um mês e meio de docência em Ciências em escola particular, dois anos de estágio docente na área de Biologia no Mestrado e Doutorado em Parasitologia UFPeI e um ano e meio de estágio no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFSul/ <i>Campus</i> Pelotas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Antes de surgir o edital de seleção para ingressar no curso de Formação Pedagógica no IFSul/*Campus* Pelotas, a maioria das professoras em formação não demonstrava a intenção de ser professora, mas ao se matricularem no curso, perceberam a docência como uma oportunidade de trabalho. Isso vai ao encontro dos achados de Cunha (2012), nos quais o autor destaca que “60% dos sujeitos se encaminharam para o magistério por razões circunstanciais” (p. 75), e não como primeira opção profissional, ou seja, as pessoas não tinham, em um primeiro momento, a intenção consciente sobre o exercício da docência; entretanto, com o passar do tempo, na atividade docente, “mostraram um profundo sentimento de valorização do magistério, afirmando que gostam muito do que fazem” (CUNHA, 2012, p. 142).

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tendo em vista os múltiplos elementos que constituem a prática docente, o objetivo deste artigo é identificar o perfil de um bom professor de Biologia e as características de uma boa prática, considerando a fala das professoras de Biologia em formação.

O estudo é de natureza qualitativa, considerando que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são os focos principais no processo de pesquisa qualitativa.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada, como mecanismo de coleta de dados, uma entrevista, na qual foi estabelecido um roteiro com 12 questões abertas, que buscavam direcionar o diálogo com as entrevistadas. As primeiras 8 questões abordavam a questão do professor em formação e buscavam perceber os seguintes pontos: experiências de formação, tempo de atuação, escolha da docência, concepção de ensino, concepção de aprendizagem, características de um bom professor de biologia, boa prática em biologia e comentários gerais. Quanto às 4 questões posteriores, estas abordavam a aula, no intuito de identificar as características de uma boa aula, a metodologia e as particularidades, e, por fim, solicitava exemplos de uma boa aula de biologia. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Foram convidadas a participar da pesquisa as graduadas em Biologia que estavam participando do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Pelotas, no ano de 2019, considerando as duas turmas vigentes. Desse modo, foram selecionadas quatro professoras de Biologia em formação. Elas aceitaram participar da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O anonimato dos participantes foi assegurado no momento da tratativa da entrevista e, por este motivo, não foi revelada a identidade das participantes.

A entrevista apresentou características de entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro pré-estabelecido e, paralelamente, procura dar liberdade à manifestação das entrevistadas. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 39), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Os dados obtidos foram registrados por meio da “[...] gravação direta, que registra todas as expressões orais do entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 43). Após serem gravadas, as entrevistas foram transcritas para uma melhor visualização e organização dos dados.

Posteriormente, os dados coletados foram classificados e organizados, com o objetivo de visualizar e construir um conjunto de categorias descritivas que possibilitaram a análise reflexiva e conectada com o referencial teórico pertinente. Essa construção vai ao encontro do que Lüdke e André (2013) destacam sobre o procedimento para construir uma boa análise: “Da análise para a teorização: a classificação e a organização

dos dados preparam uma fase mais complexa da análise. Categorização acrescida de acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57-58).

Diante disso, a seguir, é apresentada a análise dos dados, conectada com o referencial teórico, na compreensão de que, neste trabalho, o referencial teórico se constitui como uma ferramenta que possibilita a interpretação e a discussão dos dados.

QUEM SÃO OS BONS PROFESSORES DE BIOLOGIA? UMA INDAGAÇÃO A PARTIR DA REFLEXÃO DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

As entrevistas com as professoras em formação foram realizadas no mês de dezembro de 2019, no IFSul/*Campus* Pelotas, com a duração de aproximadamente 20 minutos, no período que sucedeu as aulas do segundo semestre de 2019. No início da conversa, foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitado às entrevistadas a autorização para a gravação e utilização dos dados. De forma geral, as professoras em formação estavam à vontade durante a entrevista e responderam com tranquilidade as questões.

Após a realização e a transcrição das entrevistas, realizou-se uma leitura “flutuante” dos dados coletados e, após, estes foram classificados em categorias descritivas, para propiciar uma melhor análise e discussão dos mesmos. Foi possível aglutinar os dados em torno de quatro temas emergentes, considerando a fala das professoras em formação. São eles: a) a concepção de ensino-aprendizagem das professoras de Biologia em formação e o movimento de apropriação dessa concepção; b) o perfil de um bom professor de Biologia, considerando as características técnicas e as pessoais; c) a aula e a metodologia de ensino; e, d) a avaliação da docência exercida, considerando as inquietações do processo de atuação e formação.

Concepção de ensino-aprendizagem

Uma das questões do roteiro de entrevista explorava a concepção de ensino-aprendizagem das professoras em formação. Essa questão é relevante para a pesquisa, pois está atrelada à constituição da prática docente e, provavelmente, a um perfil docente almejado.

No geral, quando da pergunta sobre qual era a concepção de ensino-aprendizagem das professoras em formação, elas responderam ser uma concepção dialética, na qual o professor e o estudante problematizam e analisam de forma crítica a realidade exposta. Observa-se essa concepção no depoimento de uma das entrevistadas, ao expressar que: “Eu acho que o ideal é tu sempre trazer problematizações para os alunos, conversar sobre, contextualizar, trazer para a vida e poder discutir isso com eles” (Professora em formação A).

Outra entrevistada destaca que, ao ensinar, sempre busca “partir do princípio de como ela aprende” (C). Tentar “relacionar o conteúdo com o dia a dia” foi uma estratégia mencionada por duas professoras em formação (A e C), enquanto que a professora em formação A também mencionou a tentativa de relacionar o conteúdo de Biologia com o curso técnico integrado do estudante. A professora D observou que “fazer educação integrada de fato, não é só uma educação de conteúdo”, mas, investir na educação

ampla do sujeito, desenvolvendo saberes vinculados à cidadania, valores, atitudes, entre outros. Considerando os movimentos realizados pelas entrevistadas, ao tentar envolver os estudantes, conclui-se que as professoras em formação possuem a intenção de colocar o estudante como protagonista na elaboração do seu conhecimento.

Considerando isto, pode-se identificar que a concepção pedagógica adotada pelas professoras em formação é a perspectiva dialética, na qual elas tentam criar um ambiente que permita que o estudante problematize e analise, de forma crítica, as questões desenvolvidas na sala de aula. Segundo Anastasiou (2015, p. 30), na concepção dialética, “[...] o pensamento passa necessariamente por uma afirmação ou tese inicial, a construção de sua contradição, ou antítese da mesma, para se chegar a uma síntese”.

Diante destas reflexões, surge uma relação com o processo de ensinagem, que engloba “[...] tanto a ação de ensinar quanto a de apreender [...]” (ANASTASIOU, 2015, p. 20). “Trata-se de uma ação de ensino na qual resulta a aprendizagem do estudante [...]” (ANASTASIOU, 2015, p. 20). Consegue-se observar, portanto, que as professoras em formação se apropriaram do processo de ensinagem e da concepção dialética, que está atrelada à proposta pedagógica do curso de Formação Pedagógica do IFSul/Campus Pelotas, estruturada para que o aluno venha a consolidar, ao longo de sua formação, as seguintes capacidades:

Atuar a partir de uma visão crítica sobre os sistemas social, político e econômico vigentes, buscando estabelecer sua relação com o papel da educação no contexto contemporâneo com vistas ao desenvolvimento de visão crítica sobre o contexto educacional e tecnológico. [...] Refletir sobre a prática, considerando a diversidade e a multiplicidade do “ser” docente, compreendendo sua importância individual nos processos de transformação do coletivo e valorizando atitudes que desencadeiem mudanças qualitativas no processo educativo. [...] Articular teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, a partir dos princípios da politecnicidade, baseada no princípio educativo do trabalho (INSTITUTO..., 2019, p. 13-14).

Embora a palavra dialética não esteja presente no PPC do curso, percebe-se que é uma concepção presente na proposta do curso, ao considerar a dialética como sinônimo de pedagogia histórico-crítica, na qual o sentido básico da expressão envolve “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Tendo em vista a apropriação da concepção dialética, o movimento que as professoras em formação buscam fazer é criar um clima de trabalho de parceria e colaboração, no qual se possa vivenciar o conhecimento em questão, “[...] tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo” (ANASTASIOU, 2015, p. 24). Aqui percebemos a superação do método tradicional (no qual passos deveriam ser seguidos para uma memorização dos conteúdos), e a adoção de momentos a serem construídos com os estudantes, que permitem “[...] estabelecer um diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido” (ANASTASIOU, 2015, p. 37).

Ademais, isso reafirma a importância de se considerar os conhecimentos prévios trazidos pelo estudante (exposto pela professora em formação C), e de colocá-lo como sujeito ativo e protagonista na construção do conhecimento. A adoção de uma postura

ativa, colaborativa, autônoma e crítica do estudante no processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada à potencialização desta postura no meio social, corroborando com Guidotti e Heckler (2021, p. 151), quando afirmam que:

[...] a problematização busca oportunizar aos estudantes conhecerem a sua realidade, além de torná-los sujeitos mais críticos dessa. Assim, a educação problematizadora, em torno de um objeto aperfeiçoável, desafia estudantes e professores a construir coletivos de indagação e investigação.

As professoras em formação reconhecem o desafio que é tentar concretizar o processo de ensinagem problematizadora na sua ação docente, e citam diversos motivos, sendo um deles que a aula ainda se encontra centrada na figura do professor (professoras em formação A e B). Isto significa que, apesar de reconhecer que o professor deve atuar como um mediador no processo de ensino-aprendizagem, a fim de estimular a apropriação ativa e consciente dos conhecimentos pelos estudantes, essa prática ainda é um desafio (conforme relato da professora em formação D), considerando a dificuldade em deixar de ser um “professor tradicional” (citado pela professora em formação B). Neste sentido, outro comportamento que dificulta a efetivação do processo de ensinagem, citado pela professora em formação B, é a passividade dos estudantes, que dificulta a ação de apreender, pois sem a participação ativa do estudante não se cria o ambiente de colaboração necessário na ensinagem.

A passividade do estudante está atrelada à forma como o sistema educacional funciona e às práticas que, historicamente, constituem o estudante como um ser passivo na sala de aula. Ainda sobre a passividade dos estudantes, Cunha (2012, p. 96) analisa que “[...] a prática escolar, na sua maior parte, tem sido a que valoriza a passividade, a obediência e a memória. Quando nos graus mais avançados de ensino se quer exigir que o aluno pense, o processo é muito mais difícil”.

Segundo Cunha (2012, p. 28), “a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização”. Para entender melhor essa perspectiva, vale destacar Freire (1987, p. 18), quando expõe que nós, professores, em geral,

reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Nesse contexto, a “[...] educação de professores deverá passar, certamente, por uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, que derivará da recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-social” (CUNHA, 2012, p. 29). Tal perspectiva vai ao encontro da concepção anunciada no projeto do Curso de Formação Pedagógica e da concepção explicitada pelas professoras em formação. Sobre a influência da formação pedagógica na prática dos docentes, Cunha (2012, p. 82) pontua que “o momento que o professor está vivendo e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não”.

Em suma, como bem pontua Cunha (2012, p. 135),

Estamos vivendo um momento de transição, uma relação dialética entre os comportamentos enraizados em nós e o desejo de encontrar formas alternativas de democratização do saber. A dualidade entre manutenção e transformação das relações escolares é ainda presente e provavelmente o seja ainda por muito tempo.

Por fim, levando em consideração o momento de transição que estamos vivendo, ter como base a concepção dialética pode ser algo positivo para a transformação social, pois, somente “[...] a reflexão pode nos possibilitar a consciência necessária para a mudança” (CUNHA, 2012, p. 135). Este, porém, é um assunto que será melhor discutido no quarto tema emergente. A seguir, abordaremos o perfil de um bom docente, idealizado pelas professoras em formação.

Perfil do bom professor de Biologia

A maioria das características vinculadas ao bom professor de Biologia está relacionada à relação professor-aluno, principalmente no aspecto da afetividade. Também se destaca o domínio do conteúdo na sala de aula e as estratégias didáticas para a organização das aulas.

Entre as expressões usadas para explicitar as características do bom professor, estão: “amigo”, “passar confiança”, “simpático”, “respeitar”, “compreensivo”, “domínio do conteúdo”, “preocupar-se”, “afetividade”, “inserido no meio dos alunos”, “interativo com a turma”, “seguro”, “humor”. Algumas dessas expressões foram usadas por mais de uma das entrevistadas, conforme podemos observar na Figura 1, a seguir. Importante perceber que o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência.

Figura 1 – Expressões utilizadas pelas professoras em formação entrevistadas para definir o perfil do bom professor de Biologia



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Além das expressões utilizadas para definir o perfil do bom professor de Biologia, que parecem estar ligadas à relação professor-aluno, também se percebe que todas as professoras em formação entrevistadas levaram em consideração a forma como o bom professor trata o conteúdo. Esse tópico aparece tanto na expressão “domínio do conteúdo” quanto em algumas falas.

[...] era o que eu acreditava ser um bom professor. Esse que ultrapassa o conteúdo, mas que também é muito bom no conteúdo. Então eu tenho uma concepção meio idealizada de professor, aquele que abrange tudo. Ele uniria essas duas características (Professora em formação D).

Outra fala, realizada pela professora em formação C, aponta que foi inspirada pelo seu ex-professor do cursinho pré-vestibular, e sugere o mesmo destaque: “[...] é o professor que dá aula com brilho nos olhos, é a pessoa que te fala e ela entende onde ela está pisando e ao mesmo tempo ela traz uma paixão junto com o conteúdo, uma inspiração para a vida”.

A respeito desses apontamentos, Cunha (2012, p. 62) observa que “[...] a forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento”. É interessante que isso faz “[...] a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influencia os alunos” (CUNHA, 2012, p. 97).

O domínio do conteúdo apareceu na fala das entrevistadas como algo positivo no perfil do bom professor, e como algo angustiante quando relacionado às práticas docentes realizadas por elas. A falta de segurança em relação ao domínio do conteúdo apareceu nos depoimentos como uma angústia da professora em formação A, como algo que ela sente falta e ainda precisa ser trabalhado.

Sobre a inspiração em ex-professores (algo que apareceu nas falas das professoras em formação C e D), percebe-se que há uma referência positiva desta influência. Igualmente, ficou perceptível essa influência no destaque de atitudes, lembradas por 70% dos professores entrevistados no trabalho de Cunha (2012, p. 80), que “apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados a domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos”.

No que concerne à relação do bom professor de Biologia com o saber, observa-se que a produção de conhecimento na sala de aula é “[...] a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza” (CUNHA, 2012, p. 99). Algumas expressões como “contextualizar”, “ir além da fala”, “realizar exercícios”, “problematizar”, “aula prática”, “pesquisa”, “ajude na construção do conhecimento”, “diálogo”, “levar para o curso deles”, “situar o aluno”, “trazer coisas inovadoras”, “exemplos”, “dialética” e “ensinagem”, são trazidas pelas professoras em formação entrevistadas, mostrando a sua adesão à concepção dialética de ensino-aprendizagem, bem como, dão algumas pistas sobre a sua vivência e sobre suas práticas docentes.

A percepção das professoras de Biologia em formação também engloba aspectos relacionados ao fazer, ou seja, referentes ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Isso é intuído quando a professora em formação A menciona ser importante “perceber como é que eles estão se saindo”. No contexto da entrevista, essa frase faz referência a uma avaliação formativa ou de processo, pois o retorno do estudante (*feedback*) é valorizado. Concebe-se, aqui, a avaliação como mais um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

Ela deve ser contínua, formativa e personalizada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, estimulando-os a continuar a aprender (LUCKESI, 2002). Desta maneira, é imprescindível que o educador tome a avaliação como reflexão sobre a ação, propiciando um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento da prática docente é uma ação reflexiva e contínua. “É um ato decisório; portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão: ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 107).

Outra questão latente encontrada no depoimento das professoras de Biologia em formação é a de que o bom professor deve estar “[...] ligado no que também os alunos estão vivendo” (professora em formação B). Assim, pode ser trabalhado o conteúdo em conexão com o interesse do estudante e com as suas necessidades, utilizando os conhecimentos prévios deles, “[...] e parece que nada é mais significativo do que partir da experiência do aluno para dar ancoragem ao conhecimento organizado” (CUNHA, 2012, p. 127). Uma das maneiras de realizar isso inclui a estratégia de aula expositiva e dialogada, que será discutida melhor no próximo tema emergente.

Ainda sobre a conexão dos conteúdos com a realidade dos discentes, destacamos Santos, Cunha e Moraes (2020), que afirmam que o estudante deve ir além da apreensão dos conteúdos. Neste sentido, é preciso que o estudante se aproprie do saber como ferramenta de transformação social e perceba-se como sujeito coletivo.

Trata-se de o aluno se ver não como mais um sujeito, seja no âmbito social ou escolar, mas como aquele que pode fazer a diferença, o que deve começar do seu próprio lugar de vivência; que ele produza frutos, vá além do que lhe é conceitualmente posto (o que a sociedade preestabelece) de forma limitada. É missão do professor procurar ser o referencial e até mesmo o diferencial que os seus alunos buscam e esperam, entretanto cabe destacar que isso não significa ser o “melhor”, mas sim dar o seu melhor (SANTOS; CUNHA; MORAES, 2020, p. 339).

Outro aspecto que surgiu nos depoimentos foi a imposição de limites sem o autoritarismo. Essa foi uma inquietação que a professora em formação A trouxe para o seu depoimento, pois, para ela, foi muito difícil ter autoridade dentro da sala de aula. Um bom professor, contudo, deve estabelecer uma relação conjunta de autoridade e afeto, sem ser uma figura autoritária, e, nesse sentido, o autoritarismo é contrário à autoridade, pois quebra a ordem, impondo uma forma de violência, quebrando, assim, a harmonia, conforme assevera Freire:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e a liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (2011, p. 54).

São muitos os desafios enfrentados para que a ação docente seja reflexiva e comprometida. Buscou-se, aqui, observar algumas características do ser e do saber dos professores, que podem colocar essa prática transformadora em movimento. A

seguir, serão analisadas as características de uma boa aula de Biologia, com o intuito de compreender as opções metodológicas elegidas pelas professoras em formação.

Característica de uma boa aula: a metodologia em questão

Saindo um pouco das características do bom professor e entrando nas características de uma boa aula de Biologia, destaca-se que o professor deverá adotar diversas estratégias, “[...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 69). Neste contexto, a estratégia da aula expositiva e dialogada pode ser uma opção, dentre as metodologias de ensino utilizadas. Segundo Anastasiou e Alves (2015, p. 79), este método

[...] é uma exposição de conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objetivo de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.

A estratégia descrita acima favorece o diálogo entre o professor e o estudante, e aparece nos depoimentos das professoras em formação, quando observamos as expressões que caracterizam a prática do bom professor: “relacionar os conteúdos”, “relacionar os conteúdos com a vida deles”, “relação com o dia a dia”, “relacionar com a formação deles”, “despertar o interesse”, “diálogo”, “dar sentido ao conteúdo”, “por que tal coisa funciona?”, “essencial (fazer o recorte)” e “instigar o aluno”. A aula expositiva e dialogada pode estar conectada com os interesses dos estudantes, sem que seja perdido o foco nos conteúdos previstos no plano de ensino.

Outro destaque para a boa aula é o protagonismo do estudante, pois, para que uma aula de Biologia seja considerada boa, se espera que o estudante participe ativamente no processo de ensino-aprendizagem e que atue como um agente ativo na construção do conhecimento. Isto é observado quando são utilizados termos e expressões como: “refletem bastante”, “pensem”, “questionem”, “interajam bastante”, “participação”, “aluno te responder” e “surgiu um assunto onde eles perguntam e se interessam”.

Deste modo, fica claro que a boa aula de Biologia, na concepção das entrevistadas, pressupõe a participação ativa dos estudantes, algo difícil de alcançar, visto que “o fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno, especialmente se o professor possui habilidades de ensino que fazem com que a aula não se torne maçante” (CUNHA, 2012, p. 122).

Relativo às atividades de uma boa aula de Biologia, pode-se observar que a utilização de estratégias diversificadas é algo considerado positivo pelas professoras entrevistadas, conforme apresentado na Figura 2, na qual o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência.

Figura 2 – Expressões utilizadas pelas professoras em formação entrevistadas, para definir a boa aula de Biologia



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A escolha de estratégias diversificadas, com o objetivo de criar alternativas para a apropriação do conhecimento pelo estudante, faz parte de uma ação docente reflexiva e comprometida. De acordo com as referências sobre ensinagem, destacadas anteriormente, entende-se que “discutindo-se os objetivos, organiza-se os conteúdos e a metodologia com as estratégias necessárias para o aluno apreender, apropriar-se ou agarrar as relações, leis e princípios essenciais dos programas” (ANASTASIOU, 2015, p. 41).

Nesta direção, de acordo com os termos e as expressões utilizadas no depoimento das professoras em formação, e de acordo com Libâneo (2012), os bons professores de Biologia utilizam as seguintes técnicas:

Método de exposição pelo professor: aulas expositivas dialogadas, nas quais o docente utiliza a exposição verbal para problematizar, demonstrar, relacionar, ilustrar e exemplificar os conteúdos.

Método de trabalho independente: tarefas orientadas pelo docente, nas quais os estudantes desenvolvem, de modo independente e criativo, diversas formas de exercícios, investigações e estudos dirigidos.

Método de elaboração conjunta: a partir da interação ativa entre o professor e os estudantes, visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, por meio de aula dialogada, perguntas, discussão em aula, dinâmicas, aulas práticas, etc.

Método de trabalho em grupo: trabalhando a cooperação dos estudantes entre si na realização das tarefas, mediante trabalho em grupo, jogos, debates, seminários, etc.

Logo, observa-se que, na visão das entrevistadas, é fundamental o emprego dessas diferentes técnicas de ensino e a adaptação delas à realidade dos alunos, assim como pontua Libâneo (1994, p. 152):

[...] as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

Adicionalmente, quando solicitado para as entrevistadas exemplos de boas aulas de Biologia que já vivenciaram, como estudantes ou professoras, todos os exemplos parecem estar conectados com a concepção dialética dessas professoras em formação, destacando a problematização, a contextualização e a ilustração na sala de aula, com o objetivo de relacionar o conteúdo com a vivência do estudante. Neste mesmo sentido, Anastasiou e Alves (2015, p. 69) pontuam que

Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Na visão das professoras em formação, uma boa aula de Biologia é uma aula na qual conseguimos visualizar a relação entre o conteúdo e o dia a dia. É evidente, portanto, como a ilustração torna-se importante em uma boa aula de Biologia, quando se observa nos depoimentos as expressões “ir para a rua visualizar”, “ir para o museu e relacionar com aquilo”, “fazer alguma prática”, “saída de campo”, “trabalhos manuais”, “sair das aulas centradas no professor”, “elaboração de vídeo em grupo”, “seminário”, “visualizar as estruturas”, “feira de Ciências” e “aula prática de visualizar e identificar”. Segundo Cunha (2012, p. 104), “isto significa dizer que os alunos precisam visualizar o concreto para compreender intelectualmente um fenômeno e poder abstrair depois”.

Como já dito, as professoras em formação também valorizam o trabalho em conjunto, da teoria com a prática, como destacado pela professora em formação D: “eu acho que as aulas eram mais significativas quando a gente conseguia juntar a teoria com a prática e não só a prática, fazer por fazer”. Neste contexto, além de afirmar a importância da aula prática na aprendizagem dos estudantes, a entrevistada possui a consciência de que uma prática deslocada da teoria não tem sentido.

Outro ponto interessante que surgiu a partir dos depoimentos das professoras em formação sobre a boa aula de Biologia foi a questão do contexto do estudante e a necessidade de contemplar tal particularidade na prática docente. A professora em formação B, ao se referir a diferentes estratégias de ensino, como a construção de um herbário⁴ e de caixas entomológicas⁵, demonstra sensibilidade em relação ao contexto do estudante ao articular que: “[...] claro que quando a gente estava na faculdade é

⁴ Coleção dinâmica de plantas secas prensadas, de onde se extrai, utiliza e adiciona informação sobre cada uma das populações e/ou espécies conhecidas e sobre novas espécies de plantas.

⁵ Estratégia utilizada no campo da Biologia para ilustrar, de forma prática, os insetos.

outra questão; nos meus alunos, é quase impossível, porque eles são trabalhadores, não vão ter tempo, mas tentar mostrar para eles esse lado”.

Ainda sobre a realidade do discente, a mesma entrevistada pronunciou que muitas vezes os estudantes a surpreenderam positivamente, como ocorreu durante um trabalho em grupo, onde eles deveriam elaborar um vídeo, e o resultado ficou muito melhor do que ela esperava. Mesmo acreditando que não terá interação semelhante na realidade dos discentes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), onde realiza seu segundo estágio docente, por acreditar que a edição de vídeos é mais complicada para estes estudantes, contudo, ela está avaliando as possibilidades e pretende manter as atividades em grupo, considerando-as de forma positiva. Nesta direção, sobre as estratégias grupais, Anastasiou e Alves (2015, p. 75) pontuam que:

[...] as estratégias grupais constituem um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo. Esse outro que estabelece a mediação entre o aluno e o objeto de estudo pode ser o professor, os colegas, ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

Dessa maneira, quando o professor opta pela perspectiva dialética, “[...] as estratégias deverão possibilitar o exercício de operações mentais ligadas às capacidades de problematizar, analisar, fundamentar posições e de intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 131).

As opções metodológicas adotadas na prática docente são, conforme afirmado por Cunha (2012), consequência de uma concepção pedagógica: “[...] o método é fruto da concepção pedagógica do professor, limitado pelo contextual, isto é, a realidade do aluno e as condições da escola ou da universidade” (p. 105). Cabe ao professor avaliar as possibilidades e criar as estratégias para realizar o seu trabalho, pois a docência não está restrita ao domínio do conteúdo, mas, engloba as relações sociais e a constituição de relações mais igualitárias e solidárias.

Por uma docência reflexiva

Considerando as reflexões anteriores, fica evidente que as professoras de Biologia em formação utilizaram exemplos de bons professores de Biologia e da boa aula de Biologia conectados com as suas concepções pedagógicas. Acredita-se que essa apropriação de uma concepção pedagógica tenha ocorrido por consequência do processo formativo vivenciado por estas docentes no curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul/Campus Pelotas, no qual elas foram estimuladas de diferentes formas à construção de uma prática reflexiva.

O desenvolvimento de uma prática docente reflexiva é fundamental para que, a partir dela, tanto no aspecto de formação de professores quanto na formação continuada, possamos obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Adotando essa perspectiva e tendo como horizonte a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino (ANDRÉ, 2016, p. 18).

Para Pimenta (1997), o professor constrói a sua identidade profissional tendo, como suporte, os saberes que constituem a docência e a reflexão docente sobre a prática.

Espera-se que o professor mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Após as professoras em formação realizarem o movimento de ação e reflexão sobre a própria prática pedagógica durante os estágios de docência, acredita-se que tenham construído novos subsídios para dar continuidade à sua ação docente. Segundo Freire (2011, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Neste sentido, portanto, é fundamental que o processo formativo dos professores tenha como objetivo formar um professor reflexivo e que sua prática esteja atrelada à ação-reflexão-ação.

Considerando tais questões e analisando os depoimentos das entrevistadas, pode-se inferir que as professoras em formação adotaram a reflexão como parte de sua prática, o que vai ao encontro da compreensão de Tardif e Lessard (2009), quando afirmam que:

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Por essa capacidade de “auto-analisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 72).

Ainda, sobre o professor reflexivo, André (2016, p. 19) pontua que

Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que a nossa ação docente seja efetiva, ela tem que conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

Ao falar do professor reflexivo, porém, também é preciso falar do coletivo e “[...] reforçar a ideia de uma escola reflexiva, em que todos os seus membros, todos aqueles responsáveis pela ação educativa, participem [...] da leitura crítica da realidade, para poderem aperfeiçoá-la cada vez mais” (ANDRÉ, 2016, p. 20). A constituição de uma escola reflexiva exige professores que consigam pensar a sociedade, de uma forma real e concreta, partindo da análise das particularidades locais com a escola, o bairro, o posto de saúde e a prefeitura, entre outros. Enfim, acredita-se que “quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico” (CUNHA, 2012, p. 111).

Sabe-se que ser um bom professor, reflexivo, mediador do processo de ensino-aprendizagem, que saiba utilizar estratégias diversificadas para possibilitar a aprendizagem significativa dos estudantes, é uma tarefa difícil, mas, com a discussão dos temas emergentes que surgiram nas entrevistas, buscou-se contribuir na formação docente e nas práticas docentes que vêm sendo adotadas. Por mais que os cursos de formação de professores apresentem “teorias sobre como ensinar, técnicas de ensino e estratégias de como apresentar determinado conteúdo, esses são assuntos que dependem [...] de problematizações em situações reais de sala de aula” (ANDRÉ, 2016, p. 75). Então, corroborando com Cunha (2012, p.135), “[...] só a reflexão pode nos dar consciência necessária para a mudança”.

Neste contexto, levando em consideração a concepção dialética de Saviani (2011), nossa conclusão é a de que o professor reflexivo e comprometido deve agir de modo que mantenha ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, a fim de possibilitar a construção do conhecimento pelos estudantes.

CONCLUSÕES

O objetivo do presente trabalho foi analisar o perfil do bom professor de Biologia e as características de uma boa aula, considerando a concepção de quatro professoras em formação na mesma área. Espera-se que a análise realizada neste trabalho possa contribuir com as reflexões acerca da formação docente e das práticas de ensino realizadas na área de Biologia.

Com a presente pesquisa, foi possível identificar que as professoras em formação entrevistadas se apropriaram de uma concepção dialética de ensino-aprendizagem, e que esta concepção está atrelada à proposta do curso de Formação para Graduados não Licenciados do IFSul/*Campus* Pelotas, conforme explicitado no PPC do curso.

No que se refere ao perfil do bom professor de Biologia, observa-se que a maioria das características atribuídas está relacionada à relação professor-aluno, com destaque para os aspectos pautados na afetividade, no domínio do conteúdo e nas estratégias didáticas adotadas para a organização das aulas. Deste modo, foram constatadas características de uma ação docente reflexiva e comprometida com a realidade social da escola.

Em relação às características da boa aula de Biologia, as professoras em formação acreditam que o professor deve criar um clima favorável para a aprendizagem em sala

de aula, assim como a utilização de métodos diversificados, que possam contribuir para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Além disso, se constatou que as professoras em formação utilizaram exemplos de bons professores de Biologia e da boa aula de Biologia, conectados com a concepção pedagógica dialética e com a prática reflexiva e comprometida, que acreditamos ser uma consequência do movimento de apropriação teórica realizado por essas professoras em vista do seu processo formativo junto ao curso de Formação Pedagógica no IFSul/Campus Pelotas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às professoras em formação que aceitaram participar desta pesquisa e ao Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSUL/Campus Pelotas.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. p. 15-44.
- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de Ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015. p. 67-100.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 out. 2023.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- GUIDOTTI, Charles dos Santos; HECKLER, Valmir. Investigação dialógica na sala de aula de ciências: etnopesquisa-formação com professores de ciências da natureza. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 143-162, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.143-162>.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. *PPC: Projeto Pedagógico de Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados*. Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2019. Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/ppc.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). *Temas de pedagogia: diálogo entre currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.
- LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. *Dia a dia e educação*, v. 9, 2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: GEN, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Rafael Ribeiro dos; CUNHA, Wânia Chagas Faria; MORAES, Loçandra Borges de. De aluno a professor – a realização de sonhos um encontro com a realidade: o estágio supervisionado e sua relevância na formação docente. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 330-345, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.330-345>.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, Marcelle Moura; LEON, Adriana Duarte. O bom professor de química na voz dos estudantes. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 246-266, 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.