

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: A UNIVERSIDADE ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE COURSE OF THE DEGREE IN BIOLOGICAL SCIENCES: THE UNIVERSITY BETWEEN PRACTICE AND PRAXIS

José Firmino de Oliveira Neto¹
<https://orcid.org/0000-0003-0782-2149>

Dalva Eterna Gonçalves Rosa²

Leandro Gonçalves Oliveira³
<https://orcid.org/0000-0002-6570-643X>

Recebido em: 03 ago. 2023.
Aceito em: 11 set. 2023.

RESUMO

O presente texto objetiva compreender como a relação teoria-prática se (re)configura no trabalho de professores universitários dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas instituições de ensino superior de Goiânia (GO). Assim, pautado no materialismo histórico dialético empreendemos uma pesquisa qualitativa por intermédio do estudo de caso coletivo. Os sujeitos da investigação constituíram-se professores universitários que atuam nos cursos, sendo a coleta de dados através de observação das aulas e entrevistas. Para leitura dos dados empregamos a Análise do Discurso. Os dados reiteram uma compreensão simplista sobre a relação teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia. Por muitas vezes, a prática é apreendida como demonstração em laboratório, e a teoria momento onde o professor torna-se mero explicador de conceitos. Portanto, torna-se importante que os espaços universitários instituem políticas de formação continuada, com vista a (re)pensar uma formação que reverbere conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de maneira crítico-emancipadora.

¹ Licenciado em Ciências Biológicas (UEG) e Pedagogia (UFG), mestrado e doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: josefirmينو@ufg.br.

² Licenciada em Pedagogia (AEE), mestrado em Educação (UFG), doutorado em Educação (UNIMEP), Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dalvaeterna@gmail.com.

³ Bacharel em Ciências Biológicas (USP), mestrado e doutorado em Ciências Biológicas (USP), Professor Titular do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: legospy@gmail.com.

Palavras-chave: Formação de professores. Relação teoria-prática. Práxis. Ciências Biológicas.

ABSTRACT

This text aims to understand how the theory-practice relationship is (re)configured in the work of university professors of the Degree in Biological Sciences courses at two higher education institutions in Goiânia (GO). Thus, based on dialectical historical materialism, we undertook a qualitative research through a collective case study. The subjects of the investigation were university professors who work in the courses, with data collection through observation of classes and interviews. To read the data we used Discourse Analysis. The data reiterate a simplistic understanding of the theory-practice relationship in the training of Science and Biology teachers. For many times, practice is apprehended as a demonstration in the laboratory, and theory is the moment when the teacher becomes a mere explainer of concepts. Therefore, it becomes important for university spaces to institute continuing education policies, with a view to (re)thinking an education that reverberates scientific, philosophical and artistic knowledge in a critical-emancipating manner.

Keywords: Teacher education. Theory-practice relationship. Praxis. Biological Sciences.

INTRODUÇÃO

A educação, em uma concepção crítico-emancipadora, caracteriza-se como um processo humanizador de caráter técnico, político e social. Portanto, implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se de práticas culturais construídas historicamente, bem como transformam o mundo e a si mesmos. Além disso, decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.

A Universidade, nessa perspectiva, é parte inseparável da totalidade social, e como tal torna-se expoente das situações de reprodução e de mudança que por sua vez caracteriza a totalidade. Aludindo a Cunha (2013, p. 611), inferimos que o “conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumentos de poder em um contexto discursivo determinado”. Assim, ao longo de sua história, foi necessário que a Universidade, produtora de conhecimento, se posicionasse frente a um modelo de formação neoliberal ou contra hegemônico.

Nas palavras de Magalhães (2014, p. 110):

A história nos mostra que a universidade pública acabou optando por posicionar-se na contramão do que Neves (2005) denominou de fortalecimento de uma “pedagogia da hegemonia”; posicionou-se na luta contra um estado de coisas que diminuía o tempo e qualidade epistemológica dos conteúdos, em prejuízo à formação de educadores que têm a docência como alicerce de sua identidade profissional, articulada à base comum nacional (DOURADO, 2013), conforme defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Assumir essa posição implicou na defesa por uma formação de professores nos limiares de uma epistemologia da práxis conforme argumentam Silva, Limonta (2014); Magalhães, Souza, (2015); Souza, Magalhães (2016) e Silva (2019). Dessa conjuntura, de luta, resistência e utopia, a formação de professores tenta se alocar contra uma dimensão praticista, a qual tem se fundamentado em técnicas do aprender a fazer, “o que deslocou a perspectiva da aquisição de conhecimento para a de desenvolvimento das competências, contribuindo para a fragilização e fragmentação da formação” (MAGALHÃES, 2014, p. 111). A Universidade, portanto, tem se encontrado, sobremaneira a partir da década de 1990, momento em que foram concebidas reformas educacionais com vista à estruturação de um novo sentido da economia no estado Brasileiro, entre a prática e a práxis.

Prática e práxis não se configuram enquanto sinônimos, mas marcadores próprios de concepções que historicamente (re)constituem a formação de professores: epistemologia da prática e epistemologia da práxis. A prática, como elucidada Japiassu e Marcondes (1993), está ligada as ideias do fazer, estando imbricada ao que o homem exerce sobre as coisas para atender as necessidades de sua existência. Para Reyes-Santana (2014) a prática é uma realidade poliédrica que se constitui de variáveis como: pedagógicas, didáticas, sociais, psicológicas, filosóficas, institucionais, profissionais, laborais, bem como de “crenças e suposições profundas sobre o ser humano, a cidadania, o sentido do conhecimento e o saber, o conceito e o papel da cultura” (idem, p. 7).

No que concerne à práxis, Vázquez (2011, p. 221) a define a partir de sua distinção com atividade: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, sendo entendida, como atividade específica, e ainda real, objetiva e material. Nesse prisma, em um movimento de práxis, a prática é apreendida “sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões” (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 59). Logo,

caminhamos em um movimento de concretização do pensado em ação, onde o sujeito produtor da atividade de práxis é concomitantemente ao tempo que produz também produzido, formado e transformado, já que essa é atividade que objetiva a transformação do mundo.

Precisamos nos (re)fazer na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, certos de que a existência humana não se faz silenciosa, mas no alardear da contradição, o que exige transformação. A transformação configura um estado de mudança advindo do processo de ensino-aprendizagem autônomo, crítico, afetivo, ético e político; um movimento que implica mais que transferência de conhecimento, mas a posição indagadora sobre a ciência e o cotidiano dos sujeitos em (re)formação. Assim, falamos de um compromisso do professorado que enquanto sujeito historicamente situado, e marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social, localiza-se como mediador, intelectual defensor de um movimento de resistência engajada que provoca e conduz a participação no processo de mudança social.

O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis, relação indissociável entre teoria-prática, mas também conteúdo-forma e universidade-escola, que reverbera construções de conhecimento e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. Para tal, cabe ao professorado ao adentrar aos espaços de sala de aula, “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 47).

No tempo-espaço da formação de professores, em síntese, clamamos por:

Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais, em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se, depressa demais, a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso da vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida” (BRANDÃO, 2012, p. 49-50).

Negamos, conseqüentemente, nessa formação uma Didática “como campo de mera normatização de “como fazer”, realizando análises dos processos educativo-pedagógicos de um ponto de vista sistêmico e linear” (BARBOSA, 2019, p. 32). Posto que o ensino, como já iniciamos a aludir, é processo e, mais é ato político-social. Assumindo o planejamento didático “as categorias do movimento, da interação, da autotransformação e da totalidade como pontos fundamentais de seu referencial teórico” (idem, p. 47-48).

No entanto, não podemos ser ingênuos, e acreditar que todos os espaços formativos de professores, quer seja públicos ou privados, se alinham a uma educação crítico-emancipadora, na certeza que de muitas são as posições-concepções que se forjam nesses espaços. Ao professor, em meio a uma guerra epistemológica, urge um posicionamento, afinal educar e, conseqüentemente, formar professores, não é uma ação neutra, mas impregnada de sentidos. Ponderamos, ainda que a prática educativa não mente, quer seja, é esclarecedora de concepções, assim é preciso que discurso e ação se alinhem, o que acreditamos ser possível frente a um processo de (re)formação dos espaços universitários; currículos e movimentos de diálogo-formação alinhados a educação de qualidade socialmente referendada.

Dado o exposto, este texto objetiva compreender como a relação teoria-prática se (re)configura no trabalho de professores universitários dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas instituições de ensino superior de Goiânia (GO). Por certo, defendemos a formação inicial enquanto locus de estruturação da identidade docente, e ainda que esta se dê mediante a aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Como pondera Silva (2019, p. 8), “o professor necessita vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica, de elevando nível, que impõem, portanto duras atividades de prática e de teoria”.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A perspectiva teórica que marca as reflexões e o movimento de análise nesse trabalho é o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Entendemos, com Lima e Miotto (2007, p. 39) que a metodologia compreende o “discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa”. Assim, esperamos ter

colocado em evidência através do método, a contradição, o conflito, o movimento histórico, a totalidade e a união dos contrários, já que oportuniza uma ação de pesquisa na e pela práxis.

Com vista à confluência entre método e abordagem de pesquisa, empregamos a abordagem qualitativa, posto que esta se caracteriza como “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37). Para tanto, utilizamos o estudo de caso coletivo conforme André (2005).

A coleta de dados ocorreu no espaço de duas Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiânia, sendo uma pública e outra privada. Nesses contextos, os sujeitos da investigação se constituíram dos professores universitários que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ademais, cabe expor que realizamos uma pesquisa desenvolvida em três etapas, sendo elas:

Fase exploratória- delimitação do objeto de estudo e do referencial teórico;

Trabalho de campo - realizamos o processo de coleta de dados com vista ao diálogo com os sujeitos da pesquisa, nesse momento combinamos atividade de observação e entrevista. Assim, observamos as aulas teóricas durante um semestre de quatro docentes na IES 1, nas disciplinas de Psicologia da Educação I (D1-IES 1); Sistemática de Criptógamos (D2-IES 1); Anatomia Vegetal (D3-IES 1) e Taxonomia e Ecologia de Fungos (D4-IES 1) e de três na IES 2, sendo: Biologia Celular (D1-IES 2); Fisiologia Animal (D2-IES 2); Botânica III (D3-IES 2), o que esteve relacionado ao aceite dos professores formadores. Cabe ainda ponderar que o professorado participante do estudo é em maioria do sexo feminino, quatro professoras e três professores, com idade média de 47 anos, dos quais alguns jovens doutores iniciantes na docência no ensino superior. Quanto à área de formação inicial e continuada, observamos que em sua totalidade possuem formação inicial no campo em que atuam, Ciências Biológicas e Psicologia, com cursos de pós-graduação inteiramente ligados à área de conhecimento biológico.

Para as observações foram realizadas anotações livres acerca do delinear da aula e, quando possível e necessário, a transcrição integral da fala dos sujeitos. Em

seguida, elaboramos um relatório de observação estruturado em três campos: 1) Identificação; 2) Descrição da aula e 3) Reflexões do observador. Finalizado o processo de observação, efetuamos entrevista semiestruturada com todos os docentes, sendo essa organizada em dois blocos: 1) Perfil formativo e 2) Trabalho docente, portanto envolvendo questões acerca da constituição profissional, sobretudo docente, do professorado e outras ligadas a natureza do trabalho pedagógico, a citar: compreensão de aula; movimento de planejamento; relação teoria-prática; participação em sindicatos e entidades científicas, dentre outros⁴.

Sistematização dos dados – para leitura dos dados empregamos a Análise do Discurso conforme Bakhtin (1995, 1997), visando à confluência entre o método e o movimento de análise estabelecido. Assim, o resultado das entrevistas compõem sentidos, frutos da interação do sujeito entrevistado e da reelaboração do pesquisador, o qual analisa um conjunto de determinações teóricas e sociais que se encontra na (re)construção da produção científica.

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA: A UNIVERSIDADE ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS

A formação de professores está pautada por inúmeros conflitos, por dinâmicas histórico-sociais que estão imbricadas na (re)configuração das licenciaturas. Nessa história podemos evidenciar os conflitos entre teoria e prática, que, desde os anos 1930, figuram nestes espaços formativos, muito em decorrência da hierarquia entre conteúdo e metodologia.

Nas licenciaturas, a relação teoria-prática ganha força com a distinção entre as disciplinas específicas e as pedagógicas nos anos 1970. Contudo, nos anos 1980 e 1990 ampliam-se as discussões e reforça-se a inserção da associação entre teoria-prática quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (OLIVEIRA-NETO, 2016, p. 41).

Nesse viés, corroboramos Candau e Lelis (2008) e aludimos a uma visão de unidade (teoria-prática) no lócus da formação de professores, marcando a luta da Universidade, sobretudo a pública, entre a prática e a práxis.

No espaço universitário as disputas são muitas e a (im)permanência em diferentes espaços (re)forma a atividade profissional dos sujeitos professores, como,

⁴ O texto apresentado se propõe, conforme objetivo delineado, as discussões referentes a relação teoria-prática que emergiram no movimento de coleta de dados.

por exemplo, a participação em organizações sindicais e científicas. Assim, referenciamos uma práxis que não dissocia Universidade-Escola, mas que também abarca uma dimensão ético-política, o que pode ser indicado pela defesa de uma pedagogia universitária que se reforce no exercício da autonomia.

Retomamos neste sentido, a natureza da aula universitária, posto que os professores investigados explicitam em seu discurso a relação teoria-prática como uma dinâmica de ir e vir entre conhecer e experimentar, alegando:

*[...] **tentar relacionar o conteúdo com uma vivência no dia-a-dia, com algum exemplo, não sei se está bem relacionado, mas na aula que nós tivemos de plantas vasculares sem sementes, as samambaias, “Ah sua mãe tem aquela planta em casa que toda mãe tem!”**, então eu acho que isso é um exemplo pra eles pensarem “Ah aquela planta que a minha mãe tem é essa planta que tem todas essas características e tudo mais!”. **A parte de algas eu também tentava relacionar à problematização de poluição dos ambientes, as atitudes que as pessoas têm em relação a essa questão de poluição, o que isso pode desenvolver nos ambientes aquáticos, quais os tipos de algas que podem se desenvolver em função disso, então é mais ou menos nesse sentido. Mas claro que essa questão de teoria com a prática, a vivência eu acho que ela vai ir se aperfeiçoando com o meu trabalho aqui na universidade com o passar dos anos, eu acho que isso vai ficando um pouco mais concreto, um pouco melhor** (Grifo nosso) (D2-IES 1).*

*[...] Assim, ensinar Anatomia Vegetal é muito difícil [...]. **E então eu sempre tento fazer, relacionar a questões práticas do dia a dia, sempre estou apontando lá pra fora da sala de aula e falo “Olha aquela planta, pensa na estrutura dela, em como que ela se sustenta”**, aí eu vou explicar por que aquela superfície é daquele jeito, por que a cor é daquele jeito, mas é um nível bem basal assim, isso é uma das coisas. **E nas aulas teóricas eu sempre tento fazer correlações**, por exemplo, essas questões da nanotecnologia [...]* (Grifo nosso) (D3-IES 1).

*Assim, talvez **seria bastante óbvio responder, como a disciplina tem carga horária prática de laboratório e tudo, isso é concretizado ali, eu acredito**. Mas eu acho que mais do que essa coisa da aula prática, **não adianta nada ter uma carga horária prática se o professor não atuar com a prática e trabalhar com esses alunos**. Eu tento trazer isso de uma forma, atuar de forma prática assim, **trazendo essa realidade do aluno pra dentro da disciplina de alguma forma, mesmo que seja lá no laboratório e tem esse espaço e eu tento trazer essa possibilidade de ele enxergar essa ferramenta da aula teórica ali, ele reconhecendo aquilo no ambiente dele, uma célula, quando eu trago uma célula no epitélio da cebola, algo que tem na casa dele [...]**(Grifo nosso) (D1-IES 2).*

*A didática tradicional impõe algumas regras que eu as quebro todas, deu pra observar. Eu quebro todas as regras da didática tradicional. **Eu uso o próprio aluno como exemplo**, eu ridicularizo o aluno, eu brinco com o aluno, mas eu deixo o aluno fazer a mesma coisa comigo [...]. E é nesses momentos é que eu tento colocar, inserir na teoria [...]. **É nessas brincadeiras e nesses exemplos que eu os envolvo, que eu tento juntar teoria e prática**. [...]* Nas aulas práticas eu sempre levo **exemplos cotidianos**, coisas que estão presentes aqui na nossa vida, no nosso dia-a-dia (Grifo nosso) (D2-IES 2).

Podemos perceber que esses discursos revelam nuances da estruturação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, precisamente a distinção da carga horária teórica e prática das disciplinas, a última que ocorre, no geral, no laboratório de Ciências. Portanto, os professores universitários investigados concebem de forma dicotômica as relações entre teoria e prática, alinhando a relação, de forma simplista, ao exercício da exemplificação e experimentação, tal como ocorre em suas aulas. Todavia, os movimentos de contextualização dos conhecimentos apreendidos e a prática social dos sujeitos são importantes, nesse viés torna-se oportuno avançar na compreensão do que seja a contextualização.

No contexto da formação de professores, espera-se que a relação teoria-prática se efetive no diálogo com a práxis escolar, um movimento de leitura crítica acerca das dinâmicas que permeiam o trabalho docente. Porém, mais uma vez a formação dos professores universitários se constitui como um entrave para a ampliação e materialidade de um saber-fazer na práxis.

Não gostaríamos de expor um discurso pessimista da práxis docente na Universidade, mas oportunizar diálogos, que são históricos no campo da Docência Universitária, em prol de uma formação humana ampla, na qual possamos romper com uma concepção de qualidade mercadológica da educação. E, nesse limiar, é preciso contar e recontar história de um tempo-espço Universidade do possível, afinal somos professores universitários da contradição e da resistência, o que está (re)interpretado na literatura por meio de ações exitosas na formação de professores, o que significa que há caminhos para (re)constituição da cultura, saber e formação no contexto universitário.

Acerca da carga horária prática nos contextos disciplinares, é preciso ponderar que este fato não necessariamente implica em práxis. Assim, os movimentos entre teorização e prática cotidiana (o que envolve ações de contextualização com o futuro campo de atuação dos discentes – a escola), precisam se fundar um no outro, posto que “os riscos, como se sabe, são a negação das reais possibilidades de reflexão crítica aos professores; portanto, de negação das possibilidades reais de autonomia”

(SILVA, 2013, p. 158). Nesse limiar, os professores referendam um praticismo ou mesmo uma teoria instrumentalizada.

Nesse sentido, questionaríamos os discursos dos docentes, pois estariam adotando uma teoria instrumentalizada ou um praticismo desenfreado, como elucidada Silva (2013). Os enunciados de D4-IES 1 e D3-IES 2 nos apresentam algumas pistas para esta resposta:

***Aí é o bosque.** Pra mim aquilo é... eles ficam enlouquecidos, tanto que na terceira, não antes da terceira eles já coletaram muito, já dão conta de ver isso, aí você tem que dar um corte. **Eu acho que eu consigo relacionar, por exemplo, apesar de que tem que fazer essa coleta logo no início, quando está chovendo que depois não tem, eu começo dar “basídio” agora que já não choveu, eu vou encontrar mais basídio. Então o trabalho de campo pra eles que a gente faz aqui dentro da universidade eu consigo, quando chega na teoria eu vou buscando o que a gente fez no bosque, vou mostrando as fotos, aí vou resgatando na memória deles o que a gente fez no trabalho de campo. E a prática pra mim ela é fundamental. [...] E aí eu acho que o trabalho de campo e a prática, eu acho é fundamental até mais que a teoria, por que a teoria se eu indicar os livros eles vão lá e leem, agora a prática se eu ficar vendo uma foto ou outra eu não vi uma diversidade maior, eu acho que nisso que se dá a disciplina** (Grifo nosso) (D4-IES 1).*

*Eu acho que eu consigo, por que quando estou, um exemplo, **dando folha trago a folha, eu teorizei ela e ao mesmo tempo eu mostrei ela na prática,** por aí você fala “Isso aqui é uma folha?”, “É, é uma folha de uma planta, de uma árvore.”, então nós não estamos vendo folha, estamos vendo morfologia da folha? Então o que é uma folha, definindo? Então você pode definir teoricamente e mostrar a definição in loco. Quer dizer, é um órgão laminar, por que é laminar? É fininho. Eu nem sei a medida, a espessura que tem essa folha aqui. Quando você fala, **você dá a teoria e está mostrando, você consegue fazer a junção,** por que quando eu falo “O que é uma folha de uma planta?”, é um órgão laminar, por que é laminar?, porque, olha aqui essa espessura nos meus dois dedos aqui, eu nem sei que medida é essa. [...]. Então, na minha opinião, eu consigo, acho que dá pra fazer e a gente vê o resultado, **o aluno consegue gravar muito melhor a prática,** por isso que eu procuro... [...] **na quarta feira, a aula é teórica, eles chamam de pré-ação, mas eu dou prática, quer dizer é mais difícil? É** (Grifo nosso) (D3-IES 2).*

Assim, percebemos que a teoria é tomada pelos professores como um marco que condiciona a estrutura das atividades desenvolvidas, teoria como sinônimo de conhecimento biológico e prática como visualização dos saberes teorizados, o que é evidente no fato dos professores reforçarem a ideia da necessidade do contato direto com o material biológico.

Cabe ainda, que no delinear histórico do Ensino de Ciências e Biologia empreendemos entendimento de que as aulas práticas no laboratório de Ciências auxiliam no processo de enculturação científica (TRIVELATO; SILVA, 2011). No entanto, não estamos coadunando um modelo de professor que se configure como um cientista, não buscamos formar um cientista-professor, mas um professor-cientista que na compreensão das dinâmicas de (re)construção da Ciência, reencanta-a ao oportunizar uma práxis investigativa com o alunado, e não a pura instrumentalização técnica.

Nessa direção, a ideia de uma teoria instrumentalizada ainda é recorrente na exposição de D1-IES 2:

Eu tento levar esses meninos à experiência com a prática com o comportamento animal e a experiência com a pesquisa, observação e registro de comportamento. Quando vamos para campo, fazem observação dos animais em campo, registram o comportamento, trazem isso. Tento com isso trazer essa experiência da pesquisa, inserir a prática da pesquisa dentro da disciplina, onde eles vão coletar e trazer e ver como é a prática da pesquisa [...]. Assim, eu tento trazer um pouco dessa teoria e prática para os alunos (Grifo nosso) (D1-IES 2).

A “experiência da pesquisa”, recorrente no enunciado do professor, indica certo cuidado com a formação dos futuros professores, um exercício de aproximação dos objetos cognoscíveis, no entanto a figuração de um educador democrático, como demonstra o movimento de observação das aulas, não se figura, já que não se apreende um reforço “à capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011, p. 28).

A ponderação de uma teoria aplicada emerge no discurso de D1-IES 1, validando a ideia de supervalorização no espaço da formação apenas de teorias que sejam aplicadas de imediato, porém é preciso cautela, afinal advogamos a articulação teoria-prática, mas entendemos que a “teoria é independente, é autônoma em relação à prática, pois só assim essa reflexão teórica pode possibilitar ao homem alçar voos”, e oportunizar um movimento de superação (SILVA, 2013, p. 137).

Aí depende das teorias, por exemplo, eu tenho uma clareza muito grande, e isso não é uma opinião só minha, é uma opinião das minhas colegas também da mesma área, a gente tem maior possibilidade de relacionar teoria e prática com a Psicologia II. Então todos os alunos da licenciatura passam tanto pela Psicologia I quanto pela Psicologia II, uma não

*é pré-requisito pra outra, mas nós da área vemos uma importância muito grande de se fazer primeiro a I e depois a II por uma questão histórica, o desenvolvimento do percurso da própria Psicologia. Então as teorias da Psicologia I, que é essa que você está observando, é Psicanálise e Behaviorismo. **A Psicanálise é mais sensível, é mais difícil de fazer essa relação com o contexto educacional, mas é possível fazer sim, é possível dar vários exemplos de como ocorre a transferência na relação professor-aluno, quando o professor projeta um problema que é dele e vice-versa [...]. No Behaviorismo isso é mais claro ainda, é mais fácil para o aluno da licenciatura visualizar isso acontecendo na relação professor-aluno, na relação aluno-aluno, na relação dele com o próprio conteúdo, então é fácil a gente mostrar isso, mais fácil no Behaviorismo do que na Psicanálise. Agora de fato, a meu ver, a Psicologia que conseguimos fazer o aluno abrir os olhos, abrir os leques de possibilidade e de ter uma postura crítica, e de conseguir o conteúdo da Psicologia ao seu favor são as teorias da Psicologia II, elas são mais vivas, elas são mais presentes no contexto escolar, que são as teorias do Piaget e do Vigotski. [...]. Eu apresento a teoria, a gente trabalha a questão de como foi feita a pesquisa para que eles tenham a oportunidade de **ver que esse conteúdo é aplicado [...]** (Grifo nosso) (D1-IES 1).***

Silva (2013, p. 137) chama atenção para o fato de que a indissociabilidade teoria-prática não é tarefa unicamente do professorado, afinal esses elementos foram tomados como dicotômicos “por força das condições reais e sociais de existência do homem no seu processo de interação com os outros homens, com a natureza e em sua adaptação a esta”.

No contexto da Universidade, cabe reportar a constituição de Redes de colaboração internas e externas, um trabalho entre o professorado de um departamento, curso e Faculdade, e ainda destes com um grupo amplo, no contexto das comunidades científicas. Defendemos que o trabalho coletivo enriquece e fortalece as dinâmicas de um campo de pesquisa, dotando os movimentos de certa beleza, posto que no exercício de compreensão do outro, de outras nuances da práxis universitária, (re)significamos pensamentos e ações.

Desse modo, o professor, inserido nessa formação que se constitua práxis, margeia uma dimensão política de sua identidade. Poiésis e práxis ganham materialidade na ação, um posicionamento acerca da dinâmica de valores que (re)constitui os campos de investigação, o que está imbricado ao saber-fazer do professorado, fruto das posições que ocupam na comunidade científica-universitária, o que esperamos – pela ideia de práxis – que se coadune com uma postura de contestação à hegemonia. Na ação o professorado se afirma no mundo, na Universidade, em um tempo-espaço de luta e busca pela transformação social.

Sob esse viés, é pertinente elucidar que os enunciados dos professores investigados expõem a pertença em grupos, no geral de suas áreas específicas de formação, bem como em sindicatos de professores, porém não são sujeitos ativos nesses espaços. No discurso de D3-IES 1, está evidenciado de forma muito explícita: “me sindicalizei por uma questão de benefícios” e, enquanto contradição, não há problemas com a fala, porém esperamos mais dos sujeitos professores, sobretudo os alocados em Universidades Públicas, locus marcado pela luta e participação ativa nos desvelamentos das dinâmicas sociais.

*[...] Na prática o que essas duas associações trazem pra mim? **A possibilidade de ver o trabalho dos outros professores e a possibilidade de ouvir os outros a respeito do meu trabalho.** No meio dessas associações eu participo dos congressos, [...], **é um momento que a gente compartilha os nossos conhecimentos e nossas experiências.** E é muito interessante quando você tem a oportunidade de ouvir as pessoas questionando o seu próprio trabalho [...]. (Grifo nosso) (D1-IES 1).*

*Ah sim, eu **sou registrada no Conselho de Biologia**, eu também sou sócia, mas aí não é... **é mais para área da pesquisa**, mas eu sou sócia da Sociedade Brasileira de Limnologia [...]. (Grifo nosso) (D2-IES 1).*

*Então, a participação nesses eventos, embora **a maioria deles sejam sempre voltados para a pesquisa, acredito que é importante porque é onde a gente tem contato com outros profissionais e a gente conhece o trabalho dessas pessoas, e essas ideias a gente pode trazer para universidade**, e assim, pra orientação de alunos, informações que às vezes podem ser repassadas em algum conteúdo da aula. [...] ou para trazer informações novas sobre determinado assunto [...]. (Grifo nosso) (D2-IES 1).*

*Eu sou sindicalizado, mas **efetivamente não tenho participado**. Pra ser bem sincero **me sindicalizei por uma questão de benefícios**, de plano de saúde que nunca tive e precisava ter, então agora que tenho um emprego que eu estou cuidando da saúde, estou aproveitando o plano de saúde. E por algumas outras questões de representação, porque queira ou não se você não se sindicaliza você fica ainda mais órfão, e o servidor público está sofrendo ataques constantes [...] sou associado à Sociedade Botânica do Brasil, então eu sempre **participo dos congressos** e tudo, mas **politicamente também eu não tenho uma inserção** (Grifo nosso) (D3-IES 1).*

*[...] sindicato... sociedade eu tenho a Sociedade Brasileira de Algas, que tem uma **atividade de popularização da ciência** que eles chamam de Feira Ficológica, por que fico quer dizer algas, logia é estudo, então todo congresso de algas tem um dia que é aberto ao público e a gente expõe todas as... como eu vou falar, **tudo o que é atividade que você fez do lúdico ao científico que dê pra você levar pra sociedade** [...]. Tem a Sociedade de Limnologia que é a parte de água, que são as duas que eu participo oficialmente [...] já fiz várias atividades dessas auxiliando com as pessoas da parte de ensino, mas eu nunca fui especificamente a um congresso de ensino[...] (Grifo nosso) (D4-IES 1).*

[...] auxiliam muito a repensar [a professora se refere neste momento aos eventos científicos), pelo fato de que você encontra seus pares, você troca ideias, em todos os níveis. Por exemplo, eu dou aula de fungos, mas eu não sou especialista em fungos, mas eu tenho por trás um povo assim que eu vou atrás, ou ligo e mando e-mail e pergunto, por que a gente que dá essas disciplinas que têm vários assuntos você tem que ter uma assessoria dos especialistas [...]] (Grifo nosso) (D4-IES 1).

Aqui percebemos que a relação com o outro nos espaços científicos é recorrente nas falas do professorado da IES 1, sobressai um contato e parceria que os (re)forma, instituindo-os de motivação para permanência em seus campos de atuação. No entanto, a participação restrita nas entidades científicas e sindicais não permite, ao menos no que tange à elucidação dos discursos, a constituição de redes de trabalho.

No discurso de D4-IES 1 é preciso considerar a consciência de um trabalho que poderia ter se constituído de forma diferente com o contato e aprofundamento na apreensão de um conhecimento pedagógico-didático com a participação em entidades e eventos científicos do campo da Educação. A clareza da professora demonstra um posicionamento, exercício de auto avaliação, e, conseqüentemente, expõe as marcas de uma Universidade fragmentada, posto que os docentes são cobrados, historicamente, por um exercício de especialização, aprofundamento em estudos específicos, e pouco ou nada, dando espaço para que esses ampliem suas formações, ou ainda, oportunizem relações outras com colegas de diferentes campos do conhecimento. Na contradição há espaço para operar outros mundos possíveis, fortalecer as relações de trabalho com sujeitos de outros campos. Sendo assim, o que marcamos aqui é que o exercício da contra-hegemonia na Universidade tem sido difícil e, muitas vezes, pouco valorado, já que o entendimento do bom professor se encontra restrito ao domínio dos conhecimentos específicos.

Nessa ótica, acreditamos que a docência na Universidade envolve estar atento e operando na relação entre saberes-fazeres técnicos, estéticos e ético-políticos, na urgência de um coletivo. A parceria instituída, assim concebemos, impulsionaria as produções dos professores no ensino, pesquisa e extensão, seria motivação para seguirem sua trajetória, impulsionadora de novos rumos. Na contramão dessas colocações, D1-IES 2 demonstra “descrédito” com a comunidade científica e a Ciência:

*[...]ando com um **descrédito com a pesquisa científica e com a ciência.** Acho que vem um pouco dessa ideia que se tem da pesquisa, da pós-graduação, do mestrado, do doutorado, da pesquisa como uma ideia inicial que a gente tem de que esse ambiente da ciência é um ambiente, como pode assim dizer, de extrema confiança, de pessoas do bem e que estão todos ali em prol do conhecimento científico. E que obviamente a gente começa a perceber que no fundo não é assim, são todos seres humanos e como todo ser humano você tem a vaidade pesando muito ali, você tem interesses pessoais muito arraigados, essa questão dentro do fazer científico. E ainda hoje em dia com extrema cobrança que se tem de produção científica que torna toda a ciência um mecanismo muito mais de produção de números do que de produção do conhecimento [...]* (Grifo nosso) (D1-IES 2).

Consideramos que a competição acadêmica é o fato gerador do modo de pensar do pesquisador, porém alinhamos ao posicionamento anterior, e apreendemos que, se estivesse imerso integral e coletivamente em um grupo de ensino-pesquisa na Universidade, esse quadro poderia se ressignificar. A construção de uma abordagem antiopressiva e não competitiva é tarefa complexa, porém na (re)formação de uma pedagogia dialógica, no espaço universitário, as possibilidades para margear estes caminhos tornam-se mais reais, o que poderia resultar em um quadro ético-político de cuidado e atenção com o trabalho do outro.

Não é tarefa dessa pesquisa traçar comparativos entre as IES públicas e privadas, porém no discurso do professorado são perceptíveis distinções e movimentos culturais específicos que configuram uma e outra. O regime de contratação nas IES privadas tem estado atrelado ao quantitativo de horas-aulas ministradas, o que não ocorre em contrapartida na Universidade Pública, onde os profissionais possuem dedicação exclusiva, tendo espaço para uma participação efetiva nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse quadro acarreta intercorrências no trabalho docente dos profissionais, no caso das instituições privadas, a não valorização das atividades de pesquisa e extensão desestimula os profissionais a continuarem ativamente neste movimento.

O panorama mencionado no contexto das IES privadas constitui, portanto, elemento obstaculizador para a constituição de grupos de pesquisa, bem como um trabalho coletivo, afinal o ser-estar na Universidade resume-se à atividade de ensino.

A “descrença” com a participação em sindicatos de professores e entidades científicas também é recorrente no discurso de D2-IES 2 e D3-IES 2.

Bom, sindicato, eu já fui sindicalizada, saí. Por quê? Cansei de ver professores que quando estão fora do sistema criticam e vão lutar, e quando entram nos sistemas do sindicato, usam o sindicato como plataforma política com o meu dinheiro, e chegam lá em cima e dão um “olé” pra classe. Então eu me des-sindicalizei [...]. Quando eu entrei na Univeridade participava das reuniões ativamente e fui descrençando[...] Quanto às instituições científicas, ao longo da minha vida eu fui perdendo poder aquisitivo e hoje pra você pagar uma coisa de biólogo é um absurdo [...]. Já participei da Sociedade Brasileira de Genética, já me filiei na Sociedade Brasileira de Fisiologia, e me descredenciei [...] (Grifo nosso) (D2-IES 2).

*Eu estou meio relaxado, por que assim, vai chegando um ponto. Por exemplo, eu não perdia um congresso de botânica, você perguntou o gosto pela Botânica, eu não tenho formação nenhuma, mas como eu fui aluno aqui, eu fui monitor de Botânica, eu aprendi assim, e a partir disso eu **passei a frequentar todos os congressos de Botânica nacionais sem falhar**, muitos anos. Parei de ir por conta do “oba oba” que a gente vê nos congressos, é muito salto alto, então isso já não vai fazendo mais sua cabeça. **Agora eu tenho participado de um congresso, assim que é de dois em dois anos que é o de Didática e Práticas de ensino [...].** Porque eu acho gostoso, é uma área mais específica [...]*(Grifo nosso) (D3-IES 2).

Eu faço parte da Associação de Professores, do Sindicato de Professores do Estado de Goiás. Eu fazia parte da Sociedade Brasileira de Botânica, mas deixei. (Grifo nosso) (D3-IES 2).

A partir do discurso dos professores, cabe enfatizar a identidade docente, posto que, como afirma Souza, Magalhães e Guimarães (2011), esta se (re)constitui na articulação entre elementos que definem a profissionalização, quais sejam: a sindicalização, a ação coletiva e a inserção no trabalho. Com os autores, afirmamos que a possibilidade da relação desses elementos se (re)faz no exercício da contradição, em um movimento essencialmente dialético.

A profissionalização “caracteriza-se pelo movimento que busca a valorização social da profissão dos professores” (MAGALHÃES, 2014, p. 122). Portanto, a profissionalização está relacionada à categoria profissional na sociedade, abarcando elementos externos e internos⁵ a ela (GUIMARÃES, 2009). No que tange aos aspectos externos, tais como formação; questões de empregabilidade, o que inclui as questões salariais; a posição social no espaço da profissão; e ainda a relação instituída com sindicatos, estão evidenciados nos discursos dos professores

⁵ Como elementos internos podemos mencionar o desgaste físico e psicológico (MAGALHÃES, 2014).

investigados, porém, em muito, no exercício de negatividade da coletividade, esquecendo-se de que, como coloca Casttels (1999), a identidade docente é coletiva, bem como (re)afirma-se no movimento, na ação refletiva e impulsionadora de transformação.

Assim, é oportuno destacar a fala de D3-IES 2, quando aborda a participação em eventos científicos da área de Educação, posto que este contato com o campo e que, tem oportunizado a este imprimir traços mais significativos a favor de uma ruptura paradigmática no espaço da aula universitária.

Consideramos que as Universidades gestadas com preceitos neoliberais têm contribuído para o exercício da desprofissionalização docente, impulsionando um trabalho à expertise, que se resume na aceitação de um quadro pré-estabelecido de forma acrítica, o que muitas vezes é oportunizado para que este se mantenha nos espaços de trabalho. Como expõe Magalhães (2014, p. 120), o “novo perfil de professor: o de expert, de competente tecnicamente, aquele que sustenta suas ações preocupado em atender às demandas do mercado, com suas produções, avaliações e recompensas”.

Assim, empreende-se que muitos são os efeitos da falta de organicidade das políticas institucionais, o que impacta no trabalho docente, impossibilitando uma vivência no sentido da práxis. Portanto, a profissionalização está dialeticamente emaranhada aos processos formativos, são dimensões que se (re)afirmam, em um movimento de constituição docente por meio de conhecimento e vivências urgentes ao desenvolvimento da práxis educativa (MAGALHÃES, 2014). Ao afirmarmos a dimensão política como constituinte do trabalho docente para efetivação da práxis, chamamos a atenção de que esta é condição para a prática emancipadora. Nesse sentido, Magalhães (2014, p. 126) argumenta que “essa dimensão é consolidada quando o conhecimento pautado na comunicação é capaz de promover a passagem de uma consciência ingênua para uma reflexão crítica”.

Torna-se pertinente fazer emergir um dos momentos das aulas de D2-IES 1:

[...] A docente questionou aos alunos se já conseguem traçar uma sequência evolutiva dos grupos, reforçando que isso é muito importante. Seguiu abordando a classe Lycopodiopsida (licófilas), suas características gerais e as ordens que compõem a classe. Neste momento a aula foi interrompida para que uma das chapas para eleição da diretoria do ICB falasse sobre suas

propostas. A docente solicitou que passassem uma lista de chamada e seguiu a aula [...] (Aula 7-D2-IES 1).

Destacamos que a movimentação política que ocorreu na aula da professora não foi explanada. Assim, retomamos a ideia da neutralidade para referendar que estar no mundo; constituir-se professor universitário e, portanto, (re)fazer escolhas teórico-metodológicas é um ato político. Nesse contexto, esperaríamos, principalmente por a professora estar ministrando aula em um curso de licenciatura, que ela utilizasse a pertinência de um momento como o ocorrido para provocar reflexões. Estamos conscientes de que a docência, ora pelo exercício de acreditar se manter neutra, ora por entender que seja necessário seguir argumentando sobre os conceitos da aula, na ideia de que estes não estão emaranhados na trama política, é o que oportuniza o silêncio da professora. Porém, também no exercício da utopia, acreditamos que, se a docente fosse fruto de uma formação na contradição, o posicionamento claro, ressaltando a importância para o alunado de uma eleição, seria condição. Reforçamos que o professor crítico não se cala, ao contrário, manifesta-se cotidianamente – é político!

Nessa direção, torna-se necessária a tarefa das instituições de ofertar formação continuada para os profissionais, principalmente para os que não possuem habilitações específicas para a docência, caso da maioria dos professores investigados, e não estamos falando de qualquer formação, mas da instituição de uma política contínua de formação alinhada à epistemologia da práxis, já que “sem formação e sem profissionalização politizadas, compromete-se o exercício democrático no campo educativo” (MAGALHÃES, 2014, p. 127).

Assim, consideramos que é condição para que a Universidade rompa com modelos puramente teóricos e práticos, que seja concedido espaço para que o professorado exponha suas angústias e os desafios do trabalho docente, o que tentamos nesta investigação, já que são também obstaculizadores para a (re)constituição de uma atividade docente consciente epistemológica e politicamente. É na estruturação do discurso em movimentos dialógicos de apontamentos acerca da docência no ensino superior que acreditamos oportunizar ao professorado tomar consciência das amarras e da opressão a que estão muitas vezes instituídos.

Mas, afinal: quais os maiores desafios enfrentados pelos professores na Universidade? Os professores investigados mencionam como elemento desafiador central no trabalho que desenvolvem, o processo de desmotivação do alunado para o exercício de busca de um novo conhecimento, além de questões de ordem estrutural das instituições como falta de recursos para prover as aulas práticas.

*Eu acho que a primeira coisa é **mobilizar o interesse do aluno**, a partir do momento que **eu presto concurso pra uma área, eu entendo que tenho capacidade de lecioná-los e que eu estou... tem que ser sempre assim uma formação continuada**, eu tenho que sempre estar participando de eventos, sempre estar fazendo pesquisas de outras coisas e não ficar só com o que eu aprendi na graduação e na pós. [...] Eu acho que o desafio está mesmo em primeiro lugar você conseguir mobilizar o interesse do aluno com o seu conteúdo, em segundo lugar você ter a sensibilidade de observar quais são os instrumentos e as metodologias que você preparou e se estão sendo otimizados nessa turma [...]. Então assim, acho que isso também é um desafio, você conseguir estar flexível pra uma mudança de metodologia, de didática, de textos. [...] E isso, esse outro desafio que no meu ponto de vista são os dois mais importantes, **primeiro você mobilizar o interesse do aluno por esse conhecimento e o segundo você, como professor, ser flexível e ter a sensibilidade de observar o que está dando certo para aquela turma** (Grifo nosso) (D1-IES 1).*

*[...] **Os alunos, em primeiro lugar, e a infraestrutura da universidade** (Grifo nosso) (D2-IES 1).*

***Primeira coisa são os cortes que a universidade está sofrendo**, e aí... eu não sei, eu acho que a universidade tem um grande desafio que é de gestão, que nós professores não estamos preparados para isso somos responsáveis por gerir a universidade, eu acho que isso é uma coisa... talvez eu vou usar uma palavra muito forte, mas é uma coisa patética por que a gente tem que ensinar, a gente tem que fazer administração, a gente tem que fazer pesquisa, a gente tem que fazer extensão. [...] **Em termos de ensino acho que um dos grandes desafios é a linguagem**, como que a gente vai lidar com esses alunos que já não leem mais, que já não escrevem mais? (Grifo nosso) (D3-IES 1).*

*Aah... **mais desafiador eu acho que os alunos de hoje em dia**, por que hoje em dia você tem recursos, mal ou bem, com todos os problemas que a gente está passando aí, você tem uma sala como essa, você tem o recurso didático pra uma aula teórica, aula prática meia boca, mas eu acho que o nível de desinteresse dos alunos é complicado[...] **e eles ficam no celular, não tem interesse para observar, senta aqui no presencial** e “Ah eu só quero frequência...”, então eu acho isso muito ruim [...] (Grifo nosso) (D4-IES 1).*

***Mais desafiador pra mim, sem sombra de dúvidas, despertar o interesse dos alunos**, muito difícil [...] (Grifo nosso) (D3-IES 2).*

Porém, questionamos ainda, não seriam os professores também, no que tange à desmotivação do alunado, parte central da problemática que levantam? E ainda,

como poderiam os professores universitários motivar um conhecimento que instiga e oportuniza ao alunado constituir-se profissional-social para um mundo do trabalho dinâmico e plural?

É preciso alinhar dimensões para margear uma resposta possível e consciente para as questões, posto que sabemos que o professor sozinho não conseguirá mudar a estrutura, o que mais uma vez, imprime a urgência da dinâmica coletiva no espaço universitário, para a constituição de políticas externas e internas para e pela conquista social de ideais democráticos.

Porém, também expomos que a motivação do alunado está dialeticamente entrelaçada com os movimentos oportunizados em sala pelo professorado. Como organizador da tarefa educativa, o professor deve, na (re)constituição da atividade de planejamento, elaborar espaços na aula que favoreçam o exercício de pertença do alunado na dinâmica de aquisição de um novo conhecimento. A aula universitária descontextualizada e pobre metodologicamente não alcança o sujeito, ao contrário, afasta-o de uma dinâmica satisfatória – crítica - de aprendizagem. É oportuno ainda, considerar que, se o alunado não apreende o conhecimento, o professor pouco, ou nada, ensinou, já que os objetivos da atividade educativa não foram alcançados.

O discurso de D1-IES 1 ecoa nesta investigação como um propagador da mudança e tomada de consciência pedagógica que almejamos, um professorado que apreende criticamente seu fazer e (re)organiza a ação para a transformação. E ainda, a valorização dos movimentos de formação continuada. É impossível ensinar bem, para a construção coletiva, sem uma força teórico-prática que impulsiona os sujeitos da ação educativa a novos rumos e prazeres, um movimento de tentativa e erro que profissionaliza, ou seja, oportuniza rever conhecimentos e posicionamentos a favor do bem comum. Assim, retomamos a necessidade de boniteza e alegria impregnadas no saber-fazer dos docentes, como pondera D2-IES 2:

Fazer com que os alunos entendam que a universidade é apenas um indicador, uma base pra que eles expandam o conhecimento deles, num sentido assim, eu não tenho a ilusão de que os meus alunos vão sair sabendo a Fisiologia, mas eu queria que eles entendessem que o dia que eles precisarem entender a respiração de todos os animais, eles soubessem qual a bibliografia buscar, sentar e estudar. Aprender a aprender, e que só depende deles, aprender a aprender, eu não consigo abrir a cabeça de ninguém e colocar o conteúdo lá dentro, eu tenho que sensibilizar ele, tenho

*que **mostrar esse conteúdo com alegria, com disposição, com beleza, pode ser a coisa mais feia, aquela ferida, mas eu falo: “Olha que lindo isso aqui, olha esse ateroma que coisa mais linda, é lindo, o processo é lindo, está matando o indivíduo, mas é um processo biológico lindo” [...]. Então eu acho que esse ponto é um ponto desafiador, de **mostrar para os nossos alunos que a universidade não é o fim, é o início**, e que ele não vai aprender tudo na universidade [...] (Grifo nosso) (D2-IES 2).***

Na busca pela motivação do alunado a professora indica caminhos, reforça a contradição – o ir e vir da valoração dos conhecimentos teóricos, práticos, técnicos e estéticos da docência, e questiona a função dos professores. Somos sujeitos de incompletude, imersos na busca por sermos profissionais de qualidade social, e nessa urgência de sermos mais, precisamos conceber a Universidade, tal como reforça D2-IES 2 como travessia que não se finda, é, portanto, impulsionadora de novos ventos, novas aprendizagens, quer seja em demais outros espaços formativos e/ou no mundo do trabalho.

Nesse sentido, aproximamos do que referenda D1-IES 2: “[...] **o grande desafio é isso, em qualquer curso [...] é conseguir manter esse aluno, essa chama acesa no aluno até o final do curso**”. O enunciado, alinhado à preocupação dos professores com os discentes, no transcorrer da aula, demonstra contradição na concepção que os fundamenta. E ainda, que há possibilidade para novos horizontes, em que a relação teoria-prática seja condição e não mais busca utópica.

O docente demonstra estar preocupado com a aprendizagem dos alunos quando faz questionamentos aos mesmos. É sempre afável no diálogo com os alunos (Aula 1-D3-IES 1).

O docente está sempre fazendo perguntas direcionadas aos alunos, buscando a interação com eles e incentivando sua participação na aula (Aula 3- D3-IES 1).

Assim, a clareza é de que a tarefa de ensinar na Universidade é complexa e requer fundamentos da práxis, o que não é claro e consciente para todos os profissionais que ocupam as IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste texto configura-se como tempo-espaço de problematização da relação teoria-prática no bojo do trabalho docente na Universidade, em específico, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas

instituições de ensino superior de Goiânia (GO). Nesse limiar, conjecturamos uma docência, ou mesmo, o ofício de ensinar, para sujeitos compromissados, os quais, na busca pela compreensão ampla da práxis educativa, empenham-se cotidianamente por entre formação, profissionalização e trabalho docente, de forma crítica.

Na busca por margear uma formação de professores cunhada na epistemologia da práxis, os dados reiteram uma compreensão simplista sobre a relação teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia. Por muitas vezes, a prática é apreendida como demonstração em laboratório, e a teoria momento onde o professor torna-se mero explicador de conceitos. Dessa forma, “é preciso lutar contra o “reco da teoria” na formação dos professores da Educação Básica e consolidar, tanto na formação quanto no planejamento e na realização do ensino, os conhecimentos teóricos necessários para o professor desenvolver bem seu trabalho” (SILVA, 2019, p. 15).

É, contudo, importante que os espaços universitários instituem políticas de formação continuada para seus profissionais, posto que em maioria, enquanto sujeitos constituídos no universo da pós-graduação *strictu sensu* voltados apenas para suas áreas específicas, constituíram-se mais pesquisadores do que professores. Essa conjuntura corrobora para uma visão apolítica manifestada pelos sujeitos da pesquisa, bem como o trabalho docente fragmentado e solitário, onde o senso de coletividade não tem ganhado força, ou minimamente, diminuído, resultando na “descrença” dos profissionais com as comunidades científicas, sindicatos e/ou outras entidades político-formativas.

Para finalizar, argumentamos que formação, profissionalização e trabalho docente estão instaurados em processos intrinsecamente inacabados, ou mesmo, mutáveis permanentemente. Assim, aludimos dois contextos e seus professores em um tempo-espaço objetivo, estando esses em constante (re)organização, de ordem epistemológica. E ainda, que mais importante que o fim é o meio, ou seja, a busca consciente por uma práxis educativa para além das necessidades momentâneas do mercado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, I. G. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. **Didática e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

BRANDÃO, C. R. O outro ou meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 19º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, n. 10, p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. 2º ed. Goiânia: Ed. América; Ifiteg, 2014.

MAGALHÃES, S.M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, n. 58, p. 253-270, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-NETO, J. F. O ensino universitário: formação e práxis docente emancipadora. **Rev. Fac. Educ.** (Universidade do Mato Grosso), n. 26, v. 01, p. 73-85, 2016.

REYES-SANTANA, M. Apresentação. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). **Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. 2ªed. Goiânia: Editora América; IFITEG, 2014, p. 7-20.

SILVA, M. A. A. A corporeidade exilada da formação e da prática docente. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Docência universitária I: construções, utopias, inovações**. Goiânia: Editora América, 2013.

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

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. **Revista del IICE**, n. 40, p. 99-116, 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.