UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

FLAVIA WEGRZYN MARTINEZ

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

PONTA GROSSA
2014

FLAVIA WEGRZYN MARTINEZ

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA WEGRZYN MARTINEZ

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Profª Dra. Susana Soares Tozetto
UEPG

Prof. Dr. Julio Emilio Diniz Pereira
UFMG

Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG

Ponta Grossa, 24 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus,
que permitiu que tudo fosse realizado.
Ao meu noivo Rafael, exemplo de dignidade,
que permaneceu ao meu lado, participou
dos meus sonhos e encheu-me com seu
mais puro amor, encorajando-me a
vencer os obstáculos da vida e a
alcançar meus objetivos.
E aqueles que amo infinitamente: minha mãe Helena, meu pai Luiz
Carlos, meu irmão Mateus e minha sobrinha Maria Fernanda.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, cuja trajetória pôde contar com o apoio, o empenho, a competência e o carinho de várias pessoas que estiveram ao meu lado, apresentando-me desafios, indicando caminhos, oferecendo sugestões, fazendo-me refletir e perseverar, dando-me forças para superar os obstáculos que, naturalmente se interpõem, quando se pensa na realização de um projeto pessoal e profissional desta envergadura, meus sentimentos em relação a essas pessoas são de gratidão, de respeito e de admiração.

Agradeço, também, àquelas pessoas que não acreditaram na concretização deste sonho, pois contribuíram para que eu permanecesse neste caminho, por entender que sonhos podem virar realidade.

Assim, apresento meu mais sincero bem querer e gratidão:

À Professora Susana Soares Tozetto, que acreditou em mim e entrou nesse sonho, não apenas para orientá-lo, mas para abrilhantá-lo com sua luz.

À minha mãe, por sempre ter estado ao meu lado e ser um exemplo de mulher forte, resolvida, que não se deixa esmorecer diante dos obstáculos da vida; ao contrário, faz deles passarela na sua caminhada.

Ao meu pai, pelo apoio incondicional, por acreditar em mim e nos sonhos por mim acalentados, não me deixando nunca deles desistir, mesmo quando eu própria os achava impossíveis de serem realizados.

Ao Rafael, que tem me mostrado o que é o amor irrestrito, companheiro e leal.

A minha querida Tia Lola, pelo incentivo e apontamentos preciosos na construção deste trabalho.

Acredito que agradecer simplesmente não seria suficiente para externar minha sincera alegria em contar com a ajuda daqueles que tornaram a realização deste trabalho possível. Mas, para o momento posso manifestar minha singela gratidão, em especial aos Professores que estiveram presentes na minha banca:

Ao Professor Névio de Campos, por suas respeitáveis contribuições no momento da qualificação e pelos inestimáveis momentos de reflexão durante as saudosas aulas de Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa em Educação.

Ao Professor Ademir José Rosso, o qual sempre se mostrou disposto em me ajudar, e que sabiamente me orientou durante nossas “conversas de corredores”.

Ao Professor Júlio Emílio Diniz Pereira, agradeço imensamente por seus valiosos apontamentos neste trabalho.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação da UEPG:

Silvia Finck, Ana Lúcia Baccon, Maria José Subtil, Célia Brandt e aos colegas do Programa de Mestrado, em especial a Camila Macenham e Priscila Kailer, pelos momentos de discussões e contribuições na construção desta dissertação.

À Elismara Zaias, pelo sorriso, pelas palavras e por haver me recebido com tanto carinho em sua sala de aula, onde realizei o estágio de docência.

À Cristiane Wengzynski, pelo incentivo nessa caminhada.

A minha querida amiga Andréia Bulaty, pela cumplicidade no olhar, pelo apoio nos momentos de medo e incerteza. Obrigada por estar ao meu lado.

Aos professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, os quais colaboraram com este estudo, abrindo espaço para a esta discussão. Especialmente, quero agradecer ao Professor e Coordenador do curso, Mateus Biancon, pela solicitude e disponibilidade em sempre me atender prontamente.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudo.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, compartilharam desse sonho.

O homo academicus gosta do acabado.
Como os pintores acadêmicos,
ele faz desaparecer dos seus trabalhos
os vestígios da pincelada, os toques e os retoques:
foi com certa ansiedade que descobri
que pintores como Couture, o mestre de Manet,
tinham deixado esboços magníficos,
muito próximos da pintura impressionista
- que se fez contra eles -
e tinham muitas vezes estragado obras
julgando dar-lhes os últimos retoques,
exigidos pela moral do trabalho
bem feito, bem acabado,
de que a estética acadêmica era a expressão.
(Pierre Bourdieu, 2011**)**

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn. **Licenciatura em Ciências Biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 2014, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2014.

RESUMO

O presente estudo realiza uma análise sobre a formação pedagógica oferecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, campus de Jacarezinho/PR. Este trabalho foi construído com base em estudiosos como Bourdieu (1983, 1989, 2004a), Rosso (2007, 2010), Diniz-Pereira (1999, 2006), Nóvoa (1995, 1999), Imbernón (2011), Gimeno Sacristán (1999), Gauthier (1998), Shulman (1986, 1987), entre outros. Compreendemos o campo de formação de professores, em particular o de licenciatura em Ciências Biológicas, como campo social que possui interesses específicos, no qual permeiam relações de disputas entre as disciplinas biológicas e as disciplinas pedagógicas. Assim, apoiamos nossas reflexões acerca dos seguintes objetivos: a) discutir como se encontram articuladas as disciplinas pedagógicas, sustentadas pelo campo da educação com as disciplinas específicas que compõem o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas; b) compreender se a formação pedagógica inicial oferece subsídios suficientes ao exercício da docência. Trazemos como fundamento para discussão os conceitos centrais da praxiologia, de Pierre Bourdieu, campo e *habitus*, visando estabelecer a articulação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais. Para o desenvolvimento da fundamentação metodológica, valemos-nos da pesquisa qualitativa, já nossas considerações e subsídios teóricos se apoiaram nas reflexões de Richardson (1999) e Triviños (1987). A coleta de dados foi realizada a partir de questionário fechado respondido por sete (7) professores, entrevista semiestruturada com sete (7) professores e o Coordenador do curso de Ciências Biológicas. Realizamos também análise documental do Projeto Pedagógico do curso (PPC). Para orientação do processo de análise de dados, a discussão foi realizada pelas categorizações a partir da análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados da pesquisa indicam que os docentes compreendem a importância da formação pedagógica inicial num curso de formação de professores, entretanto, acreditam que na mesma ainda não é suficiente para oferecer subsídios para o exercício da docência. Indicam também a presença de dicotomia entre as disciplinas biológicas e pedagógicas, assim como a desarticulação entre ambas as áreas.

Palavras- chave: Formação de professores, Docência, Conhecimento pedagógico.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn. **Licenciatura in Biological Sciences**: a study of pedagogical training. 2014, 147 f. Dissertation (Master of Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2014.

ABSTRACT

This study presents an analysis on the pedagogic training offered in the Degree Course on Biological Sciences of the State University of Northern Paraná- UENP, Jacarezinho/PR campus. This study was based on schoolars such as Bourdieu (1989, 2004), Rosso (2007, 2010), Diniz-Pereira (1999, 2006), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Gimeno Sacristán (1999), Gauthier (1998), Shulman (1986), and others. We understand the teachers training field, particularly concerning the degree course on Biological Sciences, as a social field with specific interests and dispute between biological disciplines and pedagogical disciplines. Therefore, our reflections are grounded on the following objective: a) to discuss the articulation of pedagogical disciplines supported by Education and specific disciplines forming the Degree Course in Biological Sciences; b) to understand how the initial pedagogical training provides teachers with sufficient assistance to exercise their profession. The foundation we bring to discussion on the central concepts of praxeology by Pierre Bourdieu, field and habitus, aiming at establishing a dialectical articulation between individuals and social structures. In order to develop the methodological foundation, we applied the qualitative research, in turn, our considerations and theoretical subsidies were grounded on reflections by Richardson (1999) and Triviños (1987). The data collection was carried out using closed questionnaire answered by seven (7) teachers, semi-structured interview with seven (7) teachers and the coordinator of the Biological Sciences Course. We also conducted a document analysis on the Course Pedagogical Project. The orientation on the process of data analysis presented a discussion carried out by the categories concerning the Content analysis (BARDIN, 1977). The research results indicate that the teachers understand the importance of the initial pedagogical training in a degree course nevertheless they believe that such training offered in the course is not sufficient to offer the foundations for teaching functions. They also point out the presence of dichotomy between biological disciplines and pedagogical disciplines as well as a disarticulation between both áreas and their respective teachers.

Key words: Teachers training, Teaching, Pedagogical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- As interações entre os diferentes conhecimentos e espaços formativos presentes na formação dos licenciandos.....52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Os sujeitos e instrumentos da pesquisa…..…….……..……..……...25

QUADRO 2- O Reservatório de Saberes.....42

QUADRO 3- Grupo de Conhecimentos….……...…….....85

QUADRO 4- Perfil dos professores entrevistados.....91

QUADRO 5- As categorias e subcategorias de análise.....93

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ.....128

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESLCARECIDO.....131

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....133

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS…….....…….135

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS…….....…….137

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....140
ANEXO 2 - ANTIGA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....143
ANEXO 3 - ATUAL MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....145

LISTA DE SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicos Culturais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal De Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CES	Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-Bio	Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas
Db	Disciplina biológicas
Dp	Disciplinas pedagógicas
CFBIO	Conselho Federal da Biologia
CRBIO	Conselho Regional de Biologia
FAFIJA	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS- A AUTORA.....16
INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1- A DOCÊNCIA 29
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO BRASIL.....29
1.2 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO.....36
1.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: IMAGENS DA DOCÊNCIA……..……..…..…....44

CAPÍTULO 2- A FORMAÇÃO DO DOCENTE.....49
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 49
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CAMPO A DESVELAR.....54
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 59
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 66
2.5 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ- UENP: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....72
2.6 O CURSO DE CIÊNCIA BIOLÓGICAS 74
2.6 1 O Contexto da Reforma em 2011 75
2.6 2 O Projeto Politíco do Curso.....80

CAPÍTULO 3- ALÉM DAS APARÊNCIAS E DAS CONTRADIÇÕES.....89
3.1 O CAMPO DE PESQUISA, OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E OS SUJEITOS PESQUISADOS.....89
3.1.2 Categorização: os sistemas de categorias.....92
3.2. A DOCÊNCIA.....93
I. A escola como lócus do trabalho do professor.....95
II. Desvalorização do Professor.....99
3.3. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....102
I.A concepção de professor que o curso apresenta segundo os professores entrevistados.....103

II. A articulação entre as disciplinas biológicas e as disciplinas pedagógicas.....107

TECENDO CONSIDERAÇÕES: As inquietudes que perpassam a formação de professores.....114

REFERÊNCIAS.....119
APÊNDICES.....127
ANEXOS.....139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A AUTORA

Ao me olhar no espelho em busca de encontrar minha imagem, materializo o que visualizei no abstrato. Por mais individual que eu seja, reconheço que sou plural, repleta de vozes, e que muitas vezes, essas vozes mal cabem em minha própria voz. Arquiteto minha história e construo o meu ser por meio das relações que se estabeleceram no decorrer do tempo e, a partir delas, percebo o que me torna semelhante e díspar. Nessa constante edificação, cada um deixa um pouco de si e leva um pouco de mim. Ademais, sou um ser que se constrói historicamente, uma história datada e contextualizada.

A partir das vivências e das transformações ocorridas em meu ser e em minha vida, num infinito constante ir e vir, relembro como os estudos me foram, foi nessa trajetória, e no anseio pelo desconhecido, que me alicercei nos momentos mais afanosos de minha vida.

Ao submergir do mundo da leitura e dos estudos, adentrava um universo particularmente meu, introspectivo, e assim me deslembrava dos conflitos que sempre se faziam presentes em meu cotidiano. E assim sempre foi.

Nos piores momentos com os quais me deparei, foi o ato de ler que me proporcionou refúgio, novos horizontes, e a perspectiva de novas possibilidades. Dessa forma, compreendo como o conflito ao redor me transformou em uma leitora assídua.

Esse sucinto relato me permite compreender as nuances das transformações ocorridas em minha constituição como ser, e de como o contexto no qual estive inserida me influenciou. Minha escolha pela docência, apesar de singular, hoje compreendo que também faz parte de uma coletividade. Minha opção pelo magistério estava atrelada à imagem docente construída historicamente, pois entendia que essa era uma profissão que atendia muito bem ao perfil feminino. Afinal, poderia lecionar meio período e, dessa forma, teria o outro período disponível para cuidar dos afazeres de casa. Confesso que também me sentia vocacionada para a docência, visto que tinha paciência com crianças e adolescentes.

A ideia de vocação para a docência, como veremos no decorrer da dissertação, deve-se ao fato de que, a princípio, o magistério foi ocupado por religiosos e leigos e mesmo quando se torna uma profissão, ou ainda na definição de alguns autores como Nóvoa (1999), e Gauthier (1998), uma semi-profissão, as influências religiosas ainda se fazem presentes, estendendo a imagem de vocação até os dias de hoje.

Com minha escolha pela “docência” realizada, no ano de 2002 me matriculei no curso licenciatura em Ciências Biológicas. A minha opção pelo curso, apesar de particular, também foi alicerçada nos ideais presentes na sociedade, de que fazer o curso de Ciências Biológicas abre um leque de possibilidades, inclusive de trabalhar como bióloga. Por sua vez, a profissão de biólogo traz junto a si algum prestígio, quando comparada ao professor de Ciências ou Biologia. Dessa forma, apesar de considerar que tinha vocação para ser professora, visualizei na profissão de bióloga uma maneira de ascender socialmente, e de não seguir apenas a carreira docente, como fizeram meus pais.

Ter vivido tão próxima a esse universo familiar de professores, influenciou-me profundamente em aspirar a outra possibilidade de carreira que não fosse a do magistério, pois enquanto criança e adolescente cresci vendo meus pais trabalhando extensas horas diárias, viajando aos finais de semana para prosseguir nos estudos e sendo pouco reconhecidos socialmente.

Devido à limitação financeira dos meus pais, e por residir em uma cidade pequena, com escassos recursos educacionais, não pude sonhar com o curso que realmente desejava fazer. Dessa forma, naquele momento o que tinha ao meu alcance, era apenas um dos cursos de licenciatura, ofertados por uma Faculdade que se localizava em uma cidade relativamente próxima àquela em que eu residia, e que atendia uma grande parte dos estudantes da região. Dessa forma, tive a possibilidade de utilizar o transporte coletivo, para ir e voltar todos os dias.

E esse foi o contexto que me levou a cursar a licenciatura em Ciências Biológicas.

Para minha surpresa e espanto, no decorrer do curso me senti atraída pelas disciplinas inerentes a um curso de formação de professores. Confesso que de início relutei de forma bastante drástica contra esse novo sentimento. Afinal, não queria repetir a história de vida profissional dos meus pais. No entanto, rendi-me ao encanto da profissão docente e, a partir desse momento, minha história de frustração e conformação teve fim. Com essa nova perspectiva, iniciei um novo ciclo na minha vida, propiciando espaço para a construção de uma história de vida diferente.

Hoje, quando me recordo dessa parte da minha história, percebo o quanto fui influenciada pelo contexto histórico no qual estive inserida. Primeiro, por negar a docência, tendo por base a profissão dos meus pais; segundo, por ter encontrado professores e colegas durante o curso, que me auxiliaram a enxergar a profissão docente de outra forma, passando a encontrar respostas para alguns dos meus questionamentos, e as muitas outras indagações que surgiram no decorrer da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Desse modo, relato a relevância da dimensão subjetiva na pertinência da escolha do objeto de investigação do presente trabalho científico, uma vez que, além de minha história de vida, no decorrer do curso vivenciei por diversas vezes discussões acerca da formação docente que abordavam a preferência dos alunos pelas disciplinas biológicas, desvalorização do licenciado em relação ao bacharel, e das disciplinas pedagógicas, bem como a existência de profissionais de outras áreas, não pertencentes à licenciatura, que ministravam aulas de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio, assim como as disciplinas biológicas do curso de Ciências Biológicas, como Histologia, Fisiologia, Bioquímica, Genética, entre outras.

Diante desse contexto, algumas inquietações começaram a me instigar durante o percurso da graduação, sendo estas: Para ser professor, basta conhecer o conteúdo biológico a ser trabalhado? Por que o bacharel tem mais prestígio profissional que o licenciado? Por que as disciplinas pedagógicas são secundarizadas na licenciatura?

Da mesma forma, quando fui lecionar, a partir no ano de 2005, também vivenciei, em minha prática pedagógica, junto a educandos do Ensino Fundamental e Médio, algumas lacunas em minha formação pedagógica, especialmente aos aspectos relacionados ao encaminhamento metodológico, no trabalho com os conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia.

Foi a partir dessas reflexões, sentimentos e vivências que nasceu esta pesquisa, pois queria compreender como um curso de formação inicial de professores contribui para o enfrentamento dos desafios.

Ademais, queria fazer algo pela minha profissão, pelos meus colegas de profissão e também por mim. E assim, resolvi adentrar em um outro oceano, o mestrado, afim de promover este estudo, com vistas a analisar e refletir sobre a formação pedagógica inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, no sentido da preparação para a docência.

Tais justificativas demonstram a importância de se investigar a formação pedagógica dos licenciandos em Ciências Biológicas, a fim de verificar se a formação inicial oferece subsídios suficientes ao exercício da docência.

INTRODUÇÃO

Tratar de formação de professores, primeiramente, é assumir a complexidade do processo historicamente construído, considerando todos os seus avanços e retrocessos. Porém, também é entender que investir na formação de professores corresponde a uma possibilidade de melhoria da educação básica. Daí a importância da qualidade da formação inicial dos docentes da educação básica.

Quando discutimos sobre formação de professores, tratamos de um objeto cuja complexidade não permite análise por único ângulo, ademais, a formação inicial dialoga e se entrelaça com o contexto organizacional, o qual é permeado por um conjunto de fatores que interfere direta e indiretamente na formação do futuro professor, tais como as políticas educacionais, os professores universitários e sua própria formação e visão educativa, a realidade socioeconômica e cultural do acadêmico em formação, bem como seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, percebemos inúmeros dilemas que permeiam a formação dos profissionais da educação, especialmente nos seguintes aspectos: a falta de articulação entre a teoria e a prática; a dicotomia entre formação da área e formação pedagógica; a necessidade de políticas públicas que articulem Estado e instituições de formação de professores; a desarticulação entre a formação inicial e formação continuada; a desvalorização da licenciatura frente ao bacharelado (DINIZ-PEREIRA, 2006; ROSSO, 2007).

Os cursos de formação docente contribuem para a formação de cidadãos críticos, tendo em vista que esse "[...] é mais do que um lugar de aquisição de técnicas de conhecimentos, mas o momento chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1995, p. 18). Assim, adentrar o universo da pesquisa sobre formação de professores é buscar compreender as bases e premissas sobre as quais se apóia o futuro professor no que se refere ao processo de construção de sua formação docente.

Pesquisas recentes, como as de Gauthier (1998), Gatti; Barreto (2009), Gatti; Nunes (2008), Nóvoa (1999), apontam que as opiniões pré-concebidas sobre o trabalho do professor depreciam-no, dificultando sua profissionalização. Nesse sentido, Gauthier (1998), ao discorrer sobre ideias pré-concebidas sobre o ofício do professor, assinala certa preocupação, pois, para o senso comum, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura para ter êxito como educador. Assim, percebemos a desvalorização e a dificuldade da profissionalização do trabalho do professor.

No entanto, para ser professor, em síntese, é necessário um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho do docente (GAUTHIER, 1998).

Compreendendo que os conhecimentos pedagógicos são aqueles específicos dos professores, os quais, de certa forma, relacionam-se com o sentimento de pertencimento a um determinado grupo social, bem como coloca Ciampa (1985), compreendemos que num curso de licenciatura os conhecimentos específicos devem ser priorizados, de modo que os conhecimentos pedagógicos representam a alma da docência (IMBERNÓN, 2011), ao passo que Gauthier (1998), em seus estudos sobre a formação pedagógica, diz-nos que essa questão está intimamente ligada ao processo de profissionalização do docente.

No pressuposto de que são os conhecimentos pedagógicos a especificidade da docência, fator responsável por diferenciar o professor dos demais profissionais, Gauthier (1998) concebe o processo de ensinar pelo viés de vários saberes específicos à docência, tais como: Saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Nesse sentido, a formação inicial, base da docência, constitui o processo de iniciação da construção da identidade do professor, uma vez que é nesse período que os futuros educadores entram em contato com os conhecimentos específicos da docência, ou seja, os conhecimentos pedagógicos.

Dessa forma, podemos inferir que a formação inicial é o momento chave na construção da profissionalização do professor (IMBERNÓN, 2011), já que representa a instância de quebra de paradigmas, transformando sua concepção sobre a docência, recriada a partir das lembranças que o licenciando possui da ação educativa, ideia construída durante o tempo vivido enquanto aluno, em sua vida escolar.

Partindo dessa premissa, amparamo-nos em Nóvoa (1995), no sentido de que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova realidade docente, ao passo em que propicie as bases da docência, do saber docente ao futuro profissional para que ele possa construir um conhecimento especializado. Assim, discutir sobre o conhecimento profissional ou conhecimento pedagógico do professor representa um dilema, pois trata-se de um tema complexo, cuja definição,conceitualização e análise ainda precisam ir além do debate funcionalista e administrativo da profissionalização docente (IMBERNÓN, 2011).

A partir da análise da história da formação de professores e levantamento de dados de pesquisas que apontam as fragilidades na área da formação (AYRES, 2005, GATTI; BARRETO, 2009, DINIZ-PEREIRA, 2006), no que diz respeito aos conhecimentos específicos inerentes à docência, ou seja, os conhecimentos pedagógicos, percebemos que na

trajetória da formação docente não houve uma preocupação explícita em relação à formação pedagógica dos professores (GATTI, 2010, SAVIANI, 2009). Frente às questões mencionadas, a problemática central desta investigação se define da seguinte forma: Qual a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Por compreendermos a complexidade dos fatores que interferem no processo da formação pedagógica, este estudo se faz necessário dada a sua relevância no processo de formação inicial do futuro docente. Nesse sentido, como objetivo geral desta pesquisa, destacamos: Analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus de Jacarezinho – PR[1], e como objetivos específicos, destacam: a) Discutir como se encontram articuladas as disciplinas pedagógicas sustentadas pelo campo da educação com as disciplinas específicas que compõem o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. b) Compreender se a formação pedagógica inicial oferece subsídios suficientes ao exercício da docência.

A escolha por realizar esta pesquisa na UENP deveu-se ao fato da instituição possuir incomensurável importância para a região do Norte Pioneiro[2], pois agrega estudantes de vários municípios sendo que, por muito tempo, foi a única IES a atender a formação de professores da região. Dessa forma, com mais de 50 anos de história, muitos dos professores que compõem o quadro do magistério da região foram formados pela antiga FAFIJA[3].

Compreendemos o campo de formação de professores, em particular o de licenciatura em Ciências Biológicas, como campo social[4], o qual possui interesses específicos e no qual permeiam relações de disputas ao formar o professor. Segundo Bourdieu (2011), o campo universitário reproduz, em sua estrutura, o campo de poder cuja ação própria de seleção e de inculcação colabora para reproduzir a estrutura. São os mecanismos de poder, pelos quais as filosofias ou representações do poder eufemizam o próprio poder (BOURDIEU, 1991).

---

[1]O Campus de Jacarezinho, antigamente denominado de FAFIJA, oferece oito cursos de graduação na modalidade licenciatura sendo eles: Ciências Biológicas, Matemática, Filosofia, Letras, Geografia, História, Pedagogia e Informática. Atualmente, a FAFIJA, faz parte da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

[2]O Norte Pioneiro é assim cognominado e conhecido em virtude de estarem bem delimitadas as fases de povoamento e colonização do norte paranaense. Assim, constitui essa região a fase mais antiga e mais produtiva do processo de ocupação efetuado até então no Norte do Estado. O processo de povoamento desta área teve início em meados do século XVII, sendo realizado pela iniciativa de particulares, que, de modo espontâneo e formal, atingiam a região. Porém, somente a partir do início do século XX, a penetração do povoamento se processa com mais intensidade e de forma regular (MUSSALAN, 1977, p. 41).

[3] A FAFIJA, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, até 2006, era uma Faculdade isolada, sediada na cidade de Jacarezinho- PR. No ano de 2006, foi incorporada à Universidade Estadual do Norte do Paraná.

[4] Campo social, entendido como: "[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orientam as estratégias ulteriores" (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Nesse sentido, a partir do funcionamento de um curso de formação de professores, podemos perceber os diferentes posicionamentos dos envolvidos perante as díspares questões que perpassam o mundo acadêmico. Dessa forma, homólogo ao campo de poder, o campo universitário tem sua lógica própria e os conflitos entre as frações de classe mudam totalmente de sentido, ao passo que se revestem de forma específica de conflitos (BOURDIEU, 2011).

Nesse sentido, fundamentamo-nos em conceitos centrais da praxiologia[5] de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2004a), como campo e habitus. Assim se concretiza a interação entre os indivíduos e as estruturas sociais, uma vez que a teoria sociológica na visão de Bourdieu (1994) visa estabelecer a articulação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais.

A escolha pelos conceitos de *habitus* e campo se deve ao fato de representarem uma importante contribuição de Bourdieu (1983, 1989, 2004a) ao pensamento sociológico, visto que tais conceitos, apontados pelo autor, permitem uma melhor compreensão do mundo social, assim como dos múltiplos espaços que o compõem, considerando suas hierarquias e lutas internas, revelando os aspectos conflituosos e as relações de poder que permeiam as relações humanas.

Para o desenvolvimento do percurso metodológico do presente estudo, nossas considerações e subsídios teóricos se apoiaram nas reflexões de Richardson (1999), no que diz respeito ao método, e Bardin (2009) como referência à análise de conteúdo.

Richardson (1999, p. 70) define o método de pesquisa como a "[...] escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos". Entendendo que a opção do método deve ser coerente ao problema investigado, e considerando a natureza do objeto da presente pesquisa, definimos a abordagem qualitativa, uma vez que esta propicia ao pesquisador uma aproximação e interação ao retratar seu objeto de estudo. Assim, o pesquisador consegue ampliar seu olhar na busca de elementos, a fim de que possa compreender as ações praticadas pelos sujeitos. Richardson (1999) se refere à pesquisa qualitativa como análise de situações complexas, identificando-a com uma realidade ampla e complexa como a que pretendemos desvelar. Buscamos refletir e analisar sobre o indivíduo

[5]O conhecimento praxiológico proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1994) procura estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos e objetivistas, na construção da teoria da prática ou modos de engendramento das práticas (Ibidem). Para o autor, o conhecimento praxiológico não extingue as aquisições do conhecimento objetivista, mas vai além, de maneira, a integrar o que a postura objetivista aboliu para produzir suas formulações teóricas. Para tanto, o autor entende que a estruturação das práticas e da sociedade é realizada por meio da dialética do processo interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2003).

em sua totalidade, articulando os aspectos do processo e dos fenômenos que compõem a formação inicial dos professores.

Como respaldo teórico para a seleção dos sujeitos, trazemos o posicionamento de Triviños (2001, p. 84), "[...] a escolha dos sujeitos na pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma ideia ou um conjunto de ideias, emanada dos objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa".

Dessa forma, elegemos como sujeito da pesquisa o Coordenador do curso de Ciências Biológicas da UENP, também Presidente do Colegiado. A escolha desse sujeito baseou-se nas próprias orientações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, que indicam como legítimos os participantes do processo de reforma das Licenciaturas, os presidentes de colegiados. Nesse sentido, entendemos que o coordenador prestaria informações referentes à composição e organização curricular do curso e ao processo de reforma curricular, ocorrido no ano de 2011.

Para nos referirmos ao Coordenador do curso, utilizaremos a denominação de *Coordenador*.

Também são sujeitos desta pesquisa, cinco (5) professores que ministram as disciplinas biológicas e três (3) professores que lecionam as disciplinas pedagógicas no referido curso, perfazendo um totalde sete (7)[6] professores. A escolha pelos professores norteou-se no sentido de entrevistarmos todos os professores que lecionam as disciplinas pedagógicas, bem como os professores que ministram as disciplinas biológicas com maior tempo de serviço na UENP.

Para citarmos os docentes, empregaremos a denominação de D*b*, quando mencionarmos aqueles que lecionam as disciplinas biológicas, e D*p* quando nos referirmos àqueles que lecionam as disciplinas pedagógicas. Salientamos que um (1) professor, por ministrar tanto as disciplinas pedagógicas quanto as biológicas, será mencionado como *DpDb*.

A denominações escolhidas serão seguidas de um número de 1 a 5 para os professores *Db* e de 1 a 3 para os professores *Dp*, sendo que a escolha se deu de forma aleatória. A fim de garantir o anonimato dos professores, utilizaremos como referência a forma masculina, ou seja, o professor, o entrevistado. Desses professores, cinco (5) pertencem ao Colegiado de Ciências Biológicas e dois (2) ao Colegiado de Pedagogia.

---

[6]O número total de professores são sete (7), pois um mesmo professor leciona tanto as disciplinas biológicas, ou seja, as específicas do curso de Ciências Biológicas, como as pedagógicas que se referem a formação de professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como instrumentos metodológicos a análise documental, questionário fechado (APÊNDICE C) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D/E).

De acordo com Triviños (1987, p. 111) "[...] a análise documental é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares". Assim, tomamos como documento o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A opção pela análise documental deveu-se ao fato de buscarmos compreender os elementos estruturantes presentes no processo do PPC de Ciências Biológicas.

Sobre a análise documental, Bardin (2009) coloca como um conjunto de operações que tem como intento representar o conteúdo de um dado documento sob a forma diferente do original, com vistas a facilitar num estado ulterior. Desse modo, a análise documental faz-se, sobretudo, por classificação-indexação e por intermédio de procedimentos de transformação, tendo como propósito analisar e representar de forma condensada as informações oriundas dos elementos pesquisados, que consentem elaborar um documento secundário com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco (BARDIN, 2009).

A escolha pelo questionário com perguntas fechadas a todos os professores do curso, deu-se com vistas a estabelecer um primeiro contato e obter o perfil dos docentes.

Segundo Trivinõs (1987), o questionário com perguntas fechadas pode ser muito útil quando o pesquisador tem como objetivo caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais.

Para a entrevista, o que nos motivou foi o fato de compreendermos que, a partir do diálogo com os professores e com o Coordenador, seria possível suscitar outras questões relevantes relacionadas ao tema. Entendemos o referido instrumento como um dos principais meios que o investigador possui para realizar a Coleta de Dados "[...] porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Autores como Triviños (1987) e Richardson (1999) têm tentado caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos originariam frutos e novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa, ainda, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua

totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Dessa forma, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) foi aplicada aos professores e organizada com questões que possibilitaram compreender a concepção de professor, da docência, apresentada pelo PPC, e de como ocorre a articulação entre as disciplinas pedagógicas, sustentadas pelo campo da educação, com as disciplinas específicas que compõem o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) realizada com o Coordenador objetivou ainda extrair sua compreensão sobre o referido processo de reforma e o campo da formação docente na UENP. Dessa forma, foram exploradas questões concernentes às condições de produção do referido processo da reforma no curso e de como tal reforma refletiu no curso.

Para melhor visualizar os sujeitos e instrumentos desta pesquisa, segue abaixo um quadro.

QUADRO 1- Os sujeitos e instrumentos da pesquisa

Instrumentos	**Sujeitos**	**Cognominação**
Questionário	Professores	*Dp/Db*
Entrevista semiestruturada	Professores e Coordenador do curso de Ciências Biológicas	*Dp/Db/Coordenador*
Análise Documental	Projeto Pedagógico do Curso	PPC

Fonte: A autora

Para a orientação do processo de análise de dados, utilizamos como referência Bardin (2009), e o método Análise de Conteúdo. Nossa escolha deve-se ao fato de entendermos que o referido método possui rigor metodológico consistente, sendo capaz de proporcionar à pesquisadora entendimento profundo dos fenômenos sociais e situações complexas, de maneira a trazer à luz caminhos diversos a serem desvelados.

Nesse contexto, contemplamos a explicitação da fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, admitindo não haver separação entre sujeito e objeto. Assim, a partir dessa explicitação foram extraídas e analisadas as interlocuções com as quais os sujeitos intervêm no mundo, de modo a surgirem as categorias de análise.

Bardin (1977, p. 37) define a Análise de Conteúdo da seguinte maneira:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas.

A comunicação é fundamental para a troca de experiências, informações e construção do conhecimento. Dessa maneira, pretendemos analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos nas mensagens, bem como caracterizar sua influência social, compreendendo a Análise de Conteúdo como um método capaz de verificar como as respostas e manifestações dos sujeitos se mostram, de maneira a possibilitar à pesquisadora sua organização e posterior análise.

Bardin (1977) conceitua ainda a Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimora constantemente e se adapta a discursos diversificados, com objetivos determinados e que servem para desvelar o que está implícito no texto, de maneira a permitir a decodificação das mensagens. Segundo a mesma autora (1977, p.31), a Análise de Conteúdo não é apenas um instrumento, mas um "leque de apetrechos", apresentando-se como uma técnica que pode ser utilizada num campo vasto das comunicações, com o propósito de analisar e refletir sobre os significados, a partir de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo.

O modelo proposto por Bardin (1977, p.89) se organiza da seguinte maneira: "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados." Bardin (2009) descreve a divisão da análise de conteúdo como: Pré-análise, que é a organização do material, na qual pode ser utilizado questionário, entrevista, observações ou análise documental. No caso dessa pesquisa, a pré-análise compreendeu a organização do instrumento de coleta de informações qualitativas junto aos professores sobre a natureza de seu trabalho e do curso no qual são docentes. Para esse momento, utilizamos a experiência prévia vivenciada como acadêmica do curso de Ciências Biológicas e professora de ciências e biologia, bem como a fundamentação teórica do trabalho, fatores que deram toda a fundamentação necessária para a interpretação final dos dados levantados/construídos no decorrer da pesquisa.

Descrição analítica, a partir da qual os dados da pesquisa são orientados pelo referencial teórico para os procedimentos de codificação dos assuntos trabalhados. Essa etapa da presente pesquisa compreendeu a definição de categorias para análise dos dados empíricos, obtidos pelo instrumento. O segundo polo, a exploração do material, consiste na decodificação dos dados brutos do material a fim de se alcançar a essência das informações obtidas (BARDIN, 2009). Para tanto, foram organizados, decodificados, transcritos e sistematizados os dados coletados construídos a partir de pesquisa documental e das entrevistas.

Interpretação inferencial, a partir da qual os dados, após coleta e organização, reflexões e intuições, são intensificados numa relação que permite a interpretação da

mensagem. É o momento de tratar os dados a fim de torná-los significativos e válidos para que possam expressar as informações obtidas. Momento em que, de posse das informações coletadas/construídas, a pesquisadora sugere suas inferências e dá seguimento às interpretações a partir de seu quadro teórico e dos objetivos propostos.

Assim, por compreendermos a Análise de Conteúdo como um método de discussão que permite desvelar, a partir das mensagens, o que pensam os sujeitos sobre a identidade do professor, a partir da sua própria formação docente, buscamos refletir na medida em que formos interpretando os significados a respeito do objeto de estudo, dos resultados da pesquisa e dos significados socioculturais do curso de formação inicial a partir dos embates no espaço acadêmico.

A dissertação apresenta três capítulos, estruturados da seguinte forma:

No Capítulo I apresentamos uma discussão sobre a Docência, abordando questões pertinentes sobre a história da formação de professores no Brasil, com o propósito de entendermos como se deu o processo e as questões que perpassaram a formação dos professores no Brasil, bem como quais suas implicações para a profissionalização dos docentes. Em seguida discutimos sobre o processo de ensino e a especificidade da docência, fundamentados nas perspectivas de Gauthier (1998) e Shulman (1986, 1987) de que a profissão docente deve ser pautada num repertório de saberes específicos e inerentes à profissão. Na sequência, dialogamos sobre a questão da identidade profissional dos educadores, tendo como base teórica a psicologia social.

No capítulo II, realizamos uma discussão acerca do campo de formação dos professores, a importância e as fragilidades da formação inicial no contexto da educação atual. Em seguida, trazemos à discussão os documentos legais que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, como as Resoluções CNE/CP 1 e 2 (BRASIL, 2002a e 2002b) e o Parecer CNE/CES 1.301 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas. Nosso intuito ao abordarmos esses documentos foi o de discutir sobre o discurso das competências, presente nos referidos documentos. Da mesma forma, apresentamos nosso campo de pesquisa e também onde se situa o objeto de estudo, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UENP.

No capítulo III, iniciamos sobre as etapas da investigação realizada no campo da pesquisa. No decorrer, discorremos sobre o perfil dos professores participantes desse estudo e apresentamos as categorias e subcategorias de análises, as quais possibilitaram engendrar uma discussão a respeito do nosso objeto de análise.

Docência: I) A escola como lócus da formação docente; II) Desvalorização da profissão professor.

A formação pedagógica no curso de ciências Biológicas: I) A concepção de professor que o curso apresenta, segundo os professores entrevistados; II) A articulação entre as disciplinas pedagógicas e biológicas

As categorias foram criadas a partir da análise de conteúdo de Bardin, e fundamentadas no arcabouço teórico por nós apropriado, o qual nos permitiu discutir e analisar as entrevistas realizadas com o coordenador e professores do curso, dentro do recorte proposto nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA

"Não há evocação sem uma inteligência do presente,
Um homem não sabe o que ele é
Se não for capaz de sair das determinações atuais".

(BOSI, 1997, p.81)

Neste capítulo, trilhamos por fatos históricos acerca da docência no contexto brasileiro, de modo a apreendermos os meandros que perpassaram a profissão professor, compreendermos as circunstâncias acerca da docência que a concebeu como vocação e de como os conhecimentos ditos específicos sempre se sobressaíram aos pedagógicos nos cursos de formação de professores.

Na sequência, discorremos e refletimos sobre o processo de ensino e a especificidade da docência, amparados em Gauthier (1998) e Shulman (1986, 1987), defendendo que a profissão docente deve ser embasada num repertório de saberes específicos e próprios, de modo a desmistificar os conceitos apregoados pelo senso comum de que para ser professor, basta ter dom.

Nesse viés, apresentamos reflexões sobre os sinuosos caminhos percorridos pelo professor em busca de ascensão a uma categoria profissional. Dialogamos, nessa perspectiva com o conceito de identidade, a fim de compreendermos como o contexto e as relações sociais interferem e se articulam com o sentimento de pertencimento a um grupo social. Ademais, o convívio com o grupo permite o confronto entre as pessoas, sendo que cada um vai se construindo nesse processo de interação, a partir das constatações e diferenças entre nós e os outros. Compartilhando do fato de que a identidade do indivíduo se constitui e carrega influências históricas na sua singularidade.

1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO BRASIL

Em razão da necessidade e da pertinência do tema, o tornar-se professor a partir da opção pela carreira docente e da formação inicial em cursos de licenciatura passou a ser objeto de pesquisa e análise de vários estudos nas últimas décadas, fato que evidencia a importância da proposição de uma discussão acerca dessa temática, com vistas a promover os

avanços necessários para o entendimento do processo de formação desses profissionais (UNESCO, 2004).

A formação de docentes constitui, atualmente, um componente essencial para análise dos problemas que permeiam a docência, torna-se, portanto, indispensável uma incursão na sua história no âmbito do Brasil[7], enfatizando o percurso pelo qual passou o processo de tal profissão. Dessa forma, pretendemos analisar a partir do resgate histórico a construção do processo de formação de professores no intento de proporcionar subsídios que permitam uma compreensão mais apurada da problemática das questões atuais que permeiam a formação desse profissional.

A história sobre a formação dos professores envolve a organização de um campo específico[8] de atuação, o qual foi se tornando cada vez mais complexo, já que o sistema escolar passou a envolver instituições destinadas a diversos níveis e modalidades de ensino: primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil entre outros (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.17). Nesse sentido, a história da profissão docente no Brasil não obedece a um processo contínuo, gradual e de crescente profissionalização, mas articulam-se momentos de perda de autonomia e de perda de controle sobre determinados elementos que suscitam, de alguma forma, à desprofissionalização docente, visto que o processo de formação não se deu sem conflitos, mas envolveu inúmeras questões e disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores.

O início da construção da docência se configurou pela forma não profissionalizada, já que foi marcada pela ocupação de religiosos e tem sua origem nas denominadas congregações religiosas, o que fez com que a ideia de docência passasse a ser concebida como vocação ou sacerdócio, oferecido por alguém que tem um dom.

Diante da necessidade do efeito de atender a demanda escolar advinda das camadas populares, a função docente se amplia e se diversifica. Perante tais acontecimentos, a ideia de docência como vocação ou sacerdócio é solidificada, pois "[...] o momento caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

No entendimento das questões citadas anteriormente, a discussão sobre o preparo docente acentua-se somente no início do século XIX, por conta do vínculo inédito que se

---

[7] Nesse momento do texto, faremos uso do texto, faremos uso de autores de diferentes abordagens que contribuem para elucidação histórica do processo de formação de professores no Brasil.
[8] Entendemos por campo específico, o conceito de campo de Bourdieu (1989).

situou então com o Estado. No entanto, a concepção laica de escola começou a ser formulada pela burguesia triunfante, passando assim a ser apropriada pela elite que esteve no comando do processo de independência e de organização do Estado brasileiro, adequando-a às peculiaridades da função de ser professor (VICENTINI; LUGLI, 2009). Nesse prisma, percebemos o domínio da elite nas questões pertinentes à formação de professores. Fato que corrobora nosso entendimento de que o lócus da formação de professores não é um objeto indiferente, neutro, mas constitui-se como um eixo central para compreensão de como se constitui o professor. A partir das instituições formadoras de professores, podem ser revelados não apenas os mecanismos do conhecimento social, ou mesmo as formas que fazem os agentes se reconhecerem, conhecerem suas instituições e sistemas de instituições, mas também que se constituem como mecanismos de poder.

Por volta do século XVIII, na Europa, começam a surgir alguns grupos de professores que compreendem a docência como atividade principal. Com a intervenção do Estado, a unificação e a hierarquização no âmbito nacional desses grupos, é que se instituem enquanto profissionais, adquirindo dessa forma relativa autonomia frente aos párocos da Igreja. Surge então um licenciamento por parte do Estado, que legitima a profissão e estabelece um suporte legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA, 1999). Após a Revolução Francesa, mais precisamente no século XIX, concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos (TANURI, 2000, p. 62).

Desse modo, à medida em que o Estado foi assumindo gradualmente o controle da educação, buscando definir tanto os conteúdos como os comportamentos a serem adotados pela escola, os professores deparam-se com as condições que sinalizavam para o processo de profissionalização, como as iniciativas amparadas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação (NÓVOA, 1999).

Nesse contexto, expresso nas palavras de Nóvoa (1995, p.16):

> Ao longo do século XIX consolida-se uma nova imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

No entanto, ao analisar a imagem do professor configurada no século XIX, constatamos ainda a prevalência da ideia de docência como vocação ou sacerdócio. Nesse

sentido, visualizamos a presença do *habitus*[9] no processo de formação de professores que, de acordo com Bourdieu (1992), produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente certifica sua presença no futuro, seja a partir do modo de perceber, pensar, fazer e sentir. Sob esse viés, incorpora-se na reprodução das práticas, pois ao longo da história foi interiorizado pelos sujeitos. Dessa forma, compreendemos que algumas marcas na trajetória histórica da docência dificultam sua profissionalização.

Realizando uma incursão histórica, ao abordar a criação de instituições para a formação de professores, verificamos que nosso modelo de educação baseou-se nos moldes franceses, e que somente a partir da Revolução Francesa é que ocorre o processo de criação de Escolas Normais no Brasil, como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009). Entretanto, a questão da formação de professores somente passa a ser discutida de maneira explícita após o processo de independência, "[...] quando se cogita da organização da instrução popular" (SAVIANI, 2009, p. 143).

Ainda de acordo os estudos de Saviani (2009) e Tanuri (2000), a questão acerca da formação de professores no Brasil se dá a partir dos ensaios intermitentes de formação de professores (1827 - 1890) consolidado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, fundamentado no método do ensino mútuo, estendendo-se até 1890. Esse período revela a importância dada ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico dos professores.

Na continuidade, em meados do século XX, ocorre a organização da escola pública e os cursos de formação de professores foram implementados nessa época, inicialmente os Cursos Normais e em seguida as licenciaturas (TANURI, 2000). No entanto, segundo Saviani (2009) é observável que ao serem implantados, tanto os Cursos Normais, como de licenciaturas focalizaram a formação do professor no aspecto profissional, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Especialmente em nível superior, as licenciaturas são marcadas pelo conteúdo cultural-cognitivo em detrimento do aspecto pedagógico-didático e, embora seja exigido preparo didático, não se faz referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009). O mesmo autor ainda define e aponta para o contraste entre dois modelos de formação. O modelo didático-pedagógico, que considera a formação do

---

[9] O conceito de habitus é primordial na obra de Bourdieu. Trata-se de um conceito que possui suas raízes no pensamento aristotélico e na Escolástica medieval. Palavra de origem latina, o habitus expressa "a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem" (SETTON, 2002, p. 61). Mais exatamente, *hexis*, significa "uma moral que se tornou hexis, gesto, postura "(BOURDIEU, 1983, p. 104). "o recurso à noção de habitus, um velho conceito aristotélico-tomista que repensei completamente, como uma maneira de escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito". (BOURDIEU, 2004b, p. 22).

professor completa perante o efetivo preparo pedagógico didático, e o modelo cultural-cognitivo "[...] se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar" (SAVIANI, 2009, p. 148).

Nesse sentido:

> Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico - didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeira letra. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir as crianças, desconsiderando-se preparo didático- pedagógico. (SAVIANI, 2009 p. 144)

A preocupação com a organização das Escolas Normais leva à reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, quando ocorrem ações condizentes ao preparo dos professores. Ao passo que já se notava uma insuficiência de programas de estudos e preparo didático que demandavam a necessidade de se pensar a reformulação do currículo, com o enriquecimento dos conteúdos e a ênfase nos exercícios práticos a partir da criação da Escola-Modelo, uma vez que não seria possível a formação de professores sem o domínio dos conteúdos e o preparo didático. Ainda que o modelo da Escola Normal tenha se embasado na reforma paulista, na primeira década republicana, a expansão desse padrão não promoveu grandes avanços. Ainda era notória a permanência da tradição com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Os primeiros cursos de formação de professores, no quesito de licenciatura, nasceram no Brasil na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a partir da promulgação do Decreto - lei n.1.190, de 4 de abril de 1939. Nesse sentido, outras instituições seguiram o mesmo modelo, denominado de esquema 3+1 adotado na organização tanto dos cursos de pedagogia como das licenciaturas. O referido esquema recomendava que nos três primeiros anos de curso deveriam ser estudadas as disciplinas específicas, e apenas no último ano a formação didática (SAVIANI, 2011)[10].

Assim, ao analisarmos a formação pedagógica do professor licenciado em seu contexto histórico, desde a criação dos primeiros cursos, ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, até os anos mais recentes, pelas Faculdades de Educação, constatamos que sua estrutura se caracterizou pela fragmentação do esquema 3+1, definido da

---

[10] Em 1935, Anísio Teixeira organizou a UDF. Consultar MENDONÇA, A. W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUREJ, 2002.

seguinte maneira: a fim de obter o diploma de licenciatura, o licenciando estudava nos três primeiros anos do curso temas específicos a cada área de especialidade e somente no último ano eram estudadas as disciplinas referentes à área educacional. Tal modelo considerava importante o estudo aprofundado dos conteúdos específicos, uma vez que a formação pedagógica era concebida como complementação para a formação de professores, o que nos leva a constatar que a formação pedagógica dos licenciandos ocorria de forma fragmentada e desarticulada das disciplinas específicas, pertinentes a cada área do conhecimento.

O sistema de formação de Cursos de licenciatura 3+1 levou certo tempo para tornar-se a única via de preparo dos docentes do nível secundário, já que as Faculdades de Filosofia e os Institutos de Educação eram responsáveis por oferecer exames de suficiência, assegurando a estabilidade profissional do professorado leigo. Desse modo, tais formas de preparo dos docentes persistiram a coexistir em boa parte do país até a década de 1980 e, ainda hoje, para algumas disciplinas, como afirma Vicentini; Lugli (2009), existe dificuldade para formar professores devidamente licenciados, como é o caso da área de ciências.

Na continuidade, as mudanças sociais e políticas ocorridas no país, na década de 1950, promovem a promulgação de uma Lei que vem a instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024 (BRASIL, 1961) que, entretanto, não satisfez aos interesses e reais necessidades educacionais expressos no projeto original.

Em seu Capítulo IV, essa LDB (BRASIL, 1961) versava sobre o processo de formação do magistério, destacando alguns aspectos como: o intento do ensino normal; processo de formação docente no âmbito ginasial e colegial; a expedição de diplomas; realização de cursos de especialização assim como de aperfeiçoamento; formação de docentes para o ensino médio em Faculdades de Filosofia e em Institutos de Educação.

Embasados no Art. 59 da referida Lei, (BRASIL, 1961), o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu a partir do Parecer Nº 262/62, (BRASIL, 1962) os currículos e a duração dos cursos universitários, entre os quais se encontravam os cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. Tal parecer institui que os currículos das licenciaturas compreenderiam as matérias estabelecidas para o curso de bacharelado, sendo assim, para a formação do licenciando necessitaria incluir estudos considerando especialmente o aluno e o método.

Nessa perspectiva, Scheibe (1983, p.31), assim se posiciona:

> [...] sobre uma base substancial de conteúdo específico, sendo que a formação pedagógica do professor licenciado coloca-se como uma complementação de

> créditos necessários para o exercício do magistério, e não como uma base essencial na formação do educador.

Desta maneira, estabelece-se a necessidade de se compreender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado. A Licenciatura Curta[11] foi implantada a partir de 1965, como medida emergencial, visando garantir formação de professores para atuação no sistema de ensino. O referido curso de formação tinha o propósito de preparar professores polivalentes em áreas entendidas como "próximas", por exemplo, a matemática e a biologia.

Nos anos seguintes, mais especificamente no início dos anos de 1970, outro momento se configura com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), no entanto, tratando-se da realidade brasileira, é plausível constatar que a reforma proposta pela referida Lei tinha em vista a formação de profissionais para o ensino geral, não sendo compatível com a possibilidade de prosseguimento dos estudos em níveis superiores. Ademais, a Lei 5.692/71 não representou uma ruptura total com a Lei 4.024/61, devido ao fato do governo objetivar a continuidade ao modelo econômico anterior a 1964, a partir da mudança de cunho político. Sobre a questão da continuidade Saviani (1996, p. 118) nos diz o seguinte:

> A referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

Assim, tal continuidade frente à proclamação dos objetivos não significou necessariamente que na prática os objetivos reais se concretizassem. "Consequentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista, na Lei 5.692" (SAVIANI, 1996, p. 119).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), os problemas referentes à formação de professores são, de certa forma, amenizados. No Brasil, o modelo pedagógico didático abriu espaços no nível de organização dos currículos formativos, os atos legais emanados de Conselho Nacional de Educação (CNE), que sucederam a LDB/9394 (BRASIL, 1996) representaram um avanço importante ao estabelecerem uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de bacharelados. Nesse contexto, é relevante considerar alguns dilemas afrontados pelos cursos de licenciatura desde sua gênese, sendo que ainda hoje não

[11] Após aprovação da LDB n. 9.394/96 a licenciatura curta deixou de existir (NADAI, 1991).

foram descobertas soluções para amenizar tais questões. Podemos abordar sobre a não superação dos cursos de formação de professores sobre o chamado esquema 3+1, conforme relata Gatti (2010, p. 1357):

> Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Da mesma forma, atentamos para a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura nos cursos de formação de professores, em especial no de Ciências Biológicas, uma vez que grande parte das Universidades brasileiras persiste em formar professores, atribuindo maior ênfase aos conteúdos biológicos. Nesse sentido, autores como Candau (1987) e Gatti (1997) apontam que os cursos de formação de professores no Brasil tendem a valorizar mais o bacharelado e revelam certo descaso com a licenciatura, dando pouca atenção às questões relacionadas ao ensino, as quais deveriam ser priorizadas numa licenciatura. Desse modo, compreendemos o campo de formação de professores como espaço de disputas articuladas a posicionamentos, que nos incita a pensar a prevalência das disciplinas biológicas sobre as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas. Nesse sentido, discorremos sobre a especificidade da docência, ou seja, os conhecimentos pedagógicos.

1.2 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

No final da década de 1980, surge nos Estados Unidos e Canadá um movimento referente à docência. Tal movimento tinha por intuito reivindicar status profissional para os professores (ALMEIDA; BIAJONE, 2005). Partindo do pressuposto de que há uma base de conhecimento específica para o ensino, pesquisadores mobilizaram-se a fim de pesquisar e sistematizar essa base. Dessa forma, inclinaram-se a compreender a origem da Docência e, desse modo, legitimar um corpus de saberes mobilizados pelo professor. Esse movimento, além do propósito de reivindicar status para a categoria, tinha por intuito melhorar a formação de professores, com vistas a dar início ao processo de profissionalização que beneficiasse a legitimidade da profissão docente e, desse modo, transpor a concepção da docência atrelada a um ofício vocacionado (ALMEIDA; BIAJONE, 2005).

Nesse contexto, segundo Almeida; Biajone (2005), nascem as pesquisas acerca do *knowledge base* que, por sua vez, tem como propósito identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de

professores. Percebemos que o conhecimento profissional docente é uma temática de pesquisa relevante, especialmente no que se refere à ressignificação da profissionalidade docente[12].

Frente ao contexto atual, o que permeia o exercício da docência são fatores como as condições de trabalho do professorado, os debates sobre a formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes, e as condições de trabalho nas escolas. Diante dessas questões, pensar na especificidade do saber próprio ao ofício de professor parece-nos acenar, de certa forma, a busca de um prestígio e status profissional.

De acordo com Roldão (2007), um dos enfrentamentos acerca da análise em relação à especificidade do saber docente alude exatamente à ambigüidade que se encontra a docência no quadro sociológico de categorização das atividades. Se, de certa forma, o exercício da docência se aproxima do estatuto de atividade profissional, muitos "[...] circunstancialismos sócio-históricos, enquadradores do exercício e evolução da atividade docente, o remetem para caracterizadores de funcionarização ou o associam a representações tecnicistas ou praticistas da acção de ensinar" (ROLDÃO, 2007, p. 140).

Quando pensamos no exercício da docência, compreendemos ser necessário, além, das questões relacionadas ao contexto de trabalho que permeiam a profissão do professor, como citadas anteriormente, um conjunto de saberes específicos e pertinentes à docência.

No entanto, observamos que para atuar como professor nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, o Estado admite profissionais advindos de outras áreas, não pertencentes às licenciaturas, fato que nos permite compreender que para o Estado não existe realmente algo que diferencie o professor de outros profissionais.

Diante disso, é compreensível e justificável o pensar da sociedade que o exercício da docência se limita à representação praticista da profissão. Na mesma direção, a pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Esse fenômeno relaciona-se não só com a degradação das condições de trabalho, mas, consequentemente, com a composição social dos aspirantes a essa ocupação.

Da mesma forma, para Roldão (2007), a perspectiva sócio-histórica aponta para duas dimensões importantes de análise do conhecimento profissional docente. Ao passo que

---

[12] De acordo com Contreras (2012), o termo profissionalidade possui derivação terminológica da palavra profissão, e discorre que a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos docentes em razão do que demanda o trabalho educativo. Ademais, a expressão profissionalidade pode ser compreendida à luz de Gimeno-Sacristán (1999b, p.65), no que se refere "[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

devemos considerar os professores enquanto grupo socialmente distinto e reconhecido perante a instituição escolar que, por sua vez, trata-se de uma agência pública de educação e ensino. Entretanto, a legitimação do posto social de professor, como a de outra atividade que se afirme enquanto profissão, está atrelada ao grau e visibilidade de seu embasamento em um saber específico, que seja reconhecido socialmente como indispensável ao exercício de determinada atividade. Ademais, inferimos que a ausência de conhecimentos próprios à categoria dificulta o processo de profissionalização da profissão docente e que subjacente às expressões de profissionalidade e profissionalização[13] encontra-se atrelada à docência, no sentido de um processo em busca da constituição e identificação da profissão docente.

Portanto, é frente ao exercício da atividade matricial do professorado, o ofício de ensinar, que tomamos a ação especializada de fazer com que alguém aprenda alguma coisa (ROLDÃO, 2005). Quando pensamos no ofício do professor, compreendemos que o foco principal da profissão refere-se ao processo de ensino. Dessa forma, autores como Shulman (1986, 1987, 1997) e Gauthier (1998) apontam que para ensinar é necessário um conjunto de saberes específicos, próprio do ofício de professor.

Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos por Lee Shulman (1987) sobre os conhecimentos docentes têm colaborado para a organização e reelaboração das questões sobre os conhecimentos dos professores e suas implicações para sua formação. Os estudos de Shulman (1986) têm por finalidade investigar o conhecimento dos professores relativos aos conteúdos de ensino articulados com a forma como estes se transformam no ensino. O autor tem interesse em esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias específicas ensinadas em sala de aula e suas relações entre os conteúdos que os professores fornecem aos seus alunos (SHULMAN, 1986). O *Knowledge base*, ou base de conhecimento, segundo Lee Shulman (1987), refere-se a um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que o professor precisa para atuar numa determinada situação de ensino.

Os estudos de Shulman (1986, 1987) têm sido amplamente utilizados como fonte de pesquisa sobre formação de professores, ademais possui como finalidade identificar um conjunto de conhecimentos sobre o ensino, com seu surgimento na década de 1980, e a partir de então, tem sido expressiva a profusão de estudos nesta área utilizando-se desse referencial. Tal utilização deve-se ao fato de que a relação entre o conhecimento e a prática do professor é de extrema importância, encontrando-se entrelaçadas (SHULMAN, 1997). Nessa perspectiva,

[13] De acordo com Contreras (2012, p. 71), ainda há a possibilidade de defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor. Somente assim poderemos recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, e não com as estratégias ideológicas da profissionalização.

o docente terá conhecimento sobre como ensinar o conteúdo e de como os alunos apreendem esse conteúdo. Portanto, devemos nos atentar ao fato de que o domínio do conteúdo das disciplinas pelo professor têm em vista os propósitos de ensino e aprendizagem de seu aluno. Assim, Shulman (1986) concebe a base do conhecimento do professor em conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo.

A fim de compreendermos a concepção do autor sobre a base do conhecimento, discorreremos sobre cada um dos itens que a compõem.

O primeiro, o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, o *subject knowledge matter* que, por sua vez, refere-se aos temas inerentes à disciplina, pois o autor entende que o professor precisa conhecer o conteúdo da disciplina que irá trabalhar a fim de poder ensiná-la.

O *subject knowledge matter*, ou conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, representa o conhecimento do conteúdo, mas não exclusivamente isso. É preciso, além de compreender e saber organizar o conteúdo a ser ensinado, entender os processos de sua produção, compreendê-lo de diversas perspectivas para que possamos relacionar os diversos tópicos da área de conhecimento, bem como esses tópicos com outras áreas, promovendo a visão de totalidade (SHULMAN, 1986).

O conhecimento que Shulman (1997) aponta diz respeito à literatura, ao conhecimento histórico e filosófico do conteúdo que o professor possui, considerando também que o professor é o responsável por definir para o aluno qual conhecimento é essencial. Segundo o autor (1987), o *subject knowledge matter* não se resume apenas à apreensão dos conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e ainda validação epistemológica, o que demanda compreender a estrutura da disciplina.

Shulman (1987) aponta ainda que a questão do conhecimento do conteúdo foi deixada de lado. Os professores aprendiam como ensinar os conteúdos a partir dos métodos, mas não conseguiam relacionar o assunto com os métodos utilizados. Partindo dessa premissa, entendemos que a visão do professor torna-se pragmatista, sendo que ele acaba por reproduzir esse comportamento em sala de aula. Nessa perspectiva, Shulman (1986) argumenta que para o professor poder ensinar, ele precisa conhecer profundamente o conteúdo específico o qual irá trabalhar durante sua prática, e utilizar os conhecimentos pedagógicos a fim de que seu aluno tenha um aprendizado significativo. Na compreensão do autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino se encontra entrelaçado nos conteúdos específicos e nos conteúdos pedagógicos.

Nesse entendimento, está a capacidade do docente em transformar o conhecimento específico do conteúdo em formas que sejam pedagogicamente eficazes e que possam ser adaptadas à heterogeneidade dos alunos, de acordo com seu contexto.

Devido à pluralidade de alunos com os quais o professor trabalha, é essencial que ele tenha flexibilidade, assim como compreensão de várias perspectivas do conteúdo, de maneira que consiga adequar essas diferenças e discrepâncias, tornando o conhecimento compreensível a todos os seus alunos. Para Shulmam (1997), o importante no contexto do ensino é a relação entre o conhecimento do conteúdo e a prática do professor, assunto que se relaciona de maneira dilemática entre a articulação da prática e da teoria. E esse processo de transformação é subsidiado pelo conhecimento pedagógico, ou *pedagogical knowledge matter*, o qual consiste na maneira de formular e apresentar o conteúdo a ser trabalhado de modo compreensível aos alunos. Explicitando as analogias, ilustrações, exemplos, explanações, ou seja, as diversas maneiras de se representar e reformular o conteúdo no intuito de se tornar compreensivo aos discentes.

Assim, o estudo do *pedagógical knowledge matter* também apresenta desdobramentos de interesse nas pesquisas educacionais. É esta a categoria do conhecimento docente que constitui o promissor elo entre a pesquisa sobre o ensino e a pesquisa sobre a aprendizagem (SHULMAN, 2004). Esse conhecimento relaciona-se à compreensão do docente em facilitar ou dificultar o aprendizado do aluno acerca de um conteúdo.

Para Shulman (1986), a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele ou ela possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e passíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos.

Nessa perspectiva, ponderamos que o processo de construção dos conhecimentos da docência tem seu início na formação inicial de professores que, por sua vez, caracteriza-se como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da aprendizagem profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor (IMBERNÓN, 2011). Nesse entendimento, a formação inicial deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, de forma a superar o senso comum pedagógico e apropriar-se do conhecimento científico, o que contribui para a valorização da atuação docente (MORAES, 2003).

Quando pensamos no ofício do professor, atrelamos ao desenvolvimento da profissão um *corpus* de saberes que têm como intenção a aprendizagem do outro. Dessa forma, “[...] o

conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas" (MORAES, 2003, p.160), e é dessa premissa que partimos quando pensamos na formação inicial, pois o acadêmico de uma licenciatura deve ter claro essa questão, uma vez que, no dia a dia de sala de aula, para seu futuro *lócus* de trabalho, só o instrumental não será de grande valia. Assim, os conhecimentos docentes tornam-se significantes para a atuação do professor, e a sua utilização permitirá, ou não, a formação do saber do aluno (TOZETTO, 2010). Nesse contexto, compreendemos a dimensão da importância da formação pedagógica nos cursos de formação inicial.

Pensou-se, durante muito tempo, que ensinar consistisse apenas em transmitir o conteúdo a um grupo de alunos. Da mesma forma, esse pensamento alude não ser necessária uma qualificação específica para tal, a ponto de inferirmos que qualquer profissional que possua o domínio de determinado conteúdo possa vir a exercer o ofício de professor.

Gauthier (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. Assim, percebemos a desvalorização e a dificuldade da profissionalização do trabalho do professor. Entretanto, na visão do mesmo autor, para ser professor é necessário um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho do docente.

Assim, o desvelamento desses saberes, essenciais à profissão de professor, não se encontram no interior do ser humano, mas, ao contrário, combatendo esse íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de ideias preconcebidas. "É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado" (GAUTHIER, 1998, p. 23). Desse modo, compreendemos que a profissão de professor deve pautar-se num conjunto de conhecimentos, de modo a combater a ideia apregoada pelo senso comum de que para ser professor basta conhecer o conteúdo a ser trabalhado, ou mesmo, basta ter dom para o exercício de tal ofício. Nesse sentido, autores como: Nóvoa (1999); Gauthier (1998); Imbernón (2001) colocam que a profissão docente seria uma espécie de "semi-profissão".

Outro equívoco comum quanto à concepção de ser professor é que basta ter experiência. A frase "ensinar se aprende na prática, entre erros e acertos" é frequentemente utilizada para referir-se ao exercício da docência. Segundo Gauthier (1998), essa afirmação está tão incrustada na grande maioria dos professores que, uma parte expressiva deles assegura ter aprendido a ensinar pela própria experiência, em meio a erros e acertos. Entendemos que o saber da experiência ocupa, sim, um lugar relevante no ensino, do mesmo

modo que em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber docente precisa ser fundamentado, orientado por um conhecimento formal, que tenha por intuito dar subsídios aos professores.

Por conseguinte, o docente não pode adquirir tudo a partir da experiência. Mas, "[...] ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la" (GAUTHIER, 1998, p.24). Da mesma forma, o referido autor (1998) coloca que a intenção da afirmação anterior não é a de querer denegrir as virtudes da experiência, mas que pautar a aprendizagem de um ofício exclusivamente na experiência significa delegar ao professor a responsabilidade de redescobrir por si mesmo os meios eficazes para o sucesso de sua prática no processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo desse viés de pensamento, visualizamos que nas outras profissões existem saberes a serem apreendidos como parte integrante do processo de formação, então, por que no que diz respeito ao ofício do ensino seria diferente? Isso não quer dizer que não compreendamos não ser importante o domínio dos conteúdos específicos do curso, mas quando pensamos no aprendizado do aluno, atrelamos ao fato de reelaborar o conhecimento do conteúdo adquirido, de forma a tornar este conhecimento entendível ao aluno que, por sua vez, é o foco central do trabalho do professor.

Para Gauthier (1998), desenvolver pesquisas sobre o repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita afrontar dois obstáculos que historicamente se atrelaram ao ensino: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Nessa direção, compreendemos a dimensão da importância da formação pedagógica nos cursos de formação inicial. Assim, Gauthier (1998) concebe o processo de ensinar pelo viés de vários saberes específicos à docência, tais como: Saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica.

Conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2– O reservatório de Saberes

SABERES					
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Fonte: Gauthier, 1998, p. 29.

Por acreditarmos que tais saberes estão intimamente relacionados ao processo de profissionalização da profissão professor, e que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico, aludimos que é a partir da apropriação dos conhecimentos específicos da docência que conquistaremos o status de profissionais. Assim, quando o professor constituir-se de um repertório de saberes específicos inerentes à docência, deixaremos uma ocupação secundária, ou como assinala Gauthier (1998), um ofício sem saberes, refutando dessa forma a ideia de que qualquer profissional, desde que saiba o conteúdo, possa vir a ser professor.

Nessa perspectiva, o professor e a sua estreita ligação com sua profissão são permeados por questões mais amplas da esfera educativa e da construção de seu conhecimento. À medida em que os conhecimentos especializados necessários ao ensino disseminam-se, permitem que o professor apoie-se no saber científico, atendendo aos requisitos da atuação de um profissional.

Gauthier (1998), ao discorrer sobre os saberes, coloca que muitos não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e exigem tomadas de decisão, ou seja, "[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade" (GAUTHIER, 1998, p. 25). Diante do exposto, esse obstáculo contribuiu também para a desprofissionalização da atividade docente. No entanto, o desafio da profissionalização docente, para Gauthier (1998), é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional. Essa discussão torna-se significativa, ao passo que os acadêmicos dos cursos de licenciatura vislumbram a profissão docente, e atrela a este profissional características, opiniões e percepções, bem como o fato de se sentirem pertencentes a um grupo social.

Assim, pensar na formação docente nos alude a pensar que esta se encontra atrelada aos quesitos de desenvolvimento da identidade profissional, e para a construção da sua prática pedagógica, compreendida pelo processo de ensino aprendizagem, pois compartilhamos da concepção de Imbernón (2011, p. 30), quando compreende que "A especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico". Ademais, aos nossos olhos, o conhecimento pedagógico é o que diferencia o docente de outros profissionais, fazendo com que ele se torne elemento importante da identidade profissional do ser docente.

Nessa direção, entendemos que os cursos de formação inicial de professores exercem papel significativo na (re) construção da identidade docente, pois partimos do pressuposto de

que a identidade é construída por sujeitos sociais numa perspectiva interacionista, na qual o *habitus* se constitui como um espaço de construção da identidade docente. Dessa forma, iniciamos uma discussão acerca da identidade docente no intuito de refletirmos sobre os fatores que perpassam sua construção e a importância do contexto nesse processo.

1.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: IMAGENS DA DOCÊNCIA

Ao dialogarmos sobre a questão da identidade, compreendemos que ela permeia a maneira do sujeito estar no mundo, assim como nos diversos tipos de trabalhos desempenhados pelos homens. Desse modo, a escolha por determinada profissão implica em elegermos, dentre um rol abrangente e diverso de atividades, algo que, mesmo que idealmente, satisfaça-nos enquanto profissionais. Nessa perspectiva, relacionadas e entrelaçadas à identidade docente se encontram as motivações, os interesses, os pensamentos, as perspectivas, as atitudes, e os modos de ser e de agir dos futuros profissionais, uma vez que, segundo Gatti (1996, p. 86), a identidade, "[...] não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica, que interage nas aprendizagens, formas cognitivas, nas ações dos seres humanos." Dessa forma, delibera-se um modo de ser e estar no mundo, de acordo com uma dada cultura, num determinado momento histórico.

Nesse sentido, amparamo-nos em Gatti (1996, p. 85-86) quando compreendemos o professor como "[...] um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue do outro: sua identidade." Entretanto, esses profissionais, seres sociais concretos, portadores de um modo próprio de estar no mundo, de visualizar as coisas e de interpretar as variadas informações, são ignorados pelas pesquisas e políticas de intervenção que os tratam de maneira objetal (GATTI, 1996).

Da mesma maneira, consideramos que há necessidade de serem compreendidas as relações sociais que perpassam a formação inicial de professores, e como estas interferem na construção da identidade do licenciando, de modo a inferirmos sobre sua influência no processo de profissionalização docente.

Discorrer sobre a identidade parece fácil, pois todos possuímos uma ou várias. Do mesmo modo, o termo tem estado presente nas mídias, na escola, ou mesmo em conversas corriqueiras. Porém, a ideia de pensar a identidade como uma temática simples, e que pode ser conceituada e discutida superficialmente, não é verdadeira. Desde o início de nossa vida,

nossa identidade é atribuída pelo outro, a partir de diversos fatores como: nome, sobrenome, apelidos, vestimentas, certas cores, ou seja, interiorizamos o que os outros nos atribuem de tal forma que torna-se algo nosso, pois, como afirma Ciampa (1985, p. 131) "[...] nós nos chamamos, mas isto só depois de uma determinada idade, pois, inicialmente apenas somos chamados por um nome que nos foi dado." Nesse sentido, os papéis ou funções exercidas pelos professores sugerem o poder de transformar o modo como o indivíduo, no contexto institucional em que ocorre o processo de formação inicial, é enxergado pelos agentes que partilham do mesmo espaço social, tendo em vista que a identidade é construída pelas díspares gerações embasadas em categorias e posições herdadas da geração precedente, e que estas, ao se reproduzirem num determinado contexto, influem na construção da identidade do sujeito.

Desse modo, predicamo-nos de algo que os outros nos atribuem e em seguida vamos significando ou não essas atribuições, fato que nos mostra como a identidade está implicada nas relações sociais. "A razão deste motivo, talvez esteja no lugar preponderantemente que a noção de indivíduo ocupa hoje nas nossas sociedades ocidentais" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 13). Da mesma forma, o ser docente tem ocupado lugar de destaque na sociedade, ficando em evidência principalmente sua responsabilidade frente ao sucesso do aluno, como também tem sido alvo de críticas no que se refere à má qualidade da educação. Desse modo, o professor, inserido num contexto social, envolto por relações sociais, vai incorporando ao seu ser as atribuições dadas pelo outro. As atribuições, delegadas aos indivíduos por outros são relevantes para a contínua confirmação de elementos cruciais da realidade denominada de identidade, pois para manter a confiança do que o sujeito acredita ser, é necessário a confirmação implícita e explícita dessa identidade por parte dos outros sujeitos significativos para ele. Nesse intento, o outro, no olhar do indivíduo, torna-se o principal agente de sua constituição identitária.

Sabemos também que além da definição pelo outro, a identidade se caracteriza como um processo multideterminado e multifacetado. Ciampa (1985, p. 74) explicita que a "[...] Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação". Da mesma forma, para o referido autor (1985, p. 59), a identidade do outro reflete na minha e a minha reflete na dele, podendo ser possível aludir que existe um tipo de autoria coletiva da história; como aquele que habituamos indicar como autor. Seria nessa perspectiva um narrador uma espécie de contador de história (CIAMPA, 1985).

Partilhando da concepção do autor, compreendemos que o os sujeitos se constroem no entrecorte de suas características subjetivas, características do contexto que os cercam, da sua história passada, presente e ainda de suas perspectivas sobre o futuro, numa espécie de processo de interação, que resulta da existência do processo permanente de luta pela apropriação de dado capital, como coloca Bourdieu (1983), o que faz as relações sociais ocuparem um lugar central na constituição da identidade do sujeito, a qual se revela numa espécie de *habitus*.

Nesse entendimento, segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 23) "todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro, por traços de ordem pessoal". Partindo desse pressuposto, inclinamo-nos a pensar que entre os traços de ordem social que caracterizam o professor, e o fazem sentir–se parte de determinado grupo no qual encontram-se os conhecimentos pedagógicos, afinal, é o que diferencia o professor dos demais profissionais. Da mesma forma, quando o processo de formação inicial de professores relega essa formação pedagógica, também nos diz algo, pois compreendemos que a identidade do professor não se constrói sem relação com o contexto da ação no qual está inserido, ou mesmo com a história que o precede.

Assim, reconhecemo-nos a partir de similaridades e diferenças que notamos entre sujeitos ao nosso redor. Nesse olhar, o conhecimento de si é atribuído pelo conhecimento mútuo dos sujeitos identificados a partir de um dado grupo social que existe objetivamente, com toda sua história, tradições, normas e interesses (CIAMPA, 1985). No entanto, compreendemos que os elementos biológicos, psicológicos, sociais caracterizam o sujeito, identificando-o. De outro lado, temos a percepção desse indivíduo como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, responsável por expressar a sua identidade.

As atividades realizadas pelos sujeitos são identificadas, tendo o propósito de conservar a estrutura social e as identidades produzidas, estacionando dessa forma o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas, que em determinado tempo foram postas. A identidade que se institui no produto de um processo constante de identificação, passar a existir como um dado e não como dar-se permanente capaz de expressar o movimento social. Assim, o existir humanamente não é garantido de antemão, nem mesmo representa uma mudança que ocorre naturalmente, mecanicamente, justamente porque o homem é histórico (CIAMPA, 1985). É no cerne dessa trama complexa que os sujeitos constroem suas identidades e procuram valorar suas escolhas, tendo em vista que ao realizarmos nossa escolha profissional, fazemos uma opção dentre as várias e díspares

atividades existentes. Desse modo, nas profissões, o status profissional está sócio-culturalmente fundamentado por um corpus de conhecimentos especializados (GAUTHIER, 1998).

Entretanto, na profissão docente muitas vezes encontramos no ambiente escolar, como aponta Gauthier (1998), ofícios sem saberes, ou seja, atividades docentes exercidas que não revelam saberes pedagógicos específicos, os quais lhes são inerentes. Diante da explicitação do autor, inferimos que a ausência dos saberes pedagógicos específicos que balizam a profissão docente, implica no sentimento de não pertença a um grupo específico.

Do mesmo modo, defendemos que o sujeito só pode se tornar sujeito perante suas relações sociais, pois conforme posicionamento de Gatti (1996), grande parte dos professores relata que escolheram o magistério por gosto. Entretanto, acrescem a este motivo fatores circunstanciais que quiçá expliquem, de maneira mais profunda, sua condição e sentimentos atuais.

Ainda de acordo com a Gatti (1996, p. 87),

> A imagem social que têm de si mesmas também é contraditória. De um lado exaltam o quanto são gratificadas pelas crianças e pais, de outro apontam o descaso das políticas sociais para com a educação e os professores, o desinteresse dos alunos, o não-comprometimento das famílias com a educação dos filhos. Muitas sentem-se desvalorizadas pelos baixos salários, mas muitas outras também pelas arbitrariedades com que inovações e reformas educativas são impingidas da "falta de respeito". Falta de respeito das autoridades educacionais e falta de respeito por parte dos alunos.

Entendemos que há necessidade de estruturar conceitos conscientes, relativos aos conhecimentos da profissão docente, que orientem a formação dos professores, sem perder de vista que a identidade é a representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares.

Assim, submergidos em um movimento de transformação, no mais das vezes sutil, porém contínuo, entendemos a identidade como uma condição para o nosso estar no mundo e agir nele, tomando-a como uma cristalização necessária do incessantemente mutante, como uma ordenação que permite reconhecimento. Nessa direção de pensamento, a identidade é construída a partir de interesses circunstanciais e transitórios, expressando-se como produto da cultura de um determinado grupo sob a forma de um *habitus.* Desse modo, entendemos que a identidade dos acadêmicos em formação inicial está intimamente atrelada à concepção sobre a docência existente no espaço acadêmico que, por sua vez, também é fruto de uma concepção construída a partir de um processo histórico, ou seja, é arquitetada a partir das

ressignificações dos elementos relativos ao sistema cultural mais amplo, ou seja, à cultura legítima.

Partindo dessa premissa, os acadêmicos das licenciaturas são produtos da história do campo social e da experiência acumulada na trajetória histórica. Desse modo, os futuros professores definem ativamente, a partir da mediação da percepção e apreciação social historicamente instituída.

Entendemos que o início do embate sobre as questões referentes ao exercício docente nasce, ou pelo menos deveria nascer, no início do processo de formação docente, ou seja, na formação inicial. De modo a compreendermos como se dá o contexto da formação inicial docente, e quais suas implicações para a identidade profissional, iniciamos uma discussão sobre a formação de professores.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO DOCENTE

"Não é o modo de ser do indivíduo
Que explica seu modo de relacionar-se,
Mas são, as relações sociais em que ele está envolvido
Que explicam seu modo de ser".

(PINO, 1995, p. 23)

Neste capítulo, realizamos uma discussão sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como sobre seus questionamentos e embates no que se refere às relações de disputa que decorrem do campo de formação de professores, quiçá, partilhamos da concepção de Bourdieu (1990) de que o campo universitário é um campo de luta no qual se divergem os interesses de ordem simbólica. Dessa forma, direcionamos nosso olhar trazendo à discussão os debates que envolvem a formação inicial, observando qual tratamento essas questões têm recebido, em que contexto elas vêm ocorrendo, quais são seus desafios, que professores estão sendo formados e quais os paradigmas envolvidos. Olhar para esses aspectos se faz necessário porque eles influenciarão no trabalho do professor.

Na sequência, discutimos a legislação que embasa a formação de professores. Trazemos uma reflexão sobre o viés das competências, expostas nas diretrizes, que, de certa forma, aludem a uma formação que tem por propósito responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso da educação. Nessa mesma direção, discutimos a orientação e tradução da racionalidade técnica que, por sua vez, exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores, revoga no vazio, minimizando o debate teórico necessário aos futuros professores.

Apresentamos em seguida o perfil formativo dos cursos de Ciências Biológicas orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas, considerando a vertente de formação licenciatura. Também se situa o objeto de estudo, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UENP.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto contemporâneo, a formação docente passa a ter um espaço central nas discussões e debates, sejam eles acadêmicos, políticos, sociais ou culturais. Ademais, a

avaliação sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem no Brasil não tem se mostrado positiva, mesmo com as reformas educacionais promovidas pelo Estado. Entretanto, não podemos responsabilizar apenas os professores pelos insucessos ou fracassos do sistema educacional brasileiro. No entanto, exigem-se transformações na formação docente sem que se promovam mudanças significativas em suas duas instâncias, que são a universidade e a escola. Dessa forma, para compreendermos os debates que permeiam o contexto da educação, assim como os meandros da profissão docente, e mesmo a prática pedagógica dos professores, é indispensável voltarmos nosso olhar para a formação inicial no intuito de buscarmos apreender como se articulam as relações dos agentes nas universidades e como se dá essa preparação dos licenciandos para a docência.

Quando discutimos sobre formação de professores, tratamos de um objeto que não pode ser analisado somente por único ângulo, ou seja, apenas o professor. O processo formativo dialoga e se entrelaça com um contexto amplo e diverso, o qual é permeado por um conjunto de fatores que interfere direta e indiretamente na formação do futuro professor, tais como as políticas educacionais, a universidade, os professores, a legislação e a própria realidade em que se encontra. Dessa maneira, não pode ser analisada senão no contexto da complexa trama social da qual faz parte (MARTINS, 2010).

Ao assumirmos a formação inicial de professores como objeto de análise, deixamos clara nossa posição de que não estamos nos referindo à formação de sujeitos isolados, mas sim ao processo formativo dentro de um contexto do qual faz parte num dado momento histórico. Assim, nos "[...] deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação" (MARTINS, 2010, p. 14). Compreendemos que as discussões presentes na formação inicial não contemplam um aprofundamento teórico que aborde o contexto histórico, político, social e contraditoriamente econômico nem a valorização da profissão docente perante a sociedade. Dicotomia esta que nos alude a inferirmos que o processo formativo encontra-se em descompasso.

Quando pensamos em formação inicial de professores, não temos a pretensão de ajuizar em uma formação acabada, pois "[...] como o próprio termo indica, a formação inicial não pretende ser completa, mas tem um cunho introdutório e panorâmico sobre determinada área de conhecimento ou grau de ensino" (ROSSO, 2007, p. 131). É fundamental que a formação seja sólida, contextualizada, de forma a subsidiar a formação continuada para o exercício da docência, com vistas à profissionalização docente.

Assim, discutir os caminhos percorridos pelo acadêmico durante sua formação significa também socializar os processos de construção da concepçao de docência,

possibilitando compreender as situações vivenciadas no contexto da acadêmia. Ademais, compreendemos que a formação inicial "[...] é mais do que um lugar de aquisição de técnicas de conhecimentos, mas se trata de um momento chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1995, p.18), ao nosso olhar, este é um momento relevante frente às perspectivas futuras de atuação profissional.

Melhor expresso nas palavras de Rosso (2007, p. 132):

> [...] a formação inicial deve oportunizar o entendimento da organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento da capacidade para atuar na docência e na gestão do fazer pedagógico. Ou seja, deve desenvolver a capacidade em planejar, executar, desenvolver e avaliar situações e contextos educativos.

Nessa perspectiva, técnicas educativas pouco contribuem, já que o trabalho em sala de aula é dinâmico e precisa ser contextualizado pelo professor. Assim, há a necessidade de compreendermos a formação para além dos procedimentos puramente técnicos, enfoques tecnológicos, funcionalistas ou mesmo burocratizantes, ou seja, é necessário que possua um caráter relacional, dialógico, cultural e contextual (IMBERNÓN, 2011).

Todo trabalho do professor é orientado, mesmo que de maneira implícita, por uma concepção de ensino. Partindo dessa perspectiva, o processo de formação deve ter fundamento teórico e dar subsídios concretos para que o futuro professor possa exercer a docência de forma contextualizada, evitando um enfoque meramente técnico ao ensino.

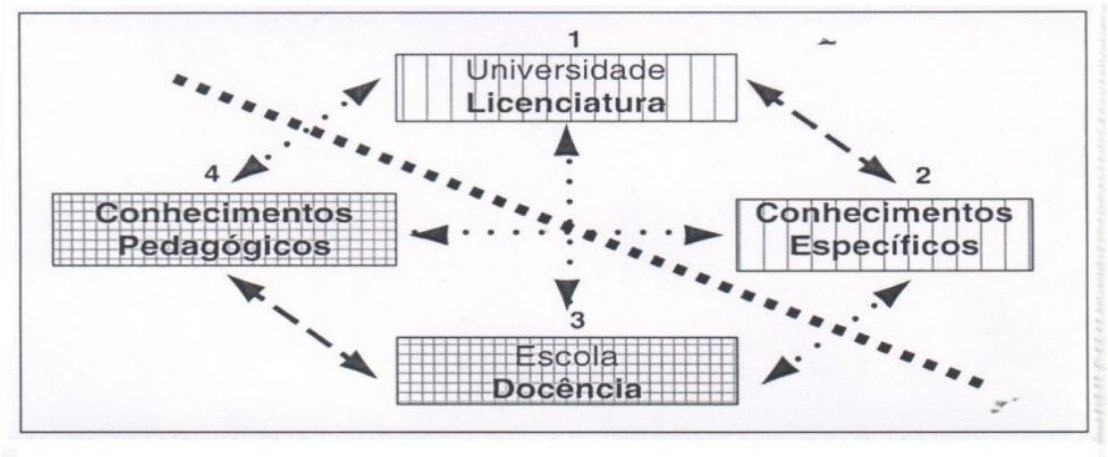
Nesse sentido, defendemos a ênfase que deve ser dada às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores, no intuito de prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, superando o senso comum pedagógico e se apropriando do conhecimento científico e de um compromisso político com sua prática docente, o que contribui para sua valorização (MORAES, 2003). Nesse contexto, a formação inicial de professores possui o propósito de proporcionar certas habilidades aos futuros professores no sentido de fundamentar a construção da prática pedagógica, de forma a possibilitar a construção da identidade profissional.

Desse modo, entendemos ser fundamental que o processo inicial de formação de professores dê subsídio teórico - prático aos licenciandos a partir do conhecimento pedagógico, para que possam vir a transpor o conhecimento na sua futura prática pedagógica cotidiana. Tal constatação perpassa a necessidade de se estreitar a relação existente entre a

teoria e a prática presentes nos cursos de formação inicial, na perspectiva de aproximar o sujeito em formação do contexto escolar.

Nesse sentido, Rosso et al. (2010) discorre que na universidade a formação docente deve emanar do diálogo entre as disciplinas das diversas áreas de conhecimentos, assim como dos espaços de circulação. No entanto, como mostra o esquema abaixo, o processo de formação decorre de algumas das "[...] possibilidades de relações entre os dissemelhantes conhecimentos e espaços formativos que atuam na formação dos licenciandos como futuros leitores da escola e da educação" (ROSSO et al., 2010, p. 825).

FIGURA 1 - As interações entre os diferentes conhecimentos e espaços formativos presentes na formação dos licenciandos.



Fonte: Rosso et al. (2010, p. 825)

Assim, destacamos que na polarização 1-3, a qual se refere aos espaços entre Universidade e Escola, não ocorre um diálogo entre o campo de formação inicial e o lócus do exercício profissional, o que de certa forma contribui para uma formação descontextualizada e desarticulada com os propósitos de uma licenciatura.

Da mesma forma, chama-nos a atenção a polarização entre 2-4, ou seja, entre conhecimentos específicos[14]e os conhecimentos pedagógicos, que nos incita a pensar que ambos os conhecimentos não se articulam, ao passo que os conhecimentos específicos são próprios da Universidade, enquanto os conhecimentos pedagógicos pertencem à escola.

> Se na polarização vertical Universidade –Escola e horizontal Conhecimentos Específicos – Conhecimentos pedagógicos mostra-se uma assimetria dos espaços sociais, formativo e profissional, as diagonais Universidade-Conhecimento Específico versus Escola- Conhecimentos Pedagógicos mostram-se como relações

[14] Os conhecimentos explicitados como específico, são denominados por nós como conhecimentos biológicos, ou seja, específicos do curso de Ciências Biológicas.

> de forças assimétricas e duplamente excludentes do ponto de vista cultural e social. (ROSSO et al., 2010, p. 825).

Nesse contexto, compreendemos a situação de fragmentação, desarticulação e descompasso na qual se encontra a formação inicial de professores. Da mesma maneira, destacamos a importância da escola no processo de formação, sendo que é a partir dela que emergem situações e relações sociais que se organizam a partir dessa realidade. Tal importância faz com que seja fundamental ao licenciando apreender o conhecimento da realidade atual para que se possa dar conta da complexidade do cotidiano escolar, o que torna impossível pensar no conhecimento da realidade escolar, na qualidade do ensino e na formação de professores sem levar em consideração a escola como lócus de formação.

Na mesma direção, Zeichner (2013) propõe a criação de novos espaços híbridos[15], de forma que o conhecimento acadêmico, profissional e o da comunidade se reúnam com vistas a desenvolver soluções inovadoras e híbridas para os problemas envolvidos em formar professores.

Melhor expresso nas palavras de Zeichner (2013, p. 210),

> [...] defendemos a criação de novos espaços híbridos na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor.

A formação precisa se inovar, quebrar o paradigma do sistema educacional que sempre situou a formação do profissional da educação no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório. Por um lado, a antiga retórica histórica da importância da formação, por outro, a realidade da miséria social e acadêmica a qual a concebeu. A ambígua proposta de objetivos e/ou princípios de procedimentos formativos, horários e jornada de trabalho impróprio e formação em contextos individualizados, o desenvolvimento profissional do grupo de professores está intimamente atrelado a causas trabalhistas e sociais (IMBERNÓN, 2011).

Por esse viés é necessário uma redefinição da profissão, assim como de suas funções e de sua formação. Quando falamos de formação de professores, assumimos certas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativas ao ensino, ao professorado e aos alunos (IMBERNÓN, 2011). Nessa perspectiva, a formação deve prover as bases ao futuro docente

---

[15] Segundo Zeichner (2013, p. 2010) “Espaço híbrido” na formação inicial de professores representa constantes esforços para envolver professores experientes na universidade, incluindo o planejamento do curso, as estratégias de ensino e a avaliação contínua.

para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado. A formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO-SACRISTÁN, 1999b).

A partir das análises de documentos e da própria história da educação, percebemos que a instituição educativa passou por mudanças no decorrer dos anos devido à promoção de reformas perante o cenário da educação, no entanto ainda apresenta o aspecto centralista, selecionador, individualista. Quando nos referimos ao processo formativo do professor, precisamos levar em consideração que ele sofre interferências de sua vida pessoal e social.

Assim, faz-se necessário que a formação inicial de professores proporcione subsídios, que seja norteadora para uma formação contextualizada, para que os futuros professores adquiram uma autonomia em relação ao exercício da docência. Dessa forma, articulando o conhecimento teórico com o contexto de sua prática, de maneira a não atuar apenas de forma técnica no cotidiano de sala de aula, essa formação inicial poderia ser realmente o início da socialização da profissão docente.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CAMPO A DESVELAR

Nunca se discutiu tanto em torno das questões que permeiam a formação de professores, como no contexto atual, evidenciando os professores e como são construídos seus conhecimentos. Todavia, a importância da formação inicial do professor é conclamada e, de certa forma, também tão esvaziada de sua função precípua (MARTINS, 2010) de preparar o futuro professor para sua atuação pedagógica e articular o processo de formação com a prática pedagógica, pois compreendemos que todo curso de licenciatura tem por objetivo fornecer subsídios teórico-práticos para a formação de professores partindo de uma realidade educacional concreta.

Nesse sentido, ao analisarmos a formação de professores, concordamos com Moraes (2003) quando aponta que um dos princípios que tem orientado a formação de professores, diz respeito ao descarte da teoria, sob a forma velada de descaracterização dos conhecimentos clássicos ausentes nos cursos de formação. A referida autora realiza reflexões, partindo de questões referentes ao esvaziamento teórico que tem se propagado no contexto escolar. Nesse prisma, pautamo-nos em Martins (2010), quando alega que na ausência do saber teórico, o saber fazer se sobrepõe a qualquer forma de saber, expondo-se

travestido, inclusive, sob a forma de competência, pautada no critério da "[...] lucratividade e da sociabilidade adaptativa" (MARTINS, 2010, p. 19).

Dados de pesquisas realizadas por autores como, Kagan (1992), Hollingsworth (1989), Rodrígues (1993) demonstram que a imagem que os professores em formação possuíam de si mesmos como profissionais tinha muito a ver com sua própria imagem como alunos. Fato esse que nos leva a repensar como a formação inicial de professores vem sendo posta. Nesse contexto, a formação de professores tornou-se objeto de pesquisa e análise de vários estudos nos últimos anos, fato que evidencia a importância da proposição de uma discussão acerca do tema, com vistas a promover os avanços necessários no entendimento do processo de formação dos professores.

Como aponta Martins (2010, p. 23):

> [...] indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o "pensamento reflexivo", a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores.

Percebemos que o discurso vigente sobre a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, recai sobre a responsabilização do professor, quer seja a partir do conceito ultimamente tão apregoado do pensamento-reflexivo, que nos leva a inferirmos que sua utilização possui a conotação de que a partir da reflexão por parte dos professores, os problemas inerentes à educação enfrentados pelos docentes, ou mesmo referentes à formação de professores, pudessem cessar.

É notório que esse discurso de certo modo tem se voltado contra o professor, ao passo que, sem ter as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas funções, passa a ser responsável pelo fracasso escolar. Entretanto, compreendemos ser necessário fazer com que os professores reflitam também sobre as dimensões política e social que permeiam e interferem no seu trabalho (ZEICHNER, 1997). Ademais, não podemos e não devemos deixar de abordar o dever do Estado sobre a qualidade da educação e da formação inicial de professores.

Essas questões têm gerado diversos embates, de acordo com a perspectiva assumida pelos pares. Tais discussões no Brasil não são recentes, pois datam desde o final da década de 1970, no entanto, os debates despontam com mais energia notadamente nas décadas de 1980 e

1990, quando se deu a implementação da LDB/9394 (BRASIL, 1996), promulgadas no ano 1996.

Desse modo, nossa compreensão e posicionamento a respeito da formação de professores direcionam-se na mesma visão de Martins (2010), quando a autora concebe a formação de todo profissional, neste caso, do professor, como um percurso de formação de sujeitos, com o propósito de uma formação planejada, no intuito de concretizar determinada prática social.

Dessa forma, as discussões que permeiam a formação inicial dos professores têm estado presentes em diversos debates que ultrapassam questões que atrelam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, mas volta seus olhares para questões referentes aos subsídios relativos ao preparo para a docência que a formação inicial proporciona; na construção da identidade do futuro professor durante a formação inicial; na desarticulação entre a teoria e prática no curso de formação, surtindo como efeito, a frase tão proclamada pelos docentes quando se deparam com o contexto escolar: na teoria é uma coisa, na prática é outra.

No caso específico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foco do nosso estudo, os questionamentos se ampliam no sentido em que se referem nas relações de disputa que perpassam o campo de formação de professores, na relação entre conhecimentos biológicos e conhecimentos pedagógicos; na concepção do curso como Ciência ou docência; bacharelado ou licenciatura. Diante dessas questões postas, somos suscitados a pensar de que forma tais relações se apresentam no decorrer do curso, e refletem nos sujeitos em processo de formação.

Para tanto, com vistas a compreendermos o caminho percorrido na formação inicial pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, a fim de desvelar alguns dos fios que entrelaçam o percurso formativo, trazemos como fundamento para a discussão o conceito de campo na perspectiva de Bourdieu (1983).

A estrutura de um campo é definida como “[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orientam as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90). De uma maneira geral, todos os campos se estruturam a partir de

relações de aliança ou conflito entre os seus diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas de capital[16].

As hierarquias de poder interior de cada um dos campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, por parte dos agentes, dessas formas específicas de capital. Nessa perspectiva, inferimos que a formação inicial, no contexto universitário influencia e contribui no processo formativo do futuro docente. Seja no sentido de influenciar os acadêmicos a compreenderem os componentes específicos da docência, ou seja, para contribuir na conservação historicamente da prevalência dos conteúdos biológicos sobre os pedagógicos, pois compartilhamos da concepção bourdieusiana de que a universidade é um campo de luta no qual se opõem interesses de ordem simbólica (BOURDIEU, 1990).

No esforço de compreender como se constitui o campo de formação de professores, percebemos que as atitudes e automatismos inerentes à profissão docente não dizem respeito somente a gestos, atos concretos e observáveis, mas conglomeram, além disso, percepções e emoções. Dessa forma, para o autor, a estrutura social de uma determinada sociedade encontra-se fundamentada na divisão social do trabalho, fato que permite aos agentes munidos de suas práticas e as instituições movimentarem-se no campo de um mercado material e de um mercado simbólico. Dessa maneira, torna-se plausível a possibilidade de uma reflexão que viabilize a teorização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, assim como o valor atribuído a tais conhecimentos.

Nos campos de produção de bens simbólicos, a forma específica do capital que instiga as lutas na essência do campo é o capital simbólico expresso em configurações sob formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, podendo ser institucionalizadas ou não, que os diversos agentes ou instituições obtiveram e acumularam durante o percurso das lutas no interior do campo (BOURDIEU, 1989).

Nesse sentido, inferimos a existência de uma dicotomia entre as disciplinas do curso de Ciências Biológicas e o fato de que as disciplinas pedagógicas possuírem um prestígio relativamente menor que as disciplinas específicas, fato que poderia ser explicado pelo pouco prestígio dado ao magistério. Em relação a essa dicotomia apontamos a prevalência dos conteúdos biológicos sobre os conteúdos pedagógicos nos cursos de licenciatura. Rosso (2007, 133) afirma que "[...] a dicotomia conteúdo/forma da área das Ciências Naturais

[16] Bourdieu discrimina alguns tipos de capital: capital econômico, capital social e capital cultural [...] O capital econômico e capital cultural tendem a aparecer na forma simbólica, ou seja, como capitais simbólicos. Isto ocorre pelo fato de serem apresentados como naturais, considerados legítimos e nunca percebidos como resultado de dominação (BUSETTO, 2006, p. 116).

prioriza os conteúdos biológicos sobre os pedagógicos, dificultando que se pense a licenciatura numa totalidade com e não contra as áreas pedagógicas". Ademais:

> A tensão ou disputa 1-2[17] que nega a integração e o diálogo entre as disciplinas de conteúdos específicos, patrocina uma compreensão da docência centrada na difusão de conteúdos. Isso reproduz as relações de poder entre as disciplinas científicas e disciplinas das áreas humanas e sociais. (ROSSO et al., 2010, p. 825).

Dessa forma, a formação de professores torna-se fragmentada e relega o que é específico da docência, pois "[...] ao negarem as disciplinas pedagógicas, os sujeitos de conhecimento e o contexto sócio-cultural transformam o ensino num processo descontextualizado, reprodutivista, fragmentado, pretensamente neutro" (ROSSO, 2007, p. 133). Nesse contexto, diante da perspectiva apregoada pela formação de professores, o sujeito, "o licenciando" pode até possuir afinidades pelas disciplinas pedagógicas durante o curso de formação inicial, com o intuito de realizar uma prática pedagógica diferente no decorrer do seu exercício da docência, porém as estruturas que perpassam o campo de formação de professores interferem no percurso dos acadêmicos em formação.

Como o funcionamento de um campo depende da existência de "[...] objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus*[18], que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas". (BOURDIEU 1983, p. 89).

Assim, o *habitus*[19], é então concebido como um sistema intrincado de esquemas individuais, socialmente compostos de arranjos estruturados (na sociedade) e estruturantes (nos pensamentos), obtidos nas experiências cotidianas, invariavelmente orientadas nas funções e ações da atuação cotidiana. O *habitus* surge como um conceito hábil em conciliar a divergência aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Um conceito capaz de propagar o diálogo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. O conceito nos permite pensar e atrelar ao processo de como se constitui o *status* menor das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores. Ademais, quando este *habitus*

---

[17] 1-2 refere-se ao esquema explicitado anteriormente na página 51.

[18] Bourdieu (1989) discorre que a gênese dos conceitos de *habitus* e de campo consiste em elaborar uma sociologia aplicada, à sociedade no que se refere ao campo empírico, de forma, que considera que a teoria social deve ser possuir a possibilidade de contextualização e objetivação das relações de força como condição intrínseca ao universo social.

[19] [...] habitus, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção de conscientes de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, e objetivamente "reguladas" e "regulares sem em nada ser o seu produto da obediência a algumas regras (BOURDIEU, 2009, p. 87).

se torna estruturado é capaz de produzir representações, opiniões acerca das produções simbólicas, articulando dessa forma dialeticamente os sujeitos e a estrutura social.

Nessa perspectiva, o conceito do *habitus* é entendido como princípio gerador das práticas, tornando-se um significante instrumento para a compreensão das atitudes que estruturam e originam as práticas habituais dos agentes.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante do contexto neoliberal[20] e de sua difusão em nível oficial, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – (BRASIL, 1996). Esse documento norteava-se pelo princípio básico de que a formação de profissionais da educação deveria ser obtida a partir do Ensino Superior (BRASIL, 1996). Entretanto, frente às políticas neoliberais, não se manteve a obrigatoriedade de formação em nível superior dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal exigência foi revogada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Todavia, permanece a necessidade de se estabelecer coerência entre os cursos de formação de professores com os objetivos previstos para o ensino básico.

Assim, desde o início da década de 1990, a literatura educacional especializada, especialmente no que se refere à formação de professores, vem discutindo questões concernentes à especificidade do trabalho docente. Discussões estas incorporadas nas diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2002b). Desse modo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCN), em nível superior, marcam a história da formação docente no Brasil, configurando-se como uma espécie de nova gênese desse processo (AYRES, 2005).

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica foram instituídas. As DCN trazem como pano de fundo em seu texto o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, como podemos constar na Resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2002b):

---

[20] Segundo Freitas (2002, p.142), a política neoliberal revestia-se dos princípios, cujas "[...] bases para a reforma educativa tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos". Embora a política neoliberal apontasse para um investimento qualitativo e eficiente na educação, sob a prerrogativa do avanço e do progresso, a proposta neoliberal norteava-se pela lógica de mercado, minimizando a ação e desresponsabilizando o Estado frente à educação básica.

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
> I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
> III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.
> Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:
> I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
> II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.
> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
> IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
> V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

As Diretrizes embasadas pelo viés das competências, tanto no âmbito pessoal como profissional, leva-nos à inferência de que a concepção de formação exposta no documento alude a uma formação que objetiva que o professor seja capaz de se responsabilizar pelo sucesso ou insucesso de seus alunos do mesmo modo que esteja preparado para lidar com a diversidade a qual irá se deparar em sala de aula, assim como estimular a concretização de novas atividades curriculares, metodologias, estratégias de ensino e desenvolver hábitos que colaborem no trabalho em equipe. O aprender a aprender em seu significado em forma mais primitiva revela seu verdadeiro núcleo vital; trata-se de um lema que possui uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos sujeitos (DUARTE, 2001).

O caráter adaptativo dessa concepção torna-se evidente ao passo que objetiva preparar os sujeitos de modo que constituam as competências indispensáveis à condição de subalternos (Ibidem). Nesse sentido, entendemos que a proposta de formação implícita nas DCN está pautada nas necessidades especificamente do aluno, assim como na organização dos conhecimentos curriculares. No entanto, não fazem menção às dimensões sócio-econômicas que interferem no aprendizado do aluno, nas condições de trabalho do professor, e na própria educação escolar.

As diretrizes curriculares para a formação docente, como orientação e tradução da racionalidade técnica, acabam no vazio por ignorarem o debate teórico necessário às

experiências e contingências em que trabalham os profissionais da educação (ROSSO et al., 2010).

Dessa forma, concordamos com Duarte (2001) quando aponta que aos professores competiria conhecer a realidade social, não no intuito de realizar uma crítica a essa realidade com vistas a construir uma educação empenhada com as lutas por uma transformação social, mas sim para que identificassem quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, embasada na noção de competência, parece-nos reforçar a condição experimental da formação, no que se refere ao saber-fazer, pois valoriza os contextos e situações concretas de trabalho. Compreendemos que a noção de competência no que diz respeito à formação de professores tem por objetivo constituir uma identidade ajustada à adaptação do sujeito, própria da sociedade capitalista, como: instabilidade social, subemprego, perda dos direitos trabalhistas, entre outros. Assim, os professores devem preparar-se para adaptarem-se a essas condições, afim de viverem e conviverem diante de situações instáveis e conflituosas, na busca pela competência de solucionar as próprias situações de crise.

As diretrizes postulam ainda que nos diversos níveis e modalidades da educação básica, devem ser observados os princípios norteadores para o preparo do exercício profissional específico do professor que atendam a formação de competências imprescindíveis à atuação profissional, como foco central do curso, a integração entre a formação ofertada nos cursos de formação de professores e a prática do futuro professor (BRASIL, 2002). Da mesma forma, ao referir-se à pesquisa, possui como foco o ensino e a aprendizagem com vistas ao entendimento do processo de construção do conhecimento. Aprendizagem que será subsidiada pelo princípio da ação-reflexão-ação, no intento da resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, é como se a prática pudesse dar conta da formação dos professores, ou seja, o que ele não aprendeu durante a formação inicial, ele irá aprender na prática, a partir da experiência, compreender a sua ação, fazer relações entre escola e sociedade e, ainda, constituir-se como profissional que tem em seu bojo o conhecimento das diferentes áreas com que trabalha, ou ainda que apenas o refletir trouxesse mudanças significativas ao contexto da sala de aula e/ou da escola.

Outro ponto interessante que nos chama a atenção nas Diretrizes é em relação à menção de uma formação na perspectiva da racionalidade prática, oposta ao enfoque tradicional presente nas universidades brasileiras desde os anos 1930, o da racionalidade técnica, sendo que esta refere-se a um modelo de racionalidade herdada do positivismo, pois segundo Pérez-Gómez (1995, p. 96) "[...] a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas."

A racionalidade técnica se caracteriza por desconsiderar toda e qualquer intervenção do professor, uma vez que nesse modelo apenas o conhecimento técnico é o que realmente importa. Desse modo, inferimos que priorizar ou enfatizar a prática na formação inicial de professores, significa relegar a importância do conhecimento teórico que subsidiará a prática pedagógica no contexto escolar. Entretanto, o que observamos é a propagação da ideia de que no decorrer do exercício docente, a partir da prática, o professor irá adquirir conhecimentos para ensinar.

Acreditamos que tanto a prática como a experiência do professor são de extrema importância ao desenvolvimento do ofício de seu trabalho, mas quando há ênfase à prática e a descaracterização da teoria, o saber fazer se sobrepõe a outras formas de saber, apresentando-se também sob a forma de competência, fundamentada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, não mencionando critérios sociais, éticos e humanos.

Cabe aludir que essa sobreposição apresenta-se com uma roupagem progressista e sedutora (MARTINS, 2010). Quando pensamos sobre a questão da experiência posta pelas diretrizes, tentamos compreender em qual e de que forma isso é posto, pois existe a preocupação de que a menção e a importância dada à experiência expresse delegar à futura prática profissional do professor a responsabilidade pela sua formação.

Corroborando com a nossa compreensão, Moraes (2003, p.45), coloca que "[...] formar docentes, implica no mínimo, uma discussão sobre o conhecimento". A falta de discussão sobre teoria e embasamento pautada na prática implica problemas durante a formação inicial do professor, já que subtrai da profissão docente o caráter imprescindível do conhecimento enquanto instrumento de qualificação e mudança social.

Dentre as mudanças sugeridas pelas Diretrizes, destacamos as que alteram a carga horária, os objetivos, bem como as particularidades dos Estágios Curriculares Supervisionados. Tal documento implicou em alterações no sistema de formação de professores e, de certa forma, sinalizou que as devidas alterações deveriam ser realizadas,

sendo que para tanto, mudanças significantes eram delineadas, a fim de que a formação do professor satisfizesse às verdadeiras implicações da prática educativa.

Apesar dos ajustes parciais motivados pelas diretrizes, constata-se nas licenciaturas a prevalência da histórica ideia de oferecimento da formação na área biológica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem articulação com as disciplinas pedagógicas (GATTI; NUNES, 2008).

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais traz uma nova forma de olhar para a formação de professores, uma vez que consente, de certo modo, uma autonomia aos cursos de licenciatura.

Outro ponto relevante é que a forma como estão estruturadas as disciplinas que compõem o documento norteia para que o desenvolvimento do docente se paute num maior comprometimento com os assuntos educacionais. Assim, compreendemos que as Diretrizes têm por intuito resolver as questões existentes e divergentes entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Tal afirmação refere-se ao fato de que, a partir da implementação das DCN, a formação dos acadêmicos das licenciaturas não teria mais a ênfase na ciência de referência do curso, separando dessa forma a formação do bacharel e do licenciado, já que a legislação demanda que é preciso formar um profissional com especificidade própria, de modo a diferenciar o licenciado do bacharel ou mesmo do pesquisador, destacando a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados (BRASIL, 2002, Art. 14).

Os eixos articuladores, conforme aponta o Artigo 11 (BRASIL, 2002), que compõem a matriz curricular são seis: A) diferentes âmbitos de conhecimento profissional; B) interação e comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; C) relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; D) formação comum com a formação específica; E) conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; F) dimensões teóricas e práticas (GATTI; BARRETO, 2009).

A licenciatura nas distintas áreas de conhecimento contemplada no ensino básico, revela que o licenciando se deparava entre duas formações estanques, “[...] com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?” (GATTI, 1992, p. 71). Apesar das alterações propostas pelas diretrizes, essa questão ainda hoje se encontra posta quando se estuda e pesquisa sobre a formação de professores nas licenciaturas.

De modo geral, esta resolução serve de guia para os cursos de formação de professores, ficando a cargo das diretrizes específicas de cada área servir também como referência. Embora tomando como referência a resolução do CNE (2002), muitos cursos de Formação de Professores, ainda que em seu projeto pedagógico as aceitem, não as concretizam em seus currículos (GATTI; BARRETO, 2009).

Para que ocorra a articulação necessária dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, a fim de propiciar a prática e a experiência com a vida escolar, é indispensável que a universidade, como as demais instituições formadoras, busquem pontes institucionais que interajam com as escolas, visando estabelecerem uma parceria, e assim contribuírem com a formação dos professores (AYRES, 2005).

Ademais, as Diretrizes prescrevem que seja realizada a articulação entre os conteúdos inerentes à Licenciatura com os conteúdos da escola básica, na perspectiva de que o professor construa sua capacidade de solucionar problemas inerentes à prática pedagógica no contexto escolar.

Devido à ênfase na prática explicitada pelas DCN, concede-se a ela em torno de 800 horas, do mínimo de 2.800 horas que a legislação institui (BRASIL, 2002a), conforme podemos observar no Parecer CNE/CP 2, 2002:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais

Na concepção das DCN é central a ideia da especificidade da prática docente, como também especificidade da formação, o que alude a uma autonomia das licenciaturas em relação ao bacharelado (AYRES, 2005). Nesse sentido, pretende-se formar um professor, que possua uma identidade própria, contrariamente oposta à identidade disciplinar, que até a instituição das DCN prevaleceu na formação dos professores. Em relação às perspectivas dessas diretrizes, enfatizamos a seguir (BRASIL, 2002):

> Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Conforme exposto acima, as diretrizes discorrem que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, em qualquer especialidade (BRASIL, 2002, Art. 12). Dessa maneira, dissertamos acerca do entendimento sobre a relação teoria e prática frente à compreensão do senso comum e de algumas profissões, da mesma maneira, nossa compreensão sobre a prática, e como esta não se dissocia da teoria.

A definição de prática por Gimeno-Sacristán (1999a) nos ajuda a compreender esta relação complexa ao esclarecer a questão das relações dicotômicas entre teoria e prática, as quais constituem um esforço para obter uma teoria que explique como, a prática educativa, o que deveria elucidar os processos de elaboração e de desenvolvimento da educação assim como dos possíveis papéis que desempenha.

Entretanto, quando observamos o posicionamento de grupos distintos a respeito do conceito de teoria e de prática, é possível percebermos que os práticos visualizam os teóricos como idealistas que apenas defendem algo, distante do lócus do exercício da docência. Em contato com as constatações sobre as concepções dos teóricos e dos práticos, ficam-nos notória a dicotomia, os desencontros e incompreensões a partir dessas distintas realidades (GIMENO-SACRISTÁN, 1999a).

Percebemos a partir do discurso do senso comum que a teoria parece estar desvinculada da prática e vice-versa. No entendimento de Gimeno-Sacristán (1999a), a crise no sistema educativo está relacionada à perda de consciência sobre a importância da teoria como pano de fundo na orientação da prática docente. Quando ocorre a divisão das funções entre aqueles que planejam as determinadas ações e os que efetuam essas ações, o trabalho docente fragiliza-se.

A visão dicotômica entre teoria e prática implica em aludir que a teoria seja dispensável, afinal os sujeitos não visualizam a teoria como solução para situações cotidianas que ocorrem no contexto escolar. Esse pensamento parece ocorrer também nos cursos de formação docente, na construção de posicionamentos teóricos consistentes distantes da formação inicial de professores.

Dessa forma, a complexidade do problema da dicotomia entre teoria e prática é apontada por Gimeno-Sacristán (1999a, p. 21) da seguinte forma:

> De alguma forma, o conteúdo da confrontação teoria-prática é delimitado a partir das percepções das relações entre "os teóricos" e os "práticos", dentro dos contextos respectivos nos quais uns e outros se desenvolvem e trabalham. O que resulta ser um problema complexo entre a ação e a compreensão tende a reduzir-se às relações dos dois, como se fizesse a cada um deles possuidor de todo o conteúdo que cabem em cada um dos termos da polaridade teoria-prática: a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Essa suposição é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação.

As contradições que perpassam a relação teoria-prática se encontram relacionadas à divisão das profissões e de seus objetivos. Desse modo, inferimos que esta separação entre os indivíduos que planejam e os que efetuam as ações atribuem um valor individualizado à importância da relação teoria-prática. Gimeno-Sacristán (1999a, p. 22), a esse respeito, coloca o seguinte pensamento "Pode ser que não seja inocente a ordem dos termos estabelecidos para falar da relação entre teoria-prática, em vez de fazê-lo sobre a relação prática-teórica". Os que exercem funções práticas, assim como os teóricos, posicionaram-se de forma oposta sobre a questão teoria-prática, dessa forma, por sua vez, a teoria fica restrita ao âmbito teórico e, por vezes, parece distante da prática pedagógica.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Compreendemos que para apreender sobre a formação docente, faz-se necessário buscar além do que visualizamos na superfície, tendo em vista que é indispensável considerar o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor de Ciências Biológicas ocorre. Nesse sentido, esse contexto se reflete na formação do docente que emerge dessa realidade e traz à tona, mesmo que de forma inconsciente, percepções, atitudes, frutos dessa constante relação.

Entendemos que a formação inicial de professores, por si só, não garante a qualidade da formação do futuro professor. Entretanto, esse processo é significativo para o princípio de profissionalização do professor. Nessa perspectiva, a formação deve propiciar as bases da profissionalização ao futuro docente, para que compreenda que a especificidade da docência

são os conhecimentos pedagógicos. Entretanto, a literatura especializada na área nos mostra que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas são uma espécie de apêndice no curso. Concordamos com Diniz-Pereira (2006, p.54) quando o autor ressalta que "[...] parece existir também em relação às licenciaturas um sentimento generalizado de que as coisas que discutimos são praticamente as mesmas desde sua criação".

Por um lado, a partir da década de 1990, houve um crescimento considerável das investigações sobre a profissão docente no Brasil o que, de certa forma, possibilitou um debate pautado em análises sobre a formação de professores, propiciando uma discussão mais aprofundada sobre o tema. No entanto, concordamos com Diniz-Pereira (1999) quando coloca que as licenciaturas permanecem, desde sua gênese na década de 1930, sem significantes alterações.

Ademais, o modelo 3+1 ainda não foi totalmente superado, pois as disciplinas de conteúdo biológicos ainda pouco se articulam com as pedagógicas. A fim de compreendermos como se organizam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, discorremos sobre os documentos legais que orientam o curso.

No ano de 1970, por meio do Parecer nº 107/70, Resolução de 04/02/70 do Conselho Federal de Educação, foram estabelecidos e organizados os cursos de Ciências Biológicas em duas vertentes: Licenciatura e Bacharelado, sendo que a Licenciatura habilitava para o exercício do magistério em todos os seus níveis de ensino e o Bacharelado voltava-se à pesquisa nas áreas biológicas. Na mesma década, o CFE unificou os cursos de Licenciatura em Ciências, a partir da Resolução nº 30/1974, e em seguida pela Resolução nº 37/1975 tornou a Licenciatura Curta em Ciências e Matemática o único modelo de licenciatura.

A profissão de Biólogo, por sua vez, foi regulamentada pela lei nº. 6.684/79, responsável por instituir o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia. Do mesmo modo, determinou as áreas de atuação do bacharel em Biologia e anteviu as possibilidades de atuação profissional na elaboração de projetos de pesquisa, na assessoria às empresas e na realização de perícias e na assinatura de laudos nas áreas relativas ao conhecimento biológico, além do planejamento e da execução da pesquisa científica no campo de especialidade do profissional (MEC/SESu, 1997).

Com a promulgação da Lei citada, os licenciandos em Ciências Biológicas, História Natural, Ciências com habilitação em Biologia, como os bacharéis em Ciências Biológicas, podem exercer a profissão de Biólogo desde que estejam registrados no Conselho da classe, de acordo Artigo 1º da Lei:

> Art. 1º O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma:
> I- Devidamente registrado, de bacharel ou licenciando em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida,
> II- expedido por instituições estrangeiras de ensino superior, regularizando na forma da lei, cujos cursos forem considerados equivalentes aos mencionados no inciso I.

Percebemos pelo exposto acima, que tanto os portadores de diploma de bacharel como os de licenciatura em Ciências Biológicas, poderiam atuar como biólogos desde que devidamente registrados no conselho da classe. Esse fato nos permite inferir que a identidade do professor de ciências e de biologia esteve, de certo modo, atrelada a do bacharel. De maneira a compreendermos os pressupostos e o contexto que perpassou a formação dos professores de Ciências Biológicas, engendramos uma discussão acerca do tema.

A formação dos professores de Ciências e de Biologia no Brasil na década de 1990, pode ser caracterizada por desmedidas ambiguidades, além de iniciativas contraditórias. Essa década, como vimos anteriormente, é assinalada pelo desenvolvimento de políticas neoliberais, o que, por sua vez, traz implicações que refletem diretamente na educação, tais como a introdução de teorias educacionais que visam sinalizar interesse para a educação, no intento de atender as demandas advindas da globalização, e contraditoriamente reduzir os custos e aumentar a eficiência na formação dos sujeitos de um modo geral (VILLANI, PACCA; FREITAS, 2002). Assim, esse contexto parece atrelar-se de certo modo, ao desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores nos anos 1990, pois as políticas deste período, acenam de certa forma para a responsabilização e culpabilização dos professores pela má qualidade do ensino, aliada à deterioração dos salários e das condições do trabalho docente. Nesse viés, percebemos que o campo de formação de professores, se mantém em funcionamento à medida em que o conjunto dos agentes nele envolvidos, atua para manter ou melhorar suas posições no seu interior. Nessa disputa, as chances de êxito serão maiores ou menores na dependência direta do domínio maior ou menor do capital específico do campo, cuja distribuição social é fundamentalmente desigual e dependente da capacidade de apropriação de diferentes grupos (BOURDIEU 1989).

Nesse contexto, Bourdieu (1989) apresenta o sistema de profissões como campo de poder simbólico, como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação. Assim, devido a interesses políticos nesse contexto, o papel de educador ganhou relevância diante da dimensão política da atividade educativa, representado também sob o desenvolvimento de investigações sobre a formação de professores.

Dessa forma, percebemos que a realidade proposta pelo contexto neoliberal direciona-se para a contenção de gastos em relação à educação, em decorrência, a "[...] uma tendência reducionista quanto às implicações práticas das propostas curriculares", além da primazia da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores (VILLANI, PACCA; FREITAS, 2002, p.16).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram extintos os cursos de Licenciatura Curta, passando a determinar que a formação do profissional para atuar na educação básica deveria ser realizada em cursos de Licenciatura Plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

Os cursos de Ciências Biológicas passam a assumir orientação diversa para a construção de seus currículos. A formação na Licenciatura é regida, além das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002b e CNE/CP nº 2/2002a, relativas aos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001 e CNE/CP nº 28/2001.

A partir da Resolução CNE/CES 7 de 11 de março de 2002 (BRASIL, 2002) são estabelecidas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.301/2001 Brasil, (2001), conforme exposto a seguir:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do Parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.
> Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:
> I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
> II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
> III - a estrutura do curso;
> IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
> V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
> VI - o formato dos estágios;
> VII - as características das atividades complementares; e
> VIII - as formas de avaliação.
> Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Também foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação pelo Parecer CNE nº 1301/2001 e, em seguida, a Resolução CNE/SESu 7/2002c (BRASIL, 2002), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (DCN-Bio).

Dessa forma, os cursos de Ciências Biológicas, após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, possuem orientação diferente para a construção de seus currículos. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas possuem uma concepção de formação generalista, contemplando a atuação do profissional em diferentes locais de trabalho.

Em linhas gerais, as diretrizes apontam que o perfil do futuro professor deverá ser crítico, apresentando um alto conhecimento teórico acerca da diversidade dos seres vivos, atuando de forma responsável, garantindo a conservação do meio ambiente e ainda ser consciente de sua função de educador (BRASIL, 2001).

O currículo para a formação de professores é fundamentado em competências e habilidades, trazendo como pano de fundo a pesquisa com vistas a uma atuação multidisciplinar, nas relações entre: Ciência, Tecnologia, Sociedade, e Cidadania, de acordo com o parecer CNE/CES nº 1.301/2001 (BRASIL, 2001). A estrutura curricular da formação básica deve ter atividades de campo, laboratório, ensino problematizado e contextualizado, a construção de competências, atividades curriculares e extracurriculares de formação, conforme o parecer CNE/CES nº 1.301/2001 (BRASIL, 2001).

O currículo do curso pode ainda ter os seguintes formatos: modular, seriado, anual, ou semestral. Os conteúdos básicos conglomeram os conhecimentos de Biologia e das áreas das ciências exatas, como da terra e ainda as humanas assim definidas: biologia celular, molecular e evolução, diversidade biológica, ecologia, fundamentos das ciências exatas e da terra, fundamentos filosóficos e sociais (BRASIL, 2001).

Já a formação pedagógica destina-se à atuação dos futuros professores, nas disciplinas de ciências no ensino fundamental – anos finais, e de biologia a ser lecionada no Ensino médio. O futuro professor deverá ainda possuir conhecimentos pertinentes à área da educação e aos processos formativos dos alunos (BRASIL, 2001).

A carga horária do curso é de, no mínimo, duas mil e oitocentas horas, subdividas em: quatrocentas horas de prática; quatrocentas horas de estágio, mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais, de acordo com a resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002a).

Percebemos que na DCN- Bio (BRASIL, 2001), o perfil formativo dos acadêmicos é voltado às especificidades do bacharel, visto que apresenta poucas referências à formação docente.

Nesse sentido, Menezes (1986 apud DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 59) esclarece que: "[...] o licenciando é concebido pela universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia". Autores como Gatti (1997), Candau (1987), Freitas (1999), Diniz-Pereira (2006) acusam uma valorização maior ao bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com as questões relacionadas ao ensino.

Nessa mesma linha de raciocínio, visualizamos a ênfase nas disciplinas consideradas importantes em contrapartida com as disciplinas pedagógicas, de forma que esse controle vai se desvelando e suas consequências vão aparecendo.

No intuito de examinar como a lógica dominante opera, adentrando nos espaços vazios e nos infiltrando nos espaços que resistem, trazemos para a discussão o conceito de capital simbólico de Bourdieu (1989):

> O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de facto, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa, senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objectivas e das estruturas incorporadas. (BOURDIEU, 1989, p. 145).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p. 51), o capital simbólico diz respeito ao "[...] prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral". Assim, o conceito se refere ao modo como o sujeito é percebido pelos outros, da mesma forma, encontra-se intrinsecamente relacionado às outras formas de capitais e ao poder simbólico, ao passo que se torna dependente da imposição legitimada dos padrões do discurso dominante.

Nesse sentido, compreendemos que o maior status de pesquisa em relação à educação vai ao encontro da afirmação de Bourdieu (1983, p.125) "[...] é preciso supor que os investimentos se organizam com referência a uma antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro em função do capital acumulado".

Ao fazer referência à mudança dos porta-vozes, o autor confere à situação de crise social um papel relevante, de modo que alude que nessas situações os porta-vozes em sua grande maioria são aqueles sujeitos que não são ouvidos e que, por sua vez, são promovidos a uma posição de destaque, o que lhes atribui o direito de expressar o ideário presente nas minorias.

Assim, é possível inferirmos que para determinados grupos sociais como os das Licenciaturas em Ciências Biológicas, é notável que a formação docente é um capital específico distante do que é recomendado pela legislação. A falta de profundidade das questões sobre a formação docente nas DCN-Bio representa, nesse sentido, a busca por bens simbólicos específicos do campo científico, visto que seus interesses inclinam-se para a atividade relacionada à pesquisa.

Dessa forma, reconhecer os atrelamentos que perpassam as concepções sobre currículo, como alterações no mundo do trabalho, arcabouço ideológico, assim como os que detêm o poder, torna-se imprescindível para o avanço referente às propostas curriculares. Entretanto, concordamos com Diniz-Pereira (2006) quando o autor coloca que os desafios com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura quiçá sejam mais complexos que numa simples reforma curricular, alterações nas ementas ou carga horária das disciplinas.

Ademais, "[...] não são medidas simplistas e banalizadoras que procuraram retirar das universidades a responsabilidade pela formação docente que irá resolver os problemas atuais das licenciaturas" (DINIZ-PEREIRA, 2006, p.158). Da mesma forma, a desvalorização da profissão professor, seus baixos salários e as condições precárias de trabalho continuam sendo problemas sem solução, afetando diretamente as questões referentes à formação inicial de professores.

2.5 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) foi criada pela Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, pelo do Decreto nº 7.310, de 06 de outubro do referido ano, tendo sido nomeado como primeiro Reitor, Dom Fernando José Penteado, então bispo da Diocese de Jacarezinho – PR e, como Vice-Reitor da nova Universidade, o professor Luiz Carlos Bruschi (UENP, 2007).

Sendo a constituição da UENP a expressão de uma luta de quase trinta anos da população do Norte Pioneiro e das regiões, onde se situam as demais faculdades estaduais que passaram a fazer parte dessa universidade. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) que se destacou no cenário do Norte Pioneiro do Paraná por contribuir efetivamente na formação de professores nos âmbitos de desenvolvimento científico, técnico e cultural para a região (UENP, 2007).

Ademais, a proposta da sua implantação trouxe a perspectiva de diversos benefícios

para os 46 municípios que compõem sua região de inserção. Isso porque além dos recursos investidos pelo governo estadual, a instituição terá a possibilidade de captar verbas junto às agências de fomento do governo federal e investir em programas pautados no desenvolvimento regional (UENP, 2007).

A sede da Universidade situa-se na cidade de Jacarezinho – PR, e possui três importantes faculdades: Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIJA (1959); Fundação Estadual de Direito do Norte Pioneiro- FUNDINOPI (1968); Fundação Faculdade de Educação Física de Jacarezinho- FAEFIJA (1972), sendo que todas fazem parte da UENP.

A Universidade ainda desenvolve programas de graduação e pós-graduação e promove concursos públicos para professores, sendo que o seu corpo docente se pauta nas exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no que se refere a possuir um terço do total do quadro de professores em regime integral e um terço dos professores com mestrado e doutorado, como também apresenta grupos de pesquisa cadastrados junto ao CNPq.

Conforme exposto em seu Art.1º, as faculdades estaduais que fazem parte da UENP são as seguintes:

> A Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro – FUNDINOPI, a Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho – FAEFIJA, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA e a Fundação Faculdade Luiz Meneghel – FFALM (UENP, 2007, p.3).

Os acadêmicos são em grande parte, oriundos da região norte do Estado do Paraná. Entretanto, atende também alunos de diversos Estados do país, constituindo-se em uma instituição de inserção nacional.

De acordo com a UENP (2007), a instituição possui 7.900 alunos, sendo 6.375 acadêmicos na graduação, 1.069 na área de especialização e 87 no mestrado. Ainda conta com 314 docentes e 133 profissionais da área técnico-administrativa. Ao todo, são 22 cursos de graduação, 24 de especialização e um de mestrado em Direito e dois mestrados interinstitucionais: um em Administração, em parceria com a Universidade Federal do Paraná e um em Educação, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UENP, 2007).

Os cursos de graduação ofertados pela UENP encontram-se divididos em sete áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Lingüística, Letras e Artes.

Sendo os seguintes cursos: Ciências Biológicas, Matemática, Filosofia, Letras-Português, Inglês e Espanhol, Direito, Agronomia, Veterinária, Educação Física, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Pedagogia, Geografia, História, Enfermagem, Ciências da Computação, Sistemas de Informação, Fisioterapia.

A UENP, em seus níveis de administração, encontra-se pautada e organizada em suas estruturas deliberativas a partir de órgãos colegiados que, por sua vez, contam com a efetiva participação de todos os setores da comunidade acadêmica. Nas instâncias de deliberação de políticas gerais da Universidade ou de seus campi, conta com "[...] a representação da comunidade externa, respeitando o disposto na Lei n. 9.394 de 1996 (LDB) e no artigo 4 de seu Estatuto, que preservam representação docente mínima de setenta por cento (70%) em seus órgãos colegiados" (UENP, 2007, p. 24).

2.6 O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A área de Ciências Biológicas foi regulamentada no ano de 1962, quando fixou-se o currículo mínimo e a duração dos cursos de História Natural no País a partir do Parecer nº 315/62 (BRASIL, 1962). Tendo em vista a formação de profissionais que atendessem às demandas de pesquisa e ensino no 3º grau, ensino da Biologia no 2º grau e de Ciências Físicas e Biológicas no 1º (UENP, 2011). Em 1964, o CFE fixou o currículo mínimo para o curso de Ciências Biológicas, na modalidade Licenciatura, adaptando o antigo curso de História Natural às exigências da especialização e da demanda concernente à separação das áreas biológicas e geológicas.

O curso de Ciências – Habilitação em Biologia na então Faculdade Estadual de Filosofia foi autorizado pelo Decreto n◦ 80.683 de 09/11/77, com início de funcionamento em 09/03/79, em regime anual (UENP, 2011).

Em 15/02/2001, a partir do Decreto nº 3553 ocorre a transformação do curso de Ciências – Habilitação em Biologia, em curso de Biologia- Licenciatura Plena, sendo ofertadas 50 vagas no período noturno, apresentando carga horária total de 3.292 horas, sob o regime seriado anual.

No ano de 2006, a partir da Resolução nº 83/2006, foi homologado o Parecer nº. 328/06, o qual foi favorável à adequação da Proposta Pedagógica às Diretrizes Curriculares Nacionais, no qual alterou-se a carga horária de 3.292 horas para 3.320 horas do curso de Biologia. Conforme o PPC do curso, o currículo tinha como propósito formar profissionais que se dedicassem ao ensino e/ou à pesquisa nessa área de conhecimento (UENP, 2011).

No entanto, o curso de Biologia não atendia as Diretrizes e, por isso, no final de 2010, começaram as discussões sobre sua reformulação, que veio a acontecer no ano de 2011. Da mesma forma, salientamos que as alterações ocorridas no curso durante o processo de reforma acompanharam as mudanças pelas quais passava a universidade, visto que a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Jacarezinho passou a fazer parte do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP.

2.6.1 O Contexto da Reforma em 2011

Ao tentar compreender como se deu o contexto da reforma do curso de Ciências Biológicas, buscamos apreender como as escolhas foram feitas para a organização inicial do processo de reforma, assim como do curso, e em que medida o campo da licenciatura foi pensado naquele momento pelos sujeitos que estavam à frente da reforma. Assim, visualizamos a importância de se investigar o contexto da reforma, o qual se tornou necessário para a compreensão das relações de poder que foram verificadas entre os agentes do campo, no intuito de compreendermos sob nossas lentes quais as principais reivindicações dos docentes envolvidos na reforma do curso, assim como os embates que perpassaram o processo de reforma.

Assim, com os dados coletados nas entrevistas, pretendemos mostrar as visões dos agentes, que atuavam e atuam no colegiado do curso de Ciências Biológicas. Afinal, entendemos que a partir da reformulação do curso, os agentes expressaram suas concepções de ensino e de formação de professores. Nesse viés, não tivemos por intuito apresentar como se deu o processo como uma verdade absoluta e incontestável, mas nossa análise é coerente com o conjunto de lentes pelo qual optamos. Dessa forma, deixamos o quadro revelar sua moldura.

A transformação que ocorreu na concepção de currículo do curso de Ciências Biológicas da UENP, de acordo com o depoimento dos professores, demonstrou o amálgama de visões que foi responsável pela modificação do capital simbólico no interior do curso. Nesse sentido, os depoimentos dos professores foram importantes, pois tornaram-se também documentos de análise nesta pesquisa, com a finalidade de elucidar lembranças dos docentes na tentativa de visualizarmos possíveis relações de poder presentes no espaço acadêmico estudado.

No final do ano de 2010, conforme dito anteriormente, foram iniciadas as discussões sobre a reformulação do curso de Ciências Biológicas da UENP, no intuito de materializar as

propostas oficiais do curso, a partir da elaboração de um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UENP, 2011).

Dessa forma, o PPC justifica a necessidade da reformulação do curso da seguinte forma:

> Apesar do PPC atual quando da sua criação atender de forma satisfatória à Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CES n 7, de 11/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o cursos de Ciências Biológicas e as necessidades apresentadas para aquela ocasião, como também a Resolução CNE/CP01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, o mesmo hoje encontra-se defasado e em desacordo com a legislação vigente e a Resolução CNE/CP 2/2002 que regulamenta a carga horária dos cursos de Licenciatura e as disciplinas pedagógicas exigidas pelo MEC. Dentre as alterações, destaca-se à necessidade do aumento da carga horária prática, e a inclusão de disciplinas obrigatórias, bem como a inserção das disciplinas de Libras e o conteúdo referente ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais contemplando a Educação das Relações Etnico- Raciais e o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.(UENP, 2011, p. 08).

Assim, a reformulação do PPC do curso de Ciências Biológicas da UENP se justifica pela necessidade de adequação à normatização vigente – LDB – Diretrizes Curriculares – Resoluções CNP 01 e 02/ 2002.

Outro ponto importante sobre a justificativa da reforma se deveu a problemas com relação à nomenclatura do curso, conforme relatou o *Db4.*

> *O curso era denominado de biologia, e isso era um problema, pois o Estado, entendia que o indivíduo formado em biologia não podia ministrar a disciplina de ciências.*

Esse fato trazia problemas para os egressos formados pelo curso, pois não podiam participar dos concursos promovidos pelo Estado para ministrarem a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante dessa justificativa, ocorreu a alteração da nomenclatura do curso, antes Biologia, para Ciências Biológicas.

Além do mais, os professores atuantes no curso no período que antecedeu à reforma revelaram que o curso não atendia os propósitos de formação de professores, visto que desde o início do curso, o corpo docente era formado basicamente por professores com formação nas áreas de veterinária, agronomia e bioquímica, conforme relata o atual Coordenador do curso.

Ainda nesse sentido, corroboram os professores como podemos observar em suas falas:

> *[...] me parece que aquela grade foi montada em função de um grupo de profissionais que atuavam aqui. Na verdade não tínhamos professores biólogos,*

> *mas tínhamos biomédicos, bioquímicos, veterinários, engenheiro agrônomos (Db4).*
>
> *Os professores do curso, pertenciam a diversas áreas. Tínhamos químico, farmacêutico, veterinário, engenheiro agrônomo, e um ou outro biólogo [...] Éramos tão heterogêneo quanto os alunos (Db3).*

Pelas falas dos professores, visualizamos que o corpo docente do curso pertencia às áreas relacionadas aos conhecimentos biológicos. Dessa maneira, inferimos que as discussões, reflexões e embates ocorridos no decorrer do curso de Ciências Biológicas tinham como propósito formar profissionais a fim de atenderem aos interesses desses profissionais que atuavam como professores no curso, o que implicava em direcionar o foco do curso para as questões específicas das áreas biológicas, ou seja, ênfase na formação do bacharel, coerente com a da área da biologia.

Da mesma forma, a estreita relação do curso com os conhecimentos científicos justifica-se, pois, naquele momento (1970 e 1980), era bastante representativo, visto que torna-se significante levarmos em consideração que naquela época os governos tinham o projeto de modernização e desenvolvimento do país, balizado no ensino de conhecimentos científicos que passou a ser considerado de extrema importância. O mesmo era componente para a preparação de um corpo qualificado de trabalhadores (LDB, 1961). Nesse contexto, deu-se a reforma imposta pela lei n 5.540/68, a qual foi responsável por reestruturar o ensino universitário, de modo a dar ênfase à criação de cursos que contribuíssem efetivamente com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos no Brasil.

Diante desse panorama, percebemos como os agentes sociais, assim como as coisas por eles apropriadas, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares "[...] e pela distância (por vezes dita respeitosa: longuínquo reverentina) que o separa deles" (BOURDIEU, 2001, p. 160). Nesse sentido, a partir do relato do professor *Db4*[21] e do contexto exposto, inferimos que os atos seletivos dos docentes do curso, ao selecionar arranjos curriculares mais convenientes, de modo que enfatizavam as disciplinas voltadas ao bacharelado, trouxeram reflexos sobre a concepção do curso, bem como sobre a identidade do discente do curso de Ciências Biológicas.

Analisando a antiga estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras- FAFIJA, (ANEXO 2), torna-se evidente o predomínio de disciplinas destinadas à formação do bacharel. Dessa forma, torna-se significante ressaltar que, apesar de apresentar a oportunidade de formação pedagógica, o

[21] Conforme explicitado na página 75.

curso apresentava uma estruturação curricular com predomínio de disciplinas e atividades voltadas ao bacharelado. No entanto, a perspectiva de trabalho como bacharel, ou seja, de biólogo na região, eram menores em comparação com as oportunidades de emprego relacionadas à docência, o que levava os egressos do curso a atuarem na escola básica.

Desse modo, o curso sente a necessidade de adequar a sua matriz curricular, com vistas à formação docente. A reestruturação do curso visa formar profissionais com condições de atuar como professores de ciências no Ensino Fundamental, anos finais, biologia no Ensino Médio como também no Ensino Superior. Para tanto, propõe-se a nova matriz curricular, com as 100 h de práticas Pedagógicas exigidas pela Resolução CNE/CP2 DE 19/02/2002 (UENP, 2011), adequação da carga horária do estágio e disciplinas voltadas à formação do docente.

Do mesmo modo, os professores justificam que a reforma visava modificar a estruturada concepção de professor trazida pelo currículo, de modo a priorizar as disciplinas pedagógicas, como exposto nos depoimentos abaixo:

> *Era preciso trocar a sequência das disciplinas, pois elas não contemplavam, adequadamente a lógica das Ciências Biológicas, e ao mesmo tempo elas não atendiam mais as necessidades para formação de professores, as disciplinas estavam defasadas, referenciais bibliográficos muito antigos (Db4).*

> *A reforma valorizou os conteúdos pedagógicos. [...] No novo currículo, as disciplinas pedagógicas estão inseridas dentro do plano político pedagógico (Db3).*

Assim, em 2011, o então curso de Biologia – Licenciatura Plena sofre alterações, de forma a adequar o PPC, atender as últimas regulamentações propostas nas Diretrizes Curriculares do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) n◦. 1.301/2001[22] e enfatizar os conhecimentos pedagógicos no decorrer do curso.

A reformulação do curso não se deu de forma coletiva, mas foi organizada e orquestrada pelos dois professores recém- concursados do então curso de Biologia. Sendo que um deles hoje é o Coordenador do curso. Esses docentes, hoje pertencentes ao colegiado do curso de Ciências Biológicas da UENP, são licenciados em Ciências Biológicas, e com formação acadêmica voltada à área da Educação. Esses professores obtiveram o apoio de um professor da área de Zoologia, o qual já pertencia ao quadro de professores do curso.

Em relação aos envolvidos no processo de reforma, denota-se maior envolvimento do atual coordenador do curso, conforme aponta o *Db4:*

[22] Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.

> *[...] mais ênfase no trabalho do coordenador, que foi quem mais direcionou o processo.*

Faz-se necessário relatar que os professores envolvidos diretamente na reforma do curso possuíam formação voltada à área do Ensino, entretanto, eram professores colaboradores, que não tinham espaço para participar das decisões do curso, conforme relata o *Coordenador* do curso:

> *[...] porque as coisas aqui eram feitas entre os professores que já estavam aqui, não tínhamos reunião de colegiado, para decidir as coisas.*

As decisões eram tomadas pelos professores mais antigos do curso, pois eram efetivos na Universidade e apresentavam concepções de ensino e de formação de professores diferentes das do grupo de professores colaboradores, que não possuíam o poder de participação e decisão, conforme o *Coordenador do curso*:

> *[...] nós, professores novos que viemos para a Universidade, não tínhamos, naquela época, muitas formas de poder nos manifestar.*

Diante desse contexto, a reforma do curso está intimamente atrelada à ascensão de um determinado grupo profissional na Universidade. A partir do conceito de campo universitário[23] e subcampo da formação docente, procurou-se conhecer se os agentes que participaram da reforma entenderam e atuaram em conformidade com as prioridades da formação docente. Dessa maneira, foram realizadas interrogações acerca das condições dialógicas estabelecidas no campo universitário, visando entender quais eram os interesses comuns e contrários que estavam presentes no curso. Considerou-se que o processo de reestruturação do curso de Ciências Biológicas é tão complexo quanto à própria reforma curricular, a qual é fruto de uma relação de forças em que são disputados vários bens simbólicos.

Diante desse contexto, o poder de participação ativa do grupo de professores colaboradores se deu a partir da entrada na Universidade pelo concurso docente.

> *Como professores efetivos nos foi permitido fazer algumas interferências e começar a lutar para a promoção de um curso novo* (*Coordenador do Curso*).

Percebemos dessa forma como se deram os embates e disputas de concepções diferenciadas entres os grupos de profissionais que atuavam na Universidade. Nesta

[23] O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É na verdade no e por seu funcionamento como espaços de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda a intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo de poder. (BOURDIEU, 2013, p.79).

perspectiva, compartilhamos da concepção bourdieusiana de que a universidade é um campo de luta em que se opõem interesses de ordem simbólica, para Bourdieu (1990, p.116), "[...] a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade." Ou seja, o conhecimento das formas que legitimam e sancionam, seja a partir da força, ou especialmente pela violência doce do convencimento.

Diante desse contexto, o colegiado do curso, representado pelos dois professores efetivos, apresenta uma proposta curricular no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas.

2.6.2 Projeto Pedagógico do Curso

O curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, ofertado no período noturno, está localizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação[24] no Campus de Jacarezinho- PR. O curso possui duas formas de ingresso a partir do exame vestibular, um no primeiro semestre do ano, com entrada de 20 alunos e outro no segundo semestre, com a entrada de 20 alunos, perfazendo um total de 40 ingressos anualmente. Os professores que compõem o curso são membros dos colegiados de Biologia, Pedagogia, Matemática e Letras.

O curso defende que a formação deve ser pautada na concepção da educação como um dos elementos de transformação social (UENP, 2011). Da mesma forma, de acordo com o PPC (UENP, 2011) o aluno deve ser capaz de compreender o processo histórico de construção do conhecimento na área da biologia no que diz respeito a conceitos, princípios e teoria, bem como a compreensão do significado da biologia, no que diz respeito aos conceitos, princípios e teoria, bem como a compreensão do significado da biologia para a sociedade e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional. Desse modo, mostrar-se um cidadão cientificamente educado, capaz de fazer a leitura crítica da realidade, percebendo que as condições de vida não dependem só das causas biológicas, mas

[24] O Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE/CJ) é uma unidade organizacional de estudos da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Jacarezinho (UENP/CJ), credenciada pelo Decreto Estadual Nº 3909, de 01/12/2008, publicado no D.O.E Nº 7861, de 01/12/2008
O CCHE/CJ, congregando professores, discentes e servidores técnico-administrativos para a consecução de objetivos comuns, é uma unidade acadêmica de deliberação e execução, ao qual incumbe coordenar, especificamente, a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas áreas do conhecimento. O CCHE/CJ está instalado, juntamente com o Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA/CJ), no espaço físico da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA). A Histórica FAFIJA foi criada em 1960. A nova configuração de Centro de Estudos, da UENP, teve início em setembro de 2010, com a eleição e posse do 1º Diretor e a composição do 1º Conselho de Centro (UENP, 2011, p.32).

também das questões sociais, políticas e econômicas (UENP, 2011), conforme orienta o CNE/CES1.301/2001.

Conforme o PPC do curso de Ciências Biológicas (UENP, 2011), o curso possui a duração mínima de quatro anos, sua estrutura curricular é composta por 1.740h de conteúdos biológicos mais 260h de conteúdo das disciplinas obrigatórias à licenciatura totalizando 2000h de conteúdos de natureza científico-cultural cumprindo com a Resolução de CNE/CP2, que exige 1800h. Está organizado de forma seriada, anual, tendo por finalidade formar um professor apto a atuar como professor de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, e biologia no Ensino Médio (UENP, 2011).

Do mesmo modo, os professores do curso corroboram com o PPC no sentido de compreenderem que o foco do curso é a Licenciatura, e que possui como propósito formar professores, conforme destacamos nos depoimentos emitidos pelos docentes abaixo:

> *O nosso curso de Ciências Biológicas, tem como opção a licenciatura, e esse é um ciclo que acaba sendo justificado pelo abastecimento da região de professores, [...] se pensar em estratégia de estado, se é que o estado tem estratégia para tal, aqui é um centro formador de professores da região (Db1).*
>
> *Temos enfocado muito a licenciatura e temos apertado bastante o aluno quanto a essa questão, nesse sentido então, como aqui o enfoque é licenciatura, o aluno tem que sair capacitado para tal função, ou seja, para entrar numa sala de aula (Db2).*
>
> *Nosso curso é voltado para a licenciatura, alguns alunos, não seguem, mas a metade sim (Db3).*
>
> *No curso, nós discutimos a escola hoje, a sociedade, a realidade na qual ela se encontra, os desafios, a formação de professor, formação inicial e continuada, então todas essas questões são discutidas e a questão da educação cientifica do ensino da ciência,acho que é o momento também da gente discutir (Dp3Db5).*

Pelos depoimentos dos professores, percebemos que eles compreendem que o foco do curso é a licenciatura, bem como relatam a importância da instituição para a região. Visto que ela é responsável pela formação de professores em sua região de inserção. Do mesmo modo, compreendem que os acadêmicos do curso devem ser preparados para atuarem em sala de aula, ou seja, seu futuro lócus de trabalho, a escola.

Entretanto, apesar do discurso dos professores enfatizando a docência como foco do curso, e o PPC (UENP, 2011) apontar como necessária uma formação prática, crítica, que possibilite ao futuro professor a vivência crítica da realidade da educação básica (UENP, 2011), os acadêmicos só efetuam a prática pedagógica no momento em que vão para escola. Dessa forma, apesar do documento defender uma vivência crítica da realidade da educação

básica, os licenciandos entram em contato com a escola somente a partir do terceiro ano do curso, a partir do Estágio Curricular Obrigatório, como consta na matriz curricular (ANEXO 3).

Da mesma forma, na matriz curricular, o Estágio Supervisionado está vinculado à Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina no Ensino Médio. Esse preparo é prejudicado pela própria estrutura curricular, que dificulta o diálogo com a disciplina de Didática, a qual se encontra no primeiro ano do curso. Do mesmo modo, os cursos de licenciatura que apresentam, na sua grande maioria, o estágio supervisionado como atividade última da formação do professor estão de acordo com a concepção do Estágio Supervisionado como momento de aplicação dos conhecimentos aprendidos ao longo do curso. Visto que o Estágio é o único momento em que os alunos possuem contato com a escola, ou seja, a prática pedagógica do curso é concentrada apenas no momento do Estágio, numa relação que nos soa como a aplicação de teoria na sua prática.

Nesse contexto depreendemos que a formação do licenciando do curso de Ciências Biológicas torna-se desvencilhada das questões que permeiam a realidade da escola, de modo que essa pode torna-se estanque, fragmentada, técnica, desarticulada do contexto de sala de aula, o que recai na dicotômica relação teoria-prática.

Do mesmo modo, o PCC (UENP, 2011, p. 25) discorre que “[...] o licenciando deverá, mediante integralização do currículo, dominar amplamente os saberes pedagógicos como os da prática, com vistas à formação do profissional da educação”. No entanto, percebemos que a integração entre os saberes pedagógicos e os da prática pode não ocorrer, devido à desarticualção entres ambas as áreas na matriz curricular. Dessa forma, a prática se torna mecânica, técnica, de modo que não proporciona efetivamente sua articulação com os conhecimentos pedagógicos.

Nessa direção, compreendemos que o processo formativo necessita integrar também elementos concernentes ao domínio teórico e pedagógico, que vão além do domínio técnico. Dessa forma, amparamo-nos em Rosso (2007) quando defende que para atender a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, os cursos precisam considerar várias questões na organização do currículo: componentes biológicos e pedagógicos, práticas de ensino, estágios e atividades complementares, de modo que consigam estabelecer um diálogo efetivo entre si.

Ademais, as reformas curriculares baseadas nos princípios da racionalidade técnica promovem um modelo curricular prescritivo e fragmentando, reduzindo o espaço para críticas, debates, entendimento e comprometimento com a proposta dos grupos participantes.

Sendo assim, é necessário a interação entre a escola, entre os conhecimentos da área e os pedagógicos, entre a docência e a sociedade (ROSSO et al., 2010).

Do mesmo modo, a escola deve ser vista como espaço formativo para o licenciando no decorrer da formação inicial, de forma que possa ir se aproximando do seu lócus de trabalho, realizando indagações, discutindo problemáticas do cotidiano da sala de aula de modo a promover discussões e debates sobre questões ao espaço escolar, ou seja, discutir no âmbito do curso e da escola estabelecendo uma ponte entre as duas instâncias, para que o processo de formação docente seja significativo.

Sobre essa inserção, Rosso (2010 et al., p. 18) coloca que:

> É a expressão da trajetória e da forma de inserção do licenciando na escola. Dessa maneira, os formadores necessitam promover a leitura crítica da educação, da escola e da docência, não apenas para a execução de ações predeterminadas ou em vista de uma adaptação ao espaço educativo. Deles e do Ensino Superior espera-se o debate e o diálogo permanente.

Assim, compreendemos que a escola pode contribuir com a formação docente inicial do acadêmico bem como propiciar que o licenciando realize uma reflexão sobre sua futura profissão e os contextos pelos quais perpassa, de modo a possibilitar segundo Shulman (1986) a construir o conhecimento pedagógico durante a graduação, repercutindo na vida profissional como uma tomada de consciência dos conhecimentos que formam o professor.

Num curso de formação de professores, é imprescindível que tanto o curso quanto a Universidade se articulem com a escola, de modo a possibilitarem que os acadêmicos visualizem as condições reais do seu futuro trabalhado, e que assim entendam as limitações do magistério como passíveis de superação em um curto espaço de tempo e, ao mesmo tempo, explorar ao máximo as possibilidades existentes dos enfrentamentos do magistério.

Entretanto, o PPC do curso de Ciências Biológicas da UENP no item Competências e Habilidades pauta-se no princípio da racionalidade técnica (PÉREZ-GOMEZ, 1995), sem uma vinculação com o espaço da escola. Vejamos:

Ética democrática, reconhecimento de formas de discriminação racial, social e de gênero; Atuação em pesquisa básica e aplicada, portar-se como educador, consciente do seu papel na formação de cidadãos, também no que se refere à perspectiva sócio-ambiental; Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas; Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão da pesquisa e legislação de políticas públicas referente a área; a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade;Utilizar os conhecimentos da biologia para compreender e transformar o contexto sócio-político; inserção no mercado de

trabalho; respeito à diversidade étnica e cultural, atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades; comprometer-se com ações sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (UENP, 2011).

O texto explicitado pelo PPC (UENP, 2011) se encontra exatamente da mesma forma como explicita o CNE/CES 1.301/2001, no entanto sem fazer referência ao documento. Percebemos, nas Competências e Habilidades, que praticamente não são mencionadas, aspectos inerentes ao professor, nem mesmo no seu lócus de trabalho, ou seja, a escola, apesar de trazer como campo de atuação profissional, a do ensino de ciências no ensino fundamental-anos finais, de biologia no ensino médio.

Ainda, ao analisar o PPC do curso de Ciências Biológicas da UENP, percebemos uma preocupação com o egresso. Objetivando a preparação do acadêmico para a docência, o PPC (UENP, 2011) apresenta o seguinte o perfil do egresso:

> O graduado em Biologia[25] deverá possuir formação básica, ampla e sólida, crítica e criativa, com adequada fundamentação teórico-prática, que inclua o conhecimento profundo de diversidade biológica, da organização do nível macro ao microscópio, sua história e relações filogenéticas, padrões de distribuição e relações com o ambiente (UENP, 2011, p. 14),

Verificamos que do concluinte do curso, espera-se uma fundamentação sólida a respeito das questões teóricas da biologia que irão permear o exercício do magistério. Fica claro uma negligência na estrutura curricular do curso em relação à preparação prática pedagógica significativa, voltada à formação de professores. No entanto, com vistas à formação do futuro professor, e a atender a perspectiva do perfil do egresso, o curso elenca grupos de conhecimentos, no qual estão inseridas as disciplinas que serão trabalhadas no decorrer do curso.

[25] Apesar da mudança da nomenclatura do curso, o documento denomina-o, por vezes de Ciências Biológicas e outras por Biologia.

Para melhor visualização, apresentamos o quadro abaixo, segundo a UENP (2011):

QUADRO 3- Grupos de Conhecimentos

GRUPOS DE CONHECIMENTOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
BIOLOGIA CELULAR, MOLECULAR E EVOLUÇÃO	Biologia celular, Química, Bioquímica, Genética Clássica, Genética Molecular, Evolução e Imunologia
DIVERSIDADE BIOLÓGICA	Microbiologia, Botânica Sistemática de Criptógamas, Botânica Sistemática de Fanerógamas, Morfologia e Anatomia Vegetal, Fisiologia Vegetal, Zoologia dos invertebrados I e II, Zoologia dos Vertebrados, Fisiologia Humana e Biofísica, Fisiologia Animal Comparada, Histologia, Embriologia
ECOLOGIA	Ecologia Geral, Educação e Interpretação Ambiental
FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Física, Geologia, Paleontologia, Matemática, Bioestatística
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, SOCIAIS E METODOLÓGICOS	Educação das relações étnico- raciais, Educação, Relações de Gênero e Sexualidade, Planejamento e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso.
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	Políticas Educacionais para Educação Básica, Libras, Didática das Ciências, Oficinas de Estudo em Ciências, Oficinas de Estudo em Biologia, Experimentação para o Ensino de Ciências, Psicologia da Educação, Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências - Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II.

Fonte: UENP, 2011, p. 19- 20.

Ressaltamos que os conhecimentos pedagógicos aparecem como grupo de conhecimentos, um ponto positivo, visto que no CNE/CES 1.301/2001 não é mencionado como conteúdo básico. Inferimos dessa forma uma tendência a valorizar a formação pedagógica do futuro professor, devido ao PPC trazer os conhecimentos pedagógicos como um grupo de conhecimentos[26]. De acordo com o PPC (UENP, 2011), as disciplinas pedagógicas, conforme o quadro acima, encontram-se distribuídas ao longo de todo o curso.

No entanto, a discrepância entre a carga horária dos conteúdos dos conhecimentos pedagógicos com os demais grupos de conhecimentos é relevante, enquanto os outros grupos de conhecimentos possuem 1.740 horas, os conhecimentos pedagógicos possuem 260 horas e 400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório. O que demonstra que de certa forma existem relações de poder como descritas por Bourdieu (1989), pois o predomínio dos conteúdos biológicos não são coerentes num curso que tem seu foco voltado para a licenciatura, e que apesar do PPC e dos professores afirmarem que o objetivo do curso é a docência, essa estrutura de grupos seria mais pertinente à formação do biólogo que a do professor. O que nos permite inferir que os conteúdos pedagógicos, num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ainda não possuem representatividade significativa, e

[26] Ressaltamos que no grupo de conhecimentos os conhecimentos pedagógicos não são distintos dos conhecimentos

não conseguem disputar espaço. Assim, compreendemos, que as disciplinas pedagógicas no curso a formação de professores ainda é uma espécie de complementação. Nessa direção, visualizamos o curso, como campo intelectual, o qual constitui um sistema de linhas de força: os agentes e instituições estão em uma relação de forças que se opõem e se agregam em sua estrutura específica, em um lugar e momento dados no tempo. Nesse contexto, a diferença entre a carga horária das disciplinas de ambas as áreas na matriz curricular aponta para uma maior valorização dos conhecimentos biológicos num curso que traz em seus documentos um enfoque para a docência.

Outro aspecto importante refere-se ao cumprimento das 100 horas de Prática Pedagógica no curso, conforme exigidas pela Resolução CNE/CP 2/2002. De modo a atender à Resolução e a realização das práticas pedagógicas, o curso possui a seguinte estrutura, conforme abaixo:

> As referidas 100 horas das disciplinas pedagógicas, são ofertadas em todos os anos, junta a carga horária das seguintes disciplinas: 30 horas em Biologia Celular e Molecular, 30 h em Ecologia, 30 h em Genética Clássica, 15 h em Morfologia e Anatomia Vegetal, 15 h em Fisiologia Humana e Biofísica, totalizando 120h. As demais horas estão incluídas nas disciplinas de Educação e Interpretação Ambiental, com 10 h, Experimentação para o Ensino de Ciências com 30 h, e as Metodologia e Prática de Ensino de Ciências com 120 horas e Metodologia e Prática de Ensino de Biologia com 120 horas, totalizando 400 horas. Complementando a exigência são propostas 400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório com 200 h em Estágio Supervisionado em Ciências e 200h em Estágio Supervisionado em Biologia, e 200 horas de Atividades Acadêmico Científico Culturais, onde se propõe a realização de 50 h por ano (UENP, 2011, p. 8- 9).

Entretanto, constatamos nas ementas das disciplinas pertencentes aos grupos de conhecimentos: Biologia Celular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Ecologia; Fundamentos das Ciências exatas e da Terra e Fundamentos Filosóficos, Sociais e Metodológicos não preveem em sua ementa[27] questões relativas às práticas pedagógicas, ao ensino e nem mesmo às escolas, conforme ilustramos abaixo:

> Ementa de Biologia Celular e Molecular: Noções de microspopia óptica e eletrônica. Archea. Eucharea. Eubateria. Metabolismo celular. Membranas. Morfofisiologia dos componentes celulares. Relações de ultra-estrutura com sua filosofia.
> Ementa de Histologia: Tecidos epiteliais. Tecidos conjuntivos. Tecidos musculares. Tecido nervoso.
> Ementa de Zoologia dos Invertebrados I: História da sistemática zoológica. Sistemática filogenética: métodos e aplicações. Origem e evolução dos Protozoa e Metazoa. Biologia, sistemática, diversidade, problemas de classificação dos principais filos de Protozoa e Metazoa: Porifera, Cnidaria, Ctenophora,

[27] No programa do Curso de Ciências Biológicas da UENP (2011), as ementas não possuem referências bibliográficas.

> Platyhelminthes.
> Ementa de Genética Clássica: Reprodução como base de hereditariedade. Mendelismo: princípios básicos da hereditariedade. Interação gênica. Determinação do sexo e herança ligada ao sexo. Genética humana: padrões de herança. Ligação gênica e mapeamento. Princípios de genética quantitativa. Herança poligênica. Herança extranuclear (UENP, 2011, p. 20- 31).

Percebemos que as ementas abordam exclusivamente conhecimentos técnico-científicos acerca da temática, e que em momento algum fazem referência ao ensino e à aprendizagem, ou mesmo às práticas pedagógicas. Sobre essa questão, Shulman (1986) chama a atenção que o conhecimento em si surge, cresce e se desenvolve quando os professores transformam o conhecimento de conteúdo da disciplina tendo em vista os propósitos de ensino. Compreendemos que o conhecimento disciplinar de uma dada área é importante para a formação do futuro professor, desde que num curso de formação de professores esse conhecimento se dê de forma contextualizada e articulada com e para a prática escolar (SHULMAN, 1986). Entendemos que o docente de um curso de licenciatura precisa compreender profundamente o conteúdo disciplinar de modo a promover o diálogo com o contexto que perpassa o seu aluno, no intuito de tornar o conteúdo pedagogicamente entendível a ele (SHULMAN, 1986). No entanto, o que percebemos é a sobrevalorização do das disciplinas voltadas para biologia sobre o conteúdo pedagógico durante a formação inicial. Dessa forma, os conteúdos tornam-se dispersos, e a prática assume dessa forma um papel importante, com características do modelo de racionalidade técnica.

Essa sobrevalorização dos conteúdos biológicos sobre os pedagógicos nos suscita a pensar que o futuro professor encontre na sua prática dificuldades em trabalhar os conteúdos, de forma a adequá-los a uma dada realidade, um dado contexto, à faixa etária dos alunos e mesmo em relação à linguagem própria das Ciências Biológicas, que costuma assustá-los. Entendemos dessa forma que o professor ao não atentar a essas questões pode tornar o aprendizado dos alunos mais penoso. Da mesma forma, ressaltamos que tais questões precisam ser discutidas no decorrer da formação inicial de professores, a fim de que possa efetivamente contribuir com a formação docente do acadêmico.

Dentre as principais mudanças no curso depois da reforma, elencamos as seguintes: mudança na nomenclatura do curso, alteração na matriz curricular, diminuição de oferta do número de vagas.

A alteração da nomenclatura de Biologia- Licenciatura Plena para Ciências Biológicas – Licenciatura Plena deveu-se ao fato de, apesar de serem maneiras distintas de se referir ao mesmo curso de Ensino Superior e substancialmente apresentarem o mesmo currículo, muitos

dos formandos encontram dificuldades nos Concursos Públicos em Ciências do Ensino Fundamental, anos finais (UENP, 2011), conforme explicitado anteriormente.

A readequação da matriz curricular justifica-se pelo fato de atender as normativas, em destaque a necessidade do aumento de carga horária prática, e a inserção de disciplinas obrigatórias, como Libras[28] e o conteúdo referente ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais contemplando a Educação das Relações Étnicos-Raciais de Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, inserido na disciplina de Educação das Relações Étnicos-raciais[29].

Outro aspecto alterado no curso foi a diminuição do número de vagas, antes 50, agora 40 vagas anuais (UENP, 2011, p. 02). A redução do número de vagas visa ao melhor atendimento das aulas práticas de laboratório.

> Ademais, de acordo com esta nova grade proposta, observamos um grande número de disciplinas com aulas práticas laboratoriais, sendo inviável um total de 25 alunos no laboratório ao mesmo tempo, até pela falta de equipamentos e espaços nos nossos laboratórios (UENP, 2011, p. 12).

Compreendemos que o conhecimento teórico é tão importante quanto o conhecimento prático, nesse sentido, ao analisarmos o Projeto do curso, inferimos que o PPC aponta uma maior ênfase à prática laboratorial, enquanto componente curricular, a ser trabalhada e desenvolvida nos laboratórios da instituição. Apesar do discurso apresentado, ressaltando a importância da prática pedagógica e da vivência do acadêmico com o contexto escolar, o curso ainda privilegia as práticas derivadas dos conhecimentos biológicos, ou seja, uma formação mais voltada ao bacharel do que ao professor.

---

[28] A lei n 10436 de 24/04/2002 dispõe sobre o ensino de Libras nos cursos de Licenciaturas.
[29] Deliberação n 4/06CCE-PR.

CAPÍTULO 3

ALÉM DAS APARÊNCIAS E DAS CONTRADIÇÕES

...não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que se sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode.

(SARAMAGO, 1998, p.125)

Adentrar no universo da pesquisa representa um desafio à medida em que buscamos apreender um contexto, no qual o ser humano é agente. Dessa forma, algumas escolhas não foram definidas a priori, mas aconteceram no decorrer da pesquisa. Os objetivos propostos neste trabalho nos direcionaram a trilharmos pelo caminho da pesquisa qualitativa, por compreendermos que essa abordagem era propícia à dimensão da linguagem dos sentidos, uma vez que permite ao investigador compreender como as pessoas avaliam uma situação ou uma dada realidade. Dessa forma, para Bourdieu, o discurso tem o caráter de um bem simbólico que pode receber valores diferenciados de acordo com o mercado no qual se insere.

Nesse sentido, o que determina o discurso é a relação entre o locutor e o campo no qual os professores entrevistados se defrontam, a partir de posições diferenciadas e desiguais de capital linguístico bem como outras espécies de capital.

Dessa maneira, Triviños (2008) contribui com o entendimento sobre o significado da pesquisa qualitativa, quando caso necessário ponderar as informações como produto de uma consciência, algo que possa expressar coisas essenciais sobre o fenômeno estudado.

3.1 O CAMPO DE PESQUISA, OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E OS SUJEITOS PESQUISADOS

O primeiro contato com o campo de pesquisa deu-se no mês de agosto de 2012, ao entrarmos em contato com o Vice Reitor da Universidade, via *e-mail*, conforme orientado pela Instituição num primeiro momento, no intuito de solicitar autorização para a realização da pesquisa e, em seguida, para o encaminhamento do projeto de pesquisa para a avaliação do Comitê de Ética (ANEXO 1).

Após o parecer favorável, certificado pelo Comitê de Ética, no final do mês de dezembro de 2012, o Coordenador do curso de Ciências Biológicas foi designado pela Reitoria da Universidade para acompanhar e colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

No início de 2013, apresentamos os propósitos da pesquisa ao Coordenador, que prontamente se colocou à disposição para o desenvolvimento da referida investigação em todas as suas etapas, contribuindo efetivamente para a execução da pesquisa na UENP. Em meados de maio de 2013, tivemos acesso ao PPC do curso, o qual foi analisado e discutido. Em seguida, no mês de junho, foi realizada a entrevista com o Coordenador do curso.

Para o acesso aos professores do curso, a primeira forma de contato estabelecida foi via e-mail, quando explicamos os propósitos da pesquisa e enviamos em anexo um questionário (APÊNDICE C), o qual tinha como propósito identificar o perfil dos professores do curso e em seguida realizar as entrevistas.

De acordo com as respostas advindas dos questionários, esboçamos no quadro a seguir o perfil dos professores respondentes dos questionários[30].

[30]A entrevista foi realizada somente com os professores D*p*1, D*p*2, *Dp3Db5*, D*b*1, D*b*2, D*b*3 e D*b*4, embasado nos critérios selecionados, conforme explicitado na página 23.

QUADRO 4- Perfil dos professores entrevistados

Professores	Sexo	Colegiado	Tempo de serviço na Instituição	Formação Acadêmica	Pós-Graduação	Tempo de Magistério no Ensino Superior	TIDE
Dp1	F	Pedagogia	7 meses	Pedagogia	Mestrando em Educação	3 anos	Não
Dp2	F	Educação	10 anos	Psicologia	Mestrado em Psicologia Clínica	21 anos	Não
Dp3Db5	M	Ciências Biológicas	8 anos	Ciências Biológicas	Doutorando em Educação em Ciências e Matemática	11 anos	Sim
Db1	M	Ciências Biológicas	6 anos	Ciências Biológicas	Doutorado em Ciências Fisiológicas	6 anos	Sim
Db2	F	Ciências Biológicas	2 anos	Ciências Biológicas	Doutorado em Ciências Ambientais	5 anos	Não
Db3	M	Ciências Biológicas	12 anos	Medicina Veterinária	Mestrado em Ciências Animal	12 anos	Não
Db4	M	Ciências Biológicas	7 anos	Ciências Biológicas	Pós - Doutorado em Educação Ambiental	11 anos	Sim
Db5	M	Ciências Biológicas	1 ano	Ciências Biológicas	Mestrado em Ensino de Ciências	1 ano	Não
Db6	F	Ciências Biológicas	1 mês	Ciências Biológicas	Mestrado em Ciências Naturais	1 mês	Não
Db7	F	Ciências Biológicas	1 ano e 7 meses	Ciências Biológicas	Doutorado em Genética	1 ano e 7 meses	Não

Fonte: Instrumento de coleta de informações aplicado para os professores (APÊNDICE C).

Percebemos que o corpo docente do curso é qualificado quanto à titulação, em sua maioria, é formado em Ciências Biológicas, o que representa um avanço significativo no curso. Da mesma forma, em relação ao quadro de professores percebemos que são poucos os docentes que apresentam TIDE[31], o que de certa forma, traz grandes problemas, devido à falta de vínculo efetivo dos professores com a Universidade, o que pode trazer conseqüências para a almejada qualidade num curso de formação de professores. Da mesma forma, a Universidade dispõe de poucos docentes para lecionar, o que compromete o andamento do curso, como bem observa o *Coordenador do curso:*

> *Eu brinco que o curso funciona com cinco professores e meio (risos), porque mesmo tendo sete professores, apenas quatro possuem 40 horas, e os outros três professores tem 20 horas, porque trabalham em outros lugares [...] como somos poucos professores, então temos que articular, tanto para atender na questão da orientação, das aulas [...] nós não tínhamos professor pra primeira turma, pra fazer o PIBID. Eu tenho que esperar acabar uma coisa para poder começar a outra, porque nós somos em um número muito pequenos de professores.*

Diante da explicitação do Coordenador, algumas indagações surgem: Como um curso com poucos professores pode oferecer uma formação de qualidade? Como ocorre a orientação

[31] De acordo com o PPC (UENP, 2011, p. 39) TIDE refere-se à Dedicação Exclusiva.

dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)? E a supervisão do Estágio Supervisionado? São questões preocupantes, que merecem ser aprofundadas em outro momento.

As entrevistas realizadas com os professores ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2013, individualmente, em horários diferenciados, de acordo com a disponibilidade destes, nas dependências da UENP, campus de Jacarezinho.

A todos os professores foi solicitada uma autorização, por escrito, por meio da qual foi concedida permissão para que a pesquisadora pudesse utilizar suas falas como dados de pesquisa, com a garantia de que permaneceriam anônimos.

No início das entrevistas, foi explicado a cada professor que seriam feitas algumas perguntas pertinentes sobre seu trabalho, suas relações com os demais docentes do curso, seu entendimento sobre o papel do professor e sobre o curso no qual atuavam como docentes, ressaltando nossa expectativa quanto à sinceridade em suas respostas. A fim de que informações importantes não fossem perdidas, as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados.

Todas as entrevistas foram devidamente transcritas, guardando fidelidade à fala dos docentes. No entanto, ao serem utilizadas as falas, fizemos algumas edições, retirando trechos repetidos ou desnecessários. Atentamos, no entanto, todo o processo para não alterar ou modificar o sentido do que o professor expressara.

Assim, trazemos as análises das entrevistas realizadas, utilizando, para tanto, a análise de conteúdo de Bardin (1977). As análises e discussões que seguem são delimitadas nas categorias e subcategorias construídas a partir das entrevistas. O recurso da análise de conteúdo, de acordo com a autora, se faz útil pela necessidade de se buscar compreender o que está além dos significados nas comunicações.

3.1.2 Categorização: o sistema de categorias

Segundo Bardin (2009), um sistema de categorias é apropriado, se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

A categorização é bastante comum nas ações humanas. Desde cedo, no início da educação, aprendemos a classificar e a ordenar a partir do uso social, de exercícios e de ações, como afirma Bardin (1977, p. 117): “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização.” A categorização é “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia, com os critérios previamente definidos)”.

Assim, as mensagens provenientes das entrevistas foram agrupadas tendo em conta diferentes categorias, por entendermos que em análise de conteúdo a mensagem pode ser submetida a uma ou a várias dimensões de análise (BARDIN, 2009).

No momento em que estamos a efetuar uma análise de conteúdo e decidimos codificar as respostas, devemos construir um sistema de categorias. Dessa maneira, para a categorização dessa pesquisa empregamos o seguinte processo: as categorias não foram selecionadas a *priori*, tendo resultado da classificação progressiva dos elementos, em que as categorias foram provenientes do reagrupamento progressivo de categorias, sendo que a definição do título de cada categoria somente foi definida no final da operação (BARDIN, 2009).

O quadro abaixo apresenta as categorias de análise e as subcategorias.

QUADRO 5- As categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	Subcategorias
A DOCÊNCIA	I- A escola como lócus de formação docente
	II- Desvalorização da profissão professor
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	I- A concepção de professor que o curso apresenta, segundo os professores entrevistados
	II- A articulação entre as disciplinas pedagógicas e biológicas

Fonte: A autora

3.2 A DOCÊNCIA

Sabemos que a formação docente é um processo contínuo e amplo, uma vez que engloba os diversos contextos com o qual o professor interage ao longo de sua carreira. No entanto, compreendemos que é na formação inicial de professores em uma instituição de ensino superior que o futuro docente vai desenvolvendo e construindo os conhecimentos teórico-práticos que o tornarão apto para o exercício da docência.

Diante disso, entendemos que universidade é um espaço de formação e de aprendizagem, e que neste espaço institucional deverá ser proporcionado aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas o acesso às disciplinas biológicas e às pedagógicas, as quais se constituem em subsídios para o exercício da profissão docente. Cabe, entretanto, ressaltar que a universidade, enquanto espaço físico somente não é significativa

para o desenvolvimento do início da docência. Nesse sentido, as análises apontam que os professores do curso de Ciências Biológicas, compreendem a escola como espaço significativo para o processo de formação inicial.

I. A escola como lócus de formação docente

Os professores do curso, tanto os que ministram as disciplinas biológicas como os que ministram as disciplinas pedagógicas, referem-se à importância e à necessidade da aproximação e da vivência do licenciando com o contexto escolar. Nesse sentido, os entrevistados corroboram com Rosso et al. (2010) ao afirmar que a inserção do licenciando na escola contribui para que o acadêmico promova uma leitura crítica da educação, da escola e da docência e assim se aproxime da realidade com a qual irá conviver e na qual irá intervir em sua carreira profissional.

Nessa perspectiva, os professores apontam a escola como aliada no processo da formação inicial, conforme destacamos:

> *Quando penso num curso de licenciatura, acho que os alunos deveriam fazer estagio desde o 1° ano, e em todos os anos deveriam passar pela escola pública, escola particular, no ensino médio, no ensino fundamental[...]Isso sim, seria realmente significativo, pois iriam olhar a parte pedagógica, olhar como que a escola funciona, ver como que aquele professor age. Assim, o aluno realmente estaria passando por um curso de licenciatura. Estaríamos falando efetivamente de um curso de licenciatura (Db2).*

> *Penso que a escola faz muita diferença num curso de licenciatura. [...] os alunos que já atuam na escola, tem um perfil totalmente diferente (Dp1).*
>
> *[...] para os graduandos, eu acho que o choque de realidade proporcionado pela escola é o mais importante. Eu acredito que, muitas vezes, eles ainda não têm a chance ou não conseguem oportunidade de vivenciar realmente o cotidiano escolar (Db1).*

Observamos que apesar do curso não vincular-se à escola, conforme discutimos anteriormente, os professores ressaltam a importância do vínculo entre um curso de licenciatura e a escola. Nesse sentido, os docentes partilham do entendimento que Rosso et al. (2010, p. 825) possui da integração entre licenciandos e escola, "[...] esse contato produz diferentes efetivos que vão desde o choque e a denegação até a interpelação e os diálogos possíveis". De maneira que tais posicionamentos apontam para uma importância acentuada da escola como lócus de formação docente e, nesse sentido, não pode estar desvinculada do processo de formação inicial dos educadores nos cursos de licenciaturas.

Para os professores, o cotidiano escolar articula a formação docente às práticas pedagógicas, bem como pode provocar mudanças nos licenciandos em seu modo de conceber a docência. Assim, os professores compreendem que a articulação entre a universidade e a escola pode contribuir significativamente no processo formativo dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tornando-os capazes de produzir reflexões sobre essa mudança (ROSSO et al., 2010).

Do mesmo modo, o entendimento dos professores vai ao encontro do pensamento de Gauthier (1998), quando comenta que um dos fatores da formação nem sempre eficiente dos docentes tem a ver com os conhecimentos construídos nos centros acadêmicos, muitos dos quais, segundo Gauthier (1998), foram produzidos sem considerar as condições concretas do exercício do magistério.

Assim, a partir do posicionamento dos professores entrevistados, podemos inferir que entendem que o contato do licenciando com a escola possibilita, dentre outras coisas, uma oportunidade de vivenciar situações inerentes à docência, permitindo inovações em relação ao que está presente, tanto nas práticas didático-pedagógicas, quanto nos conteúdos ligados às disciplinas. Entretanto, não é o que está previsto na matriz curricular do curso (ANEXO 3), o que ocorre efetivamente no curso é a inserção do acadêmico nos laboratórios da Universidade.

Ponderamos ainda que a formação inicial articulada com a escola é de fato relevante e significativa, especialmente quando amplia a capacidade de aprender a buscar, investigar, incitar a curiosidade, refletir e discutir na perspectiva da construção do conhecimento.

Neste sentido, o futuro professor precisa estar inserido no contexto educacional e social, uma vez que, segundo Imbernón (2011), a formação inicial é a fase na qual o professor em formação deve adquirir conhecimentos sólidos que balizem sua futura atuação, mas, também construir e participar de uma atitude dialética e interativa com o contexto escolar.

Ademais, o contexto educativo atual não mais comporta conhecimentos fragmentados, estanques, derivados de uma única área do conhecimento, sem dar conta de uma realidade tão complexa como a que vivemos. Dessa mesma forma, o sistema educativo, assim como o social, o político e o econômico, sofre constantes transformações, que influenciam direta ou indiretamente, nos aspectos que compõem a vida na sociedade. Por este motivo, o licenciando precisa estar em contato com o ambiente escolar, de modo a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; construir um estilo rigoroso e investigativo, conforme enfatiza Imbernón (2011), no intuito de ir buscando aproximação com seu futuro ‘lócus de trabalho.

Percebemos ainda nas falas dos professores que a escola é vista como um lugar onde se efetiva a prática pedagógica da profissão de professor e que a vivência pode influenciar até mesmo na escolha da profissão. Exemplo disso são as manifestações efetuadas por duas das entrevistadas:

> *[...] então eu vejo que a escola no geral, formada pela equipe pedagógica, direção e alunos tem um impacto muito grande, na nossa construção de subjetividade, e também é claro na nossa formação acadêmica, até não digo definindo, mas até influenciando as próprias escolhas em termos de profissão (Dp1).*

Essa maneira dos professores pensarem a escola como norteadora da escolha da profissão e a realização de atividades práticas, com a devida valorização do sentido pedagógico, elaborada no ambiente escolar, explicita o que Zeichner (2013) defende como necessidade, isto é, o estabelecimento de diálogo entre a Universidade e a escola.

A documentação oficial sobre a formação docente pontua a importância de se promover a integração dos espaços e dos conhecimentos negados ao longo do tempo, aumentando a exigência de práticas e estágios ao longo da licenciatura, apostando que a ruptura da linha diagonal[32] seja assim superada (ROSSO et al., 2010).

Dessa maneira, para os professores entrevistados a formação inicial dos docentes está calcada no propósito de proporcionar-lhes certas habilidades, no sentido de fundamentar a construção da prática pedagógica, possibilitando, assim, a construção de sua identidade profissional, de acordo com o pensamento de *Dp2*:

> *Acredito que escola vai desenhando dentro de nós o que a gente é [...] ela constrói uma parte da nossa subjetividade.*

Percebemos, nessa fala, que a professora, compreende que a vivência no ambiente escolar colabora efetivamente para construção da identidade docente. No entanto, como os acadêmicos do curso realizam a prática-pedagógica somente no final do curso, inferimos que a falta de interação do licenciando com o contexto escolar, bem como as relações que perpassam a escola, traz implicações para a construção da sua identidade docente.

Nesse sentido, Ciampa (1985) afirma que os sujeitos se constroem no entrecorte de suas características subjetivas, características do contexto que os cercam, da sua história passada, presente e, ainda, de suas perspectivas sobre o futuro, numa espécie de processo de interação,

[32] Conforme explicitado na página 50.

que faz com que as relações sociais ocupem um lugar central na constituição da identidade do sujeito.

Nessa perspectiva, a inserção do aluno na escola é significativa para a qualidade da formação do futuro professor, já que nossa escolha por uma profissão está atrelada também a algo que nos contente, com que nos identificamos e, ao mesmo tempo, proporcione prestígio e condições reais de trabalhar e crescer profissionalmente. Desse modo, relacionado à identidade, encontram-se as motivações, os interesses, os pensamentos e as perspectivas (CIAMPA, 1985).

Contrariamente ao que colocam os professores sobre a importância da escola no processo de formação inicial dos docentes, a inserção dos acadêmicos de Ciências Biológicas na escola, bem como os estágios, só ocorrem nos últimos semestres da graduação, o que confirma a ideia de que a Universidade não se vincula à escola, do mesmo modo que os professores do curso não estabelecem essa aproximação com a escola, devido a carências em termos de infraestrutura e corpo docente. Rosso et al. (2010) corrobora esse pensamento dos entrevistados, uma vez que entende que o relacionamento Universidade / Escola mostra-se como relações de forças assimétricas e duplamente excludentes, do ponto de vista cultural e social.

Nesse sentido, importa apresentar o pensamento expresso por alguns dos professores entrevistados*:*

> *[...] Eu vejo que a universidade está afastada, em linhas gerais, da sociedade, como um todo [...] então a universidade está efetivamente distante da realidade, pensando em torno da educação. [...] As empresas acabam se apropriando, o que é uma distorção absurda, que eu fico muito chateado. Você é um profissional na universidade, as empresas te oferecem uma bolsa de estudos para você trabalhar dentro de uma empresa, você produz, leva seu capital intelectual para dentro da empresa, a empresa se apropria e depois ela vende [...]isso favorece o desenvolvimento das empresas com dinheiro público. Na educação como esse processo de lucro, não acontece em si, a gente não vê essa transferência nem indireta, então há uma distância muito grande entre universidade e escola (Db4).*

> *Sinceramente eu não tenho o retorno dos alunos diretamente no que diz respeito à escola, eu sei que alguns, inclusive já lecionam em outros colégios, mesmo antes de se formarem, mas eu não sei qual é a postura deles e o que eles acham a respeito da escola, eu nunca conversei diretamente sobre a realidade escolar deles (Db1).*

> *[...] vamos dizer assim, tentamos mostrar, pelo menos para que eles consigam entender o porquê eles estão fazendo estágio, [...] para que eles possam utilizar o que aprenderam na botânica na escola, mas não sei se eles conseguem, pois não temos nenhum tipo de feedback no final do estagio dos alunos (Db2).*

Diante das falas dos professores, apreendemos o quanto a Universidade, bem como os educadores, ainda se encontram desvinculados do contexto escolar, como também há pouco interesse na experiência docente dos acadêmicos. Nesse sentido, o desafio da academia seria articular a Universidade com a escola, de forma a responder às suas interpelações e problemas, não impondo sua interpretação e prática, mas contribuindo para uma formação docente de acordo com a realidade em que o licenciado atuará.

Nessa perspectiva, Zeichner (2013) afirma que para que tal ocorra, seria necessário romper com o modelo centrado na academia, buscando a inserção do licenciando como sujeito que constrói e integra significados da escola dentro de condições sociais específicas que necessitam ser superadas.

Por isso, interagir e compreender essas ações sociais específicas são fatores que podem promover o diálogo e a ressignificação dos espaços sujeitos sociais-escola-universidade, formadores e licenciandos, de modo a desenvolver significados a partir dos elementos e das práticas escolares (ROSSO et al., 2010).

No entanto, de acordo com os professores, embora os acadêmicos compreendam que estão num curso de formação de docentes, grande parte dos alunos não visualizam a escola como primeira opção de trabalho. Essa assertiva está presente na fala de alguns professores entrevistados, conforme destacamos abaixo:

> *Muitos dos alunos não querem ser professores, mas eles tem consciência de que vão "acabar" dando aula. Eles têm essa consciência sim, eu acho que uma boa parte deles não gostariam, mas acabam indo para escola, e estão cientes disso, podem até tentar fazer outras coisas antes, mais eles sabem que no final vão para a escola (Db4).*
>
> *O aluno entra não sabendo que vai ser professor, nós cuidamos de informá-los, mas ai ele larga do curso. Já teve situações terríveis (Db4).*
>
> *Tem alguns que não vão ser professores mesmo. Mesmo que não consigam ir para a pesquisa, vão trabalhar em outra coisa, mas não vão para a escola (Dp1).*

Respondendo ao questionamento sobre as expectativas dos alunos em relação à escola, os entrevistados afirmaram que de certa forma os alunos não aspiram à escola como local de trabalho, e nem à carreira de professor. No entanto, possuem consciência de que na ausência de outras possibilidades de carreira aceitariam lecionar nas escolas.

Ao falar da profissão docente, Nóvoa (1999) argumenta que esta é uma profissão com especificidades únicas, e que a discussão sobre a profissão professor perpassa os

conhecimentos da profissão, mas se refere também ao contexto no qual se constituiu o ser professor na sociedade, bem como o que esta espera dele.

Existem fatores presentes na gênese da docência que ainda influenciam o professor nos dias atuais, como a relação do docente com o saber, os saberes e técnicas de ensino, organizadas por teóricos e especialistas, sem a efetiva participação do professor; a influência de crenças, atitudes morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores da profissão (NÓVOA, 1999). Segundo Nóvoa (1999, p. 16): "[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem."

Nesse sentido, percebemos que alguns professores do curso possuem essa visão de educação enquanto vocação, como foi destacado pelos professores entrevistados:

> *Não sei, às vezes me surpreendo, pois os alunos que eu achava que não tinham o dom para ser professor, se torna professor quando tem uma oportunidade, agora não sei que tipo de professor está sendo, porque enquanto estava no curso não tinha habilidade para isso[...] percebo que está diminuindo a entrada das pessoas que tem vocação para ser professor. [...] é aquela história, alguns alunos, se destacam porque tem isso no sangue e outros sofrem porque não tem (Db3).*

A partir do exposto pelo professor, notamos que ele não compartilha da valorização da gama de saberes específicos relativos ao exercício da docência, a qual é delegada a uma segunda ordem. Essa visão de docência remete aos antigos mestres religiosos, cujo perfil formava-se pela missão extraordinária, a vocação, a doação. Contrariamente ao que coloca Gauthier (1998), sobre a legitimação da posição social de professor, uma vez que, qualquer atividade que se afirme enquanto profissão, fundamenta-se num saber específico e reconhecido como indispensável ao exercício da profissão docente.

No entanto, visualizamos o *habitus* na fala do professor ao compreender a profissão professor como algo relacionado à vocação, percebemos que essa imagem vocacional encontra-se atrelada num contexto social, de forma que esse *habitus* é coletivamente construído. Nesse sentido, inferimos que o *habitus* se tornou estruturado, sendo capaz de produzir e expressar opiniões acerca da profissão docente enquanto vocação.

II. Desvalorização da Profissão Professor

Geralmente, quando pensamos no termo profissão, vêm-nos à mente uma série de características a respeito do conceito. Dessa maneira, selecionamos os atributos ou traços supostamente pertinentes a uma dada profissão e, a partir deles, compusemos o retrato de uma

dada profissão. Dessa forma, é plausível delinear detalhadamente a natureza dos comportamentos, dos conhecimentos e, da mesma forma, das habilidades que o professor necessita dispor a fim de dirigir com profissionalidade o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, ao passo que definimos com clareza a moldura da profissionalidade docente, não possuímos a mesma facilidade para visualizar o processo de profissionalização, a identidade e a função social do professor, ou seja, a essência que torna o sujeito um profissional docente.

À medida em que os conhecimentos especializados necessários ao ensino disseminam-se permitem que o professor possa apoiar-se no saber científico, atendendo aos requisitos da atuação de um profissional, conforme mencionam dois dos professores entrevistados:

> *O bom professor é aquela que primeiro ama o que faz ele tem que gosta muito da faixa etária com que ele trabalha (Db2).*

> *O bom professor eu acho que ele tem que dar exemplos do cotidiano, exemplo de vida, preparar o aluno para o mercado de trabalho que vem. Provocar a alteração, modificações no comportamento do aluno, do ponto de vista ético, social. (Db3).*

Pelos depoimentos dos docentes, percebemos que estes não colocam que a docência deve ser pautada na formação pedagógica, mas discorrem sobre concepções fundamentadas pelo senso comum, o que, segundo Gauthier (1998), descaracteriza e desvaloriza a profissão docente.

As falas dos professores parecem contrárias ao que Nóvoa (1999) diz acerca da profissão docente, quando argumenta que esta é uma profissão com especificidades únicas, relacionadas aos conhecimentos da profissão.

Desse modo, ao discutirmos a educação superior, é fundamental destacarmos a importância e a necessidade de pensarmos a formação dos professores, a sua profissionalização, bem como a valorização profissional, tendo em vista que no processo inicial de formação a profissão docente torna-se significativa para que haja a construção de uma identidade profissional com a qual o professor se depara, formando uma identidade pessoal que se constrói com o individual e o coletivo nos processos de convivência, de trocas, havendo uma relação com os atributos culturais do grupo com o qual interage (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Entendemos, dessa maneira, que a falta de reconhecimento e a desvalorização da profissão professor pela sociedade refletem e podem interferir na identidade profissional e na

escolha pela carreia docente, como podemos constatar nas falas dos seguintes docentes entrevistados:

> *Mas eu acho que o problema que está posto é a forma como a sociedade coloca que ele é um coitadinho e precisa de ajuda, eu fico indignado com isso, não é dessa forma que tem que ser (Db4).*

> *Vemos as pessoas se formando e dizendo: Como não tenho outra opção de trabalho eu vou dar aula. Esse é o contexto da educação que está posto hoje, socialmente e politicamente, então isso nos deixa um pouco refém. O professor perdeu aquela importância (Db2).*

> *Essa perspectiva de baixo salário reflete nas escolhas profissionais. Tenho uma aluna que me disse: Estou trabalhando na área da saúde, porque o salário de professor é muito ruim, eu não consigo me manter com o salário de professor. Essa desvalorização de professor é muito séria [...] Eu tenho visto a alguns anos uma diminuição da procura no vestibular para as licenciaturas, isso expressa que a sociedade encara a carreira de professor como uma carreira ruim. Todos sabem que é importante, ele é a base da sociedade e forma o nosso cidadão, todos concordam com isso, mas não valoriza. (Db3).*

> *Muitos desistem da carreira docente por estarem vendo essa nova realidade que está ai, eles contam bastante que o que eles estão vendo na escola pública tem assustado bastante eles para escolha da formação docente (Dp1).*

> *Eles ficam desiludidos às vezes, por que discutimos em sala com tanto entusiasmo, a questão do ensino, eles chegam lá, alguns, não todos, encontram uma realidade difícil, em que professor não consegue dar aula, encontram realidade as vezes que não e tão boa, não é o esperado, então às vezes eles vem bastante desiludidos (Dp3Db5).*

Pelos depoimentos dos professores, concluímos que estes apontam, que as dificuldades da profissão docente, relacinam-se a uma questão social. Sobre essa questão, Nóvoa (1999) nos coloca que a docência, como uma das profissões mais antigas da humanidade, indiferentemente do período histórico ou do tipo de sociedade, sua importância social nunca foi seriamente posta em questão. Dessa forma, ao lado das políticas e das condições de trabalho, há fatores históricos que construíram e ainda constroem a imagem do professor. Como resultado desse processo, os docentes encontram-se numa posição subordinada na comunidade discursiva da educação.

Chama a atenção nas falas dos professores o quanto os acadêmicos do curso, ao se depararem com a realidade escolar, pensam em desistir da carreira docente por conta das dificuldades, da pouca valorização da docência, como bem expresso nas falas dos docentes:

> *Eles colocam que vão procurar outro curso, ou outra especialização dentro da biologia que não seja a carreira docente, por conta da clientela que assusta (Dp1).*

> *Eles pensam em ou outros tipos de carreiras, como trabalhar na pesquisa em animais em fundações, ongs ou outros projetos[...]poucos ali dentro eu vejo como futuros professores (Dp2).*
>
> *[...] Tive um aluno genial, estudioso. Quando começou o estágio, ele estava no meio do trabalho de conclusão do curso, já tinha até feito análises interessantes, mas e foi para o estágio, e sumiu, não apareceu mais. Mandei email pra ele, e ele respondeu apenas assim: Eu não vou terminar o TCC porque não vou terminar o curso. Enviei vários emails ele só respondia não vou terminar o curso. Depois fiquei sabendo que ele ficou muito assustado com a escola, e falou estou estudando tanto para atuar nesse universo, não quero! Ele não terminou o trabalho e largou o curso porque viu que a realidade da escola não era isso que ele imaginava. [...] depois conversei com ele, e ele me contou que começou trabalhar no tratamento de água e esgoto e fez carreira lá (Db4).*

Diante do exposto pelos docentes, os acadêmicos do curso possuem a perspectiva do magistério, conforme coloca Diniz-Pereira (2006), enquanto bico, atividade secundária, e de que existe efetivamente o desejo por parte dos licenciandos de assumirem a docência como um trabalho transitório, uma atividade para exercer enquanto não se encontra um emprego melhor remunerado, que propicie melhores condições de trabalho. Da mesma forma, conforme Diniz-Pereira (2006, p. 24), "[...] do docente que exerce seu trabalho como bico, não podem ser exigidas competência, assiduidade e dedicação, já que esta é apenas uma ocupação parcial e que ele se dedica a tarefas mais compensadoras".

Da mesma forma, compreendemos a desvalorização da profissão docente no Brasil como uma consequência do descaso e do descompromisso por parte do poder público e da própria sociedade com a carreira do professor. Desestimulado por essa desvalorização, o professor faz o que pode, ou seja, não se sente motivado a buscar uma melhor qualificação, especialização, com a finalidade de se tornar um profissional mais afinado com as exigências educacionais atuais.

3.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A formação pedagógica baliza, de certo modo, o sentir-se parte de uma dada categoria, com conhecimentos específicos, e acena de certo modo, para a profissionalização docente. Dessa maneira, torna-se imprescindível desvelar o que pensam os docentes do curso de Ciências Biológicas sobre a concepção de formação que o curso traz, como da importância da formação pedagógica nesse curso de formação de professores, tendo em vista que a partir dessa categoria de análise, identificamos o foco e o que é priorizado na formação de docentes. A valorização do saber docente a partir do que constitui o conteúdo do ensino e da

aprendizagem. Essa identidade é compreendida a partir do saber da formação acadêmica e da inserção do educador numa comunidade de educadores.

I. A concepção de professor que o curso apresenta, segundo os professores entrevistados

De acordo com a literatura, a formação inicial de professores possui o propósito de proporcionar certas habilidades aos futuros docentes, a fim de torná-los aptos a construírem sua prática pedagógica e assim possibilitar-lhes a construção de sua identidade profissional (GATTI, 2010).

Conforme discutido anteriormente, em se tratando do exercício da docência, sabemos que, além dos fatores relacionados ao contexto de trabalho que perpassam a profissão do professor, é indispensável, um conjunto de conhecimentos específicos e próprios da docência, nesse caso, os conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 1986, 1987, 1997; GAUTHIER, 1998), os quais por sua vez devem ser trabalhados nos cursos de formação inicial dos professores.

Sobre esse aspecto, os professores do curso colocam a seguinte questão:

> *[...] por eu já ter uma visão diferente de atuação, de trabalho, acredito que o curso é engessado, e foca mais na formação do biólogo (Dp1).*
>
> *Ontem eu estava conversando com uma aluna do 4° ano e ela quer ser professora e ela entende que deveria ter mais disciplinas pedagógicas, isso não é comum, o pessoal quer as disciplinas duras (Db4).*
>
> *Alguns professores valorizam as disciplinas pedagógicas, outros não [...] não conseguimos romper com isso, pois na prática ela continua existindo, ta como a inclusão social, teoricamente, a proposta é magnífica, mas na prática encontramos modos de exclusão, tentando fazer inclusão [...] Eu acho que no caso especifico da biologia, a formação docente não deveria ser nos dos primeiros anos, deveria estar mais no final para que ele tenha um subsidio para ele dizer eu quero ser professor, não vou para pesquisa ou ter uma continuidade, a não ser só psicologia e didática, poderia ser uma disciplina com um nome mais abrangente, mas estar presentes em todos os anos. Os alunos entram aqui querendo, ver a biologia, de repente vem uma disciplina que quebra as disciplinas fundamentais na formação deles (as biológicas), isso causa certa estranheza (Dp2).*

Observamos, pela fala dos professores certo descompasso em relação aos propósitos do curso, conforme explicitado no PPC. Nesse sentido, inferimos que os professores possuem consciência de que a formação pedagógica oferecida no curso não é valorada e que o enfoque deste volta-se mais para as questões concernentes à Biologia.

Nossa observação é reforçada pelo depoimento do docente *Db3* ao se referir ao fato de que os licenciandos dedicam-se com maior afinco aos conteúdos biológicos, e secundarizam, muitas vezes, as questões relacionadas às disciplinas da área pedagógica.

> *Vejo que hoje ainda a prioridade dos alunos é o conteúdo específico, estruturalmente, historicamente (Db3).*

O trabalho docente é permeado por ações, guiando-se por uma concepção de ensino, mesmo que implicitamente. Nesse viés, Gimeno-Sacristán (1999a, p. 31) nos ensina que "[...] agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos". Dessa forma, se queremos compreender uma dada situação, não podemos renegar a condição humana do sujeito, nesse caso, do professor que atua no curso de Ciências Biológicas em questão.

Mais adiante, Gimeno-Sacristán (1999a, p. 32), complementa:

> A educação reveste-se, inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela. Paralelamente, pode-se argumentar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes.

À medida em que cada professor expressa seu entendimento sobre a formação docente, bem como sobre o papel que a formação inicial representa, demonstra suas características mais particulares.

Segundo Shulman (1986, 1987, 1997), para que o ensino ocorra, o professor precisa conhecer e dominar profundamente o conteúdo que está ensinando, de modo que possa transformar esse conhecimento em aprendizagem para o aluno. Para tanto, precisa utilizar uma linguagem que seja pedagogicamente compreensível para o estudante, fato somente possível quando o futuro professor tem conhecimento sobre o significado do ensinar.

Nesse sentido, inferimos que essa concepção de formação implícita no curso não contempla o que Tozetto (2013) afirma, ou seja, as pessoas que pretendem ser professores precisam tratar dos saberes da docência, pois a formação desse profissional não trata apenas da aprendizagem de práticas pedagógicas, mas também da aprendizagem de uma cultura específica.

Pelas falas dos professores, percebemos que ao se referirem à formação pedagógica, ao saber ensinar, ao aprender a ser professor relatam considerar que tais aspectos são de grande importância no curso, e que o aprendizado dos conteúdos biológicos possui como propósito o ensino. Assim, destacamos algumas falas que consideramos significativas:

> *Acho que esse aspecto tem que dominar efetivamente a área que ele atua, acho um aspecto importante e tem que ter um diálogo constante com as abordagens pedagógicas [...] eu penso que um bom professor que além de dominar o conteúdo da sua área, mas tem que conhecer a área da psicologia aplicada a da educação e tem que dominar conteúdo da pedagogia enquanto ciência da educação, a ideia geral, pensar o processo pedagógico (Db4).*

> *Realizamos os micro ensinos, as micro aulas, dentro da sala de aula, aqui dentro da universidade mesmo, e a partir dessas aulas, do preparo dessas aulas que eles também desenvolvem lá na escola, a gente tenta fazer essa articulação, desses conhecimentos [...] buscar os conhecimentos científicos que os alunos estão tendo, a partir das outras disciplinas do curso, mas as disciplinas pedagógicas, e através de uma articulação desses conhecimentos levar os alunos a pensar, a refleti, sobre a prática da sala de aula, a escola pública, o ensino, a educação básica (Dp3Db5).*

> *Procuro mostrar que o professor de biologia tem que fazer que o aluno pense sobre a disciplina que está dando, e que aquela disciplina, aquele conteúdo de biologia tem que ter uma função social para o aluno então é importante fazer essa articulação seja qual for o conteúdo, porque ele estuda a própria ciência, os animais, as células, a parte da genética, ele tem que dar uma fundamentação para o aluno e interesse em despertar com a prática dele (Dp2).*

Analisando as falas dos professores, constatamos que possuem consciência do intento de um curso de licenciatura, o que corrobora o posicionamento de Shulmam (1997) quando coloca que o importante no contexto do ensino é a relação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Entretanto, embora compreendam a importância, priorizam os aspectos relacionados aos conteúdos biológicos. Nesse sentido, percebemos as relações de disputas entre as áreas e os agentes posicionados em relação à acumulação maior de capital (BOURDIEU, 2004a).

Encontramos ainda na pesquisa outras repostas que retratam a necessidade de habilidades específicas para a docência, além dos conhecimentos científicos e práticos, uma vez que os conhecimentos apresentados na disciplina servem de subsídios para aprender ou melhorar a forma de ensinar, ou seja, contribuem para a prática pedagógica, a qual por sua vez facilita e dinamiza o processo docente e auxilia o aluno na aprendizagem.

Dessa maneira, fica evidente, nos diferentes discursos que os sujeitos participantes da pesquisa estão conscientes da necessidade de uma formação que vá além dos conhecimentos biológicos da profissão, manifestando-se favoráveis à obrigatoriedade de formação para a docência. Consideram, também, que a formação técnica não lhes fornece suporte pedagógico para atuar em sala de aula. No geral, esta é a opinião dos entrevistados quando falam da existência de disciplinas que envolvem aspectos didático-pedagógicos.

Sobre esse tipo de formação, Imbernón (2011) explicita que a formação deve assumir o propósito de estimular o desenvolvimento dos futuros professores e da profissão docente,

valorizando uma formação que promova a preparação de professores, a fim de que estes participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, e que visem se estabelecer como categoria profissional.

Os docentes entrevistados foram unânimes em indicar as disciplinas pedagógicas como importantes e fundamentais para a formação de professores, no entanto, relatam que a formação pedagógica oferecida pelo curso não oferece subsídios para a docência, como podemos perceber nas falas dos entrevistados:

> *[...] no final das contas, acho que quando os nossos alunos forem professores, eles tentarão seguir o livro texto que eles têm, é o que eu imagino. Na realidade é o que penso (Db1).*

> *Aqueles que caírem na escola e ai, vão apenas reproduzir, e tem alguns que não vão mesmo, mesmo que não consigam ir para a pesquisa, vão trabalhar em outra coisa, mas não vão para a escola [...], eles vão acabar reproduzindo o que eles tiveram (Dp1).*

> *[...] acho que pra docência são poucos, [...] pode ser que eles mudem, mas eles não pensam na docência não [...] Isso me preocupa, porque esse aluno não tem o perfil do professor para ensinar, ele pode conhecer bastante a biologia, mas se ele não tem a didática como uma ferramenta, pra que ele possa ter essa prática de ensino (Dp2).*

Diante do que foi revelado pelos docentes entrevistados, inferimos que os resultados obtidos vão ao encontro do que a literatura especializada na área nos apresenta, isto é, as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas são uma espécie de apêndice no curso. Por sua vez, o problema do estranhamento e do distanciamento entre os conhecimentos presentes na formação inicial e na vivência do cotidiano escolar parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses conhecimentos. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela prevalência dos conteúdos biológicos na formação inicial.

Dessa forma, embora o licenciando possua o domínio do conteúdo, o que nem sempre ocorre, como afirmam os professores entrevistados, este parece ser acrítico, neutro e dissociado das questões sociais que perpassam o magistério.

Nesse sentido, Shulman (1986) discorre sobre a importância da reflexão teórica e epistemológica do professor sobre a matéria de ensino, o que, de certa maneira, contrapõe-se às falas dos professores, uma vez que esses relatam que os alunos serão reprodutores enquanto docentes. Ademais, Shulman (1986) defende que o domínio do conteúdo disciplinar não seja apenas sintático do conteúdo, mas, sobretudo, substantivo e epistemológico. O domínio profundo do conhecimento, na opinião do autor, é significativo para que o docente tenha

autonomia intelectual para construir e não reproduzir seu próprio currículo, consistindo-se, dessa forma, como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele escolar reelaborado e socioculturalmente relevante a ser apropriado e construído pelos alunos.

Neste ponto, importa registrar o pensamento de Gauthier (1998, p. 21), no sentido de que "[...] pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão." É preciso, além de compreender e saber organizar o conteúdo a ser ensinado, entender os processos de sua produção, compreendê-lo a partir de diversas perspectivas para que possamos relacionar os diversos tópicos da área de conhecimento, bem como esses tópicos com outras áreas, promovendo a visão de totalidade (SHULMAN, 1986).

Considerando as respostas dos participantes da pesquisa, corroboradas pelos estudiosos do assunto, é viável concluir que a formação didático-pedagógica dos licenciandos precisa ser repensada, pois cogitamos que a formação inicial não contempla os aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais na formação para a docência.

II. A articulação entre as disciplinas biológicas e as disciplinas pedagógicas

A articulação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos constitui-se como uma das prerrogativas fundantes no contexto da formação de professores, tendo em vista esperar-se do professor que domine os conhecimentos específicos de sua área, mesmo que sem uma consistente formação pedagógica (GAUTHIER, 1998). Na mesma proporção, contando apenas o conhecimento pedagógico, tal formação é insuficiente para a atuação do docente, caso o domínio do conhecimento disciplinar não for adequado. Dessa forma, é necessário que as disciplinas biológicas dialoguem com as disciplinas pedagógicas, articulando-se de maneira a possibilitar ao professor a utilização de diferentes metodologias, estratégias e recursos de ensino, a fim de proporcionar ensino qualificado aos estudantes.

Nesse sentido, os docentes das áreas biológicas não propõem atividades visando estabelecer relação da sua disciplina com a área pedagógica, bem como não estão preocupados com o processo de ensino, o que desfavorece qualquer tipo de articulação entre as disciplinas, como bem explicitam os professores entrevistados:

> *O que não diz respeito as minhas disciplinas já fica mais distante de mim [...] Eu procuro mostrar que são disciplinas muito imediatas, não faço uma ponte com as questões didáticas [...] Eu sou muito mais voltado para a área técnica biológica e menos para o ensino (Db1).*

> *Trabalho com toxoplasmas, com peixes, insetos. Mas tem também alguns alunos que estão pesquisando na área de educação (Db3).*

Nesta pesquisa científica, foi possível perceber lacunas e fragmentações no processo de formação de professores no que se refere à articulação das disciplinas, uma vez que esta não ocorre de acordo com a base de conhecimentos específicos da docência propostas por Gauthier (1998) e por Shulman (1987), os quais especificam que a formação para docência de um professor de Ciências Biológicas compõe-se de ambos os elementos como: a formação biológica e a formação pedagógica. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais incentivam a articulação entre os conteúdos próprios da docência com os conteúdos de cada área, como forma de evitar-se sua fragmentação e buscar uma visão globalizada do conhecimento.

As respostas obtidas dos entrevistados levam-nos a pensar que a falta de integração entre as disciplinas, bem como a carência de diálogo entre os professores desse curso, acarretam desconexões entre as disciplinas e os conteúdos, como expresso por Shulman (1986).

Sabemos da importância que deve ser atribuída ao conhecimento biológico, porém nos atemos ao pensamento de Gauthier (1998) ao afirmar que para ser professor não basta saber o conteúdo curricular, embora seja fundamental que o educador conheça o que está sendo ensinado, não se pode negligenciar a formação pedagógica, haja vista que esta deve estar relacionada com a formação dos conteúdos biológicos para que, de fato, o futuro professor possa estruturar sua aula de modo a desenvolver a sua maneira de ensinar, razão pela qual entendemos que as disciplinas biológicas também devem ter o intuito de auxiliar na formação didático-pedagógica e não somente no que se refere à formação teórico operacional (GAUTHIER, 1998).

No entanto, ao serem indagados sobre a integração das disciplinas, os docentes colocam que no curso em que atuam não ocorre integração da área pedagógica com a área biológica, como podemos perceber pelos relatos dos professores abaixo:

> *[...] os colegas das ciências biológicas estão mais ocupados com as ciências biológicas (Db4).*

> *Não ocorre, dentro do curso de biologia, só ocorre a articulação entre as pedagógicas, mas com as específicas não (Dp2).*

> *Na verdade nós temos assim, contato com os planos de ensino. Mas eu digo que não tenho muito contato anualmente, a gente não consegue estabelecer nenhuma*

> *associação direta e acaba sendo bastante segregada e individual a progressão do curso, e é nesse ponto que os núcleos não se interagem de forma coordenada, colaborativa e contínua (Db1).*

> *[...] os professores mais antigos tem essa dificuldade mesmo, tem que passar conteúdo específico (Db3).*

A falta de integração entre as disciplinas pode refletir na identidade do curso, visto que os conhecimentos biológicos e pedagógicos conferem unidade ao trabalho do professor, uma vez que se trata de um conhecimento que permeia o modo do professor existir profissionalmente, ou seja, é o que caracteriza a profissão de professor.

Outro aspecto significativo apontando pelos docentes refere-se ao fato de que não há um momento específico para que ocorra planejamento ou discussões entre as áreas, visando estabelecer articulações entre as disciplinas conforme destacamos nas falas a seguir:

> *A gente faz isso às vezes em reuniões, em algumas reuniões de início de ano, ou antes, do início do ano letivo a gente comenta sobre assunto e conteúdos, mas de fato não há tempo ou não se predispõe a montar e articular conteúdos programáticos de diversas disciplinas de modo que eles fiquem contínuos ou que eles se integrem (Db1).*

> *Falta de comunicação entre os professores, falta de interação, para que todas as disciplinas acabem promovendo o aprendizado (Dp1).*

Como os professores colocam, durante o curso, não ocorrem planejamento e mesmo oportunidades previstas para a interação entre os professores de ambas as áreas, a fim de que o processo de ensino seja pensado e discutido pelos professores do curso como um todo.

Sobre a importância dessa discussão com vistas à aprendizagem do aluno, Shulman (1986) chama a atenção para o fato de que o professor deve ter conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Para tal, é imprescindível que essas áreas conversem entre si. Para o autor (1986), a partir das discussões e articulações das diferentes áreas de conhecimento, revela-se o complexo corpo de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Os professores pertencentes à área pedagógica enfatizaram ainda que dentro do curso não possuem poder de decisão e que as disciplinas por eles ministradas e suas posições são uma espécie de apêndice,como afirmam os professores abaixo:

> *Não sou convocada para nenhuma reunião deles, meu horário é fechado, é só nesse dia, eu não posso mudar, não tenho a opção de conversar com um professor, e solicitar mudanças [...] Quando tem semana de prova, vou para a segunda chamada, é [...] pode jogar pra lá, então eles me tiram do meu horário e me deixam para segunda chamada. Isso demonstra, que as disciplinas pedagógicas não tem importância, não tem peso no curso de biologia (Dp1).*

> *Você vê que tem algumas disciplinas biológicas que são fundamentais no curso, e esses professores dessas disciplinas, também possuem uma autoridade maior dentro do curso (Dp2).*

Pelos depoimentos dos professores, compreendemos o curso de Ciências Biológicas como espaço de disputas vinculadas a determinados posicionamentos, o qual pode ser compreendido à luz do conceito de campo de Bourdieu (1983), ou seja, é como espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, acendida pelas disputas de poder ocorridas em seu interior. Assim, torna-se evidente que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas não possuem o mesmo poder de participação nas decisões do curso quando comparados aos docentes que ministram as disciplinas biológicas.

Em relação ao que os docentes relatam sobre a autoridade delegada a alguns professores do curso, sob a forma de poder, Bourdieu (1989) ensina que, em sua dimensão simbólica, trata-se de um poder invisível, que somente pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Nesse viés, inferimos que o campo pedagógico não possui força suficiente para concorrer com o campo biológico. Percebemos ainda que os docentes de ambas as áreas evidenciam que a falta de articulação entre essas, e mesmo as posições que os docentes ocupam dentro do curso, encontra-se intimamente atrelada à desvalorização do professor frente ao pesquisador, como uma espécie de hierarquia entre as áreas, conforme observamos nas falas dos professores abaixo:

> *Quando eu entrei aqui, eu passei por situação curiosa, um menino estava defendendo um trabalho de conclusão de curso, e eu compunha a banca. Durante a minha argüição um aluno lá no fundo falou: professor, você ta "pegando" muito pesado, ele vai ser professor mesmo [...] ele não precisa saber disso. Aquilo me subiu de uma maneira absurda, e disse a ele: Como assim? O professor de biologia é um biólogo menor que o bacharel? Não é não! [...] a ideia é a seguinte você não é um profissional menor porque é um professor, pois o que torna você um biólogo é conhecer as ciências biológicas e para ser professor você tem que conhecer muito mais. Finalizei usando uma frase de Nóvoa, quem sabe faz e quem sabe muito ensina a ensinar (Db4).*

> *Sabe, é posto socialmente, o pesquisador é visto de uma forma "opa" pesquisador nível plano de tal, e ele conseguiu tal coisa paro curso por causa do projeto que ele desenvolveu com a Copel ou com a fundação o boticário. Então existe essa diferença, sem dúvida nenhuma. Como eu falei antes, o professor não é visto como nossa que legal como que o professor vive. [...] A diferença, os pesos são diferentes [...] eu não vejo como a universidade pode intervir nisso, nem o curso, nem o colegiado, porque isso é de cima pra baixo é de fora para dentro (Db2).*

> *Dentro das ciências biológicas, por exemplo, genética é "top" o restante todo perde seu valor e licenciatura sabe eu vejo por exemplo os TCC de alunos, eu vejo as conversas dos professores ligados na área de educação, a quantidade de artigos e vamos referenciais de pesquisadores que eles usam muitas vez é muito maior do que o meu e no entanto você fala no pesquisador a menos que sejam muito reconhecido na área tanto é que eu não conheço muita gente na área de licenciatura to conhecendo agora porque eu to no curso de licenciatura (Db2).*

Pela fala dos docentes, percebemos um maior prestígio concedido aos professores das áreas biológicas em relação aos conteúdos pertinentes à área da educação (IMBERNÓN, 2011; GAUTHIER, 1998). Diante dessas questões, pensar na especificidade do saber próprio ao ofício de professor parece-nos acenar, de certa forma, com a necessidade da busca de um prestígio e de um *status* profissional.

Nesse sentido, compreendemos que o maior *status* de pesquisa em relação à educação, vai ao encontro da afirmação de Bourdieu (1983, p.125): "[...] é preciso supor que os investimentos se organizam com referência a uma antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro em função do capital acumulado".

Vale ressaltar que nas profissões estabelecidas o *status* profissional está sócio-culturalmente fundamentado, quer dizer, as profissões foram desenvolvidas através do tempo, por "[...] um corpus de conhecimentos especializados, bem demarcados, científicos e padronizados, transmitidos pela educação profissional e pela prática clínica" (GAUTHIER, 1998, p. 71). Esse conceito nos permite refletir sobre a forma como o processo se constitui no interior das Instituições de Ensino Superior, de maneira a conferir, mesmo que de maneira velada, menor *status* às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, ou seja, menor poder de decisão e de interferência na condução do processo de ensino do curso.

Ademais, quando este *habitus* se torna estruturado é capaz de produzir representações, opiniões acerca das produções simbólicas, articulando, dessa forma, dialeticamente, os sujeitos e a estrutura social. O menor *status* acadêmico do magistério em relação à pesquisa da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura frente ao bacharelado e as dificuldades de implantação e alterações nos cursos de formação de docentes, deve-se ao reflexo das relações de forças, lutas e estratégias, assim, como dos interesses no campo universitário brasileiro desde sua origem (DINIZ-PEREIRA, 2006).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p. 51), o capital simbólico diz respeito ao "[...] prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral". Assim, o conceito se refere ao modo como o sujeito é percebido pelos outros, encontrando-se intrinsecamente relacionado às outras formas de capitais e ao poder

simbólico, o que o torna dependente da imposição legitimada pelos padrões do discurso dominante.

A hierarquia apontada pelos professores é concebida por Bourdieu (1989) quando afirma que, no interior de cada um desses campos, estabelecem-se pela maior ou menor detenção, por parte dos agentes, dessas formas específicas de capital. Dentro de um campo, Bourdieu (1989) aponta a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos, cujos temas de interesse são definidos ideologicamente e transmitidos, já que os campos se estruturam a partir de relações de aliança ou mesmo de conflito entre os agentes que lutam pela posse de certas formas específicas de capital[33] (BOURDIEU, 1983).

Nesse sentido, os apontamentos dos professores assumem a perspectiva colocada por Gatti (2010) de que historicamente a formação pedagógica em cursos de licenciatura é secundarizada em relação ao conhecimento disciplinar, tanto no que se refere a questões legais, à organização e ao desenvolvimento dos cursos, assim como de suas disciplinas e atividades.

Apesar do consenso, no âmbito da produção acadêmico-científica, sobre a importância dos componentes disciplinares e pedagógicos para uma sólida formação docente, esses têm sido tratados e tomados no contexto da formação de professores de forma desarticulada e desconexa, e ainda com considerável peso na área biológica, assim como da autoridade que os professores pertencentes a essa área possuem dentro do curso.

Outra questão que emerge das falas dos professores se refere ao fato de que os acadêmicos do curso visualizam a luta de poder entre os cursos, como podemos perceber nas seguintes falas:

> *Na primeira reunião no início do ano eu fui liberada, não você não precisa .... [...] é só para os professores, e isso reflete nos alunos do curso, eles percebem isso, até porque eles me questionam [...]eles falam professora a gente não consegue entender por que dessa diferença entre os professores (Dp1).*
>
> *Os alunos enxergam a diferença entre os professores das diferentes áreas aqui (Db2).*
>
> *[...] na prática, a dicotomia entre as áreas biológicas e pedagógicas continua existindo (Dp2).*

[33] Bourdieu discrimina alguns tipos de capital: capital econômico, capital social e capital cultural. "[...] o capital econômico e capital cultural tendem a aparecer na sua simbólica, ou seja, como capitais simbólicos. Isto ocorre pelo fato de serem apresentados como naturais, considerados legítimos e nunca percebidos como resultado de dominação" (BUSETTO, 2006, p. 116).

Denotamos que, dentro desse contexto, a formação docente no curso dá ênfase aos conteúdos biológicos e desencadeia uma visão equivocada dos licenciandos que, por sua vez, tendem a não valorizar os professores que trabalham com a especificidade da docência. Tal concepção irá, certamente, permear o exercício da docência do futuro professor, de modo a trazer implicações à questão da profissionalização docente e à identidade do professor.

Da mesma forma, quando o processo de formação inicial de professores relega essa formação pedagógica também nos diz algo, compreendemos que a identidade do professor não se constrói sem relação com o contexto da ação no qual está inserido ou mesmo com a história que o precede.

TECENDO CONSIDERAÇÕES:

As inquietudes que perpassam a formação de professores

"Querer reduzir tudo aos seus limites leva à morte.
Querer alargar-se às dimensões de todos é o caminho da vida.
O pior pecado: satisfazer-se com os resultados
adquiridos: não querer caminhar mais.
Crer que já chegamos no cismo da montanha.

(Autor desconhecido)

Como bem ilustra a citação acima, foi com este espírito que nos propusemos a realizar esta pesquisa. Assim, chegamos ao árduo exercício de finalizar este trabalho que, apesar de responder algumas de nossas indagações, acabou suscitando muitas outras, as quais poderão servir de motivação para próximas investigações a respeito da temática desenvolvida neste estudo.

Analisar a formação pedagógica num curso de formação de professores como elemento norteador e, ao mesmo tempo, diferenciador de trajetórias na formação inicial implica em um exercício de compreensão dos sentidos que os indivíduos atribuem às situações vivenciadas, no decorrer do processo de formação inicial docente, sem desconsiderar os *habitus* constiuídos no campo acadêmico e educacional. Ademais, apreendemos que o agente que fala não pretende somente ser compreendido, mas ser acreditado e reconhecido, ao passo que a apresentação de si mesmo é sempre uma pretensão de reconhecimento.

Ao analisarmos o PPC do curso, bem como as falas dos professores do curso de Ciências Biológicas, dentro do recorte proposto neste estudo, deparamo-nos com contradições significativas. Dessa forma, apreendermos nas entrelinhas, nos ditos e não ditos, o que está posto nesse campo de formação inicial foi sem dúvida, nosso maior desafio.

Evidenciamos que o campo de formação de professores da UENP, Campus de Jacarezinho está em movimento, e encontra-se em vias de mudanças. Nesse sentido, vale ressaltar, que as alterações do curso acompanham o movimento de transformações pelo qual passa a récem criada Universidade. Do mesmo modo, é pertinente ressaltar que o curso de Ciências Biológicas não segue fielmente a conhecida fórmula "3+1" na formação de professores, pois, na matriz curricular do curso as disciplinas pedagógicas aparecem desde o primeiro ano. Destacamos que a alteração no corpo docente do curso representa um avanço para o campo da licenciatura em Ciências Biológicas, visto que em sua grande maioria os

docentes pertencem à área das Licenciaturas, o que acena a valorização da formação pedagógica inicial. Entretanto, constatamos que o curso dispõe de poucos docentes, o que compromete a qualidade do curso, principalmente no que se refere ao Estágio Supervisionado.

Do mesmo modo, a partir dos meandros percorridos na pesquisa, compreendemos que a partir da reforma do curso, ocorreu uma tendência a valoração da formação pedagógica por parte dos professores do curso. Entretanto, inferimos que apesar do esforço dos professores responsáveis pela reformulação do curso, em 2011, a qual foi desencadeadora de disputas entre os agentes que ali atuavam, como professores do curso, objetivando consolidar uma identidade que focava a docência no curso, tais esforços não foram suficientes para provocar uma mudança significativa na concepção de professor, bem como na formação pedagógica.

Da mesma forma, apesar do PPC trazer em seu bojo a defesa da formação docente, observamos que não propicia a articulação entre os acadêmicos e a escola, ficando restrito somente ao Estágio Curricular nos últimos dois anos do curso estabelecer essa articulação. Do mesmo modo, apesar do PCC destacar a importância da formação pedagógica durante a formação inicial, ressalvamos que não é prioridade, ou pelo menos, não consta nas ementas das disciplinas biológicas as articulações com as questões relacionadas ao ensino, o que dificulta o desenvolvimento por parte dos alunos dos saberes da ação pedagógica que deveriam ser construídos a partir do constante diálogo entre acadêmicos e professores no decorrer do curso. Destacamos também nesta pesquisa a percepção de que a área pedagógica não consegue se articular com as disciplinas pedagógicas, embora os docentes tenham feito referência à importância da integração das áreas, os professores das disciplinas da área biológica possuem dificuldade em estabelecerem atividades conjuntas, bem como em relacionarem os conteúdos das disciplinas que ministram,visando relação com os propósitos do ensino.

Outra inferência apontada pela pesquisa é o fato de que o curso de Ciências Biológicas enfatiza os conteúdos biológicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos, bem como existem conflitos entre os professores das áreas biológicas e pedagógicas. Dado este que nos permite concluir que tal ênfase faz com que os alunos sintam-se mais próximos das áreas biológicas e distantes das questões pedagógicas, o que baliza os acadêmicos a pensarem que conhecer profundamente os conteúdos biológicos é suficiente para ser professor, ou mesmo que as disciplinas pedagógicas são uma complementação do curso. Dessa forma, inferimos que os acadêmicos não compreendem que a especificidade do professor encontra-se pautada nos conhecimentos pedagógicos.

Tal inferência nos permite concluir que de fato o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP não é um objeto indiferente, neutro, mas configura-se como um eixo central para apreender como se constitui o professor a partir das relações de disputas entres os agentes. Visto que não nos deparamos nem nos confrontamos com um contexto neutro, afinal não vivemos num mundo vazio. Dessa forma, nos relacionamos com indivíduos em uma realidade complexa, a partir dos qual extraímos as experiências diretas e indiretas. O que nos permite compreender que a construção da identidade docente, não se dê apenas a partir de construções estritamente pessoais puras, mas respingam sobre nossas escolhas a mobilidade das estruturas presentes nos contextos maiores que nos circundam.

O que de fato baliza os indícios emergidos na pesquisa, de que o prestígio e o *status* profissional dos professores da área pedagógica são menos significativos do que os dos professores da área biológica, fato corroborado pelo que aponta a literatura, no sentido do menor *status* acadêmico do professor em relação ao bacharel. Do mesmo modo, na visão dos professores do curso, os licenciandos, de maneira geral, não almejam a docência como profissão e ao se defrontarem com o contexto real e complexo da sala de aula pensam em desistir da profissão, por conta do pouco preparo pedagógico que possuem bem como pela falta de prestígio, pela desvalorização da carreira docente, por parte da sociedade como um todo, seja ela em termos financeiros, pela falta de condições essenciais para o desenvolvimento do trabalho educativo, ou mesmo como reconhecimento sobre a importância da educação para a transformação da sociedade e do papel que o professor desempenha nessa perspectiva.

Ainda constatamos que alguns docentes do curso não compreendem os conhecimentos pedagógicos como especificidades da docência, adotando a marca histórica criada pela sociedade a respeito do magistério, de que o docente é espontaneamente dotado de dons e de vocação para cuidar da educação, o que revela a presença de um *habitus* consolidado e reproduzido desde o início da profissão docente no Brasil.

Diante desse contexto compreendemos que o olhar e a apreciação do outro têm seu peso em relação às nossas escolhas profissionais e a percepção de que a sociedade não reconhece a importância do profissional da educação, podemos inferir que tal constatação contribui indiretamente para que os licenciandos não almejem à carreira docente.

Inferimos, a partir dos posicionamentos apresentados pelos professores entrevistados, que alguns importantes fatores impedem a formação pedagógica inicial qualitativa do professor de Ciências Biológicas, tais como:

- a ausência de integração entre as áreas pedagógicas e biológicas nos cursos de Licenciaturas, fato que não se constitui num problema recente, ou seja, historicamente estas duas áreas vêm enfrentando dificuldades de se reunirem em favor da formação dos licenciandos.
- a dicotomia entre as áreas perpassa por um processo de conformação de um *habitus* a partir do controle dos arranjos adquiridos nas práticas realizadas durante o curso de formação, comprovando a relação de conformação de um *habitus* que os agentes sociais vão tecendo, permitindo-nos assim compreender como se estruturam as hierarquias das quais se originam a prevalência das disciplinas biológicas sobre as pedagógicas num curso de licenciatura o que pode equivocar o entendimento do acadêmico sobre a especificidade da docência.
- a desvalorização da profissão professor perante a sociedade encontra-se atrelada à escolha dos acadêmicos do curso em Ciências Biológicas de não se sentirem atraídos a exercerem o magistério.

Evidenciamos, ainda que este estudo revela, que os professores do curso de Ciências Biológicas, visualizam a escola como lócus de formação, ressaltando que a prática vivenciada pelo acadêmico no ambiente escolar é significativa, de forma que o aproxima dos conhecimentos pedagógicos, o que de certa forma, reveste-se como elemento constitutivo da identidade do futuro professor. Dessa forma, essa aproximação, bem como a vivência dos acadêmicos do curso, com a realidade escolar como aspectos que podem influenciá-los, inclusive na própria escolha da profissão, uma vez que por meio das experiências desenvolvidas ocorrem diferentes percepções sobre as dimensões do ensinar e aprender, além de despertar-lhes múltiplos significados, colaborando dessa maneira para o esclarecimento em relação à própria profissão.

Ademais, sabemos que por meio da inserção do indivíduo num dado contexto, é possível arquitetar e fazer parte de comunidades simbólicas amplas, cujos sujeitos que a ela pertencem não estão ligados necessariamente por laços sociais diretos, mas encontram-se atrelados por interesses comuns, estabelecendo laços de pertença a um determinado grupo profissional, com características inerentes à respectiva profissão e assim ultrapassando os limites das relações de comunicação face a face alcançada.

Nessa perspectiva, este estudo aponta para a aproximação entre a formação inicial e a escola, na forma de uma proposta de trabalho, na busca da diminuição da discrepância entre as disciplinas biológicas e pedagógicas, podendo contribuir significativamente para a construção da identidade docente. Do mesmo modo, trazer para o foco da formação inicial, a questão da necessidade do futuro professor conhecer a realidade escolar e sócio-educacional na qual estará inserido, bem como as particularidades desse contexto são medidas imprescindíveis,

conforme constatado durante o desenvolvimento do presente estudo, para que sejam promovidas as transformações necessárias no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pela Instituição de Ensino Superior *lócus* desta pesquisa. Entretanto, há que se ressaltar, que somente a vivência escolar pelos licenciandos não é suficiente para prepará-los para a prática pedagógica. Ao passo que a formação inicial deve fundamentar-se em concepções teóricas sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que sejam balizadas pelos contextos maiores que influenciam a profissão do professor, tais como: as políticas educacionais, a carreira profissional, os salários, as condições dignas de trabalho.

Este estudo não esgota a temática abordada, ao contrário, permite realizar uma reflexão sobre temas importantes para a busca de modificações na área de formação inicial de professores, bem como sobre a construção e/ou a apropriação pelos licenciandos dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, de maneira a contribuir para a busca de uma identidade profissional. Nessa perspectiva, é preciso investir efetivamente em Educação para que o magistério possa ser almejado como profissão, para que os acadêmicos de um curso de licenciatura realmente se envolvam com as questões pedagógicas, que visualizem na escola seu lócus de trabalho. É preciso que a profissão de professor tenha prestígio, para que possa disputar numa mesma posição com o bacharel num curso de formação de professores. Desse modo, compreendemos que esforços individuais, reformulações curriculares ou medidas simplistas e pontuais pouco contribuem para apagar a trajetória história da desvalorização da docência, bem como a sobrevalorização dos conteúdos biológicos sobre os pedagógicos.

Nesse viés, á guisa de finalizar este estudo, esperamos que as reflexões do presente estudo possam abrir novas discussões, dar pistas iniciais para responder às indagações suscitadas no decorrer desta pesquisa, que ainda permanecem em aberto e necessitam contínuo debate.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www. anped.org.br/28/textos/>. Acesso em: 28 mai. 2013.

AYRES, A. C. M. **Tensão entre matrizes**: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BARDIN, L. **Ánálise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Schwarcz, 1997.

BOURDIEU. P. Avec Löic Wacquant: **réponses**. Paris: Seuil. 1992.

BOURDIEU. P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU. P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU. P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86.

BOURDIEU. P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU. P. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p.113-119, 1991.

BOURDIEU. P. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2011.

BOURDIEU. P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU. P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU. P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU. P. **Senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU. P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice B. Catani. São Paulo: UNESP, 2004 a.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 83-119, out./dez. 1993.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n° 30 de 11 de julho de 1974**. Fixa o currículo mínimo e a duração dos cursos de licenciatura de 1 grau e de licenciatura plena em Ciências. In: AZEVEDO, G. V. F. Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p. 489 - 492.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n° 37 de 14 de fevereiro de 1975**. Dispõe sobre a implantação do curso de licenciatura em Ciências, a que se refere à Resolução n° 30/74. Brasília, 14 fev. 2001. Disponível em: <http://www.2.senado.gov.br/sf/legislacao/legisla/>. Acesso em: 14 mai. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 262, de 14 de novembro de 1962.** Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Brasília, 1962. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 11 mai. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2 de 4 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. de 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1 de 9 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7 de 26 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mar. 2002c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7 de 11 de março de 2002. Institui Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n° 9 de 8 de maio de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 08 mai. 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em 15 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n° 27 de 2 de outubro de 2001**. Estabelece a nova versão ao item 3.6, alínea c, do Parecer nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 27 out. 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n° 28 de 2 de outubro de 2001**. Institui a nova redação ao Parecer n° 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2 out. 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 02 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n° 1301 de 6 de novembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 6 nov. 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1301.pdf/>. Acesso em: 05 mai. 2013.

BRASIL. Conselho Regional de Biologia. Lei nº 6.684 de 03 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 03 ago. 1979. Disponível em <http://portal.crbio-02.gov.br/Regimento.aspx/>. Acesso em: 20. mai. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União.** Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l5692.htm/>. Acesso em: 13 mar. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 mai. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2013.

BRASIL. **Parecer n° 107 de 4 de fevereiro de 1970**. Fixa o Currículo mínimo dos Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 04 fev. 1970. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. **Parecer nº 315 de 14 de novembro de 1962**. Fixa o Currículo mínimo de História Natural. Brasília, 05 dez. 1962. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BUSETTO, A. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A. (Org.). **Sociologia e educação**, São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.

CANDAU. V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/ PUC-RJ, 1987.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S, T.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER. P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DINIZ-PEREIRA. J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA. J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, N. Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em <http://www. anped.org.br/24/textos/>. Acesso em: 06 set. 2013.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.

FREITAS, H. C. L. de. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. de.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: DF/ UNESCO, 2009.

GATTI, A. B. formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia**. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores associados, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2008.

GATTI; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999b. p. 61-92.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

HOLLINGSWORTH, S. Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. **American Educational Research Journal**, v. 26, n. 2, p. 160-189, 1989.

IMBERNON. F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.

MARTINS. L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; Duarte, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13- 32.

MORAES, M. C. M, Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NADAI, E. **Educação como apostolado:** história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). 1991. (Tese Livre-docência em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, M. M. **Bourdieu & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999. p. 12-34.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva sócio cultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3 n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São. Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUEZ, A. A. Dose of reality: understanding the origin of the theory/practice Dichotomy in Teacher Education from Students' Point of View. **Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 3, p. 213-222, 1993.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.105-126, jan./ dez. 2005.

ROSSO, A. J. A avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e a prática de ensino de biologia. **Revista Práxis**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2007.

ROSSO, A. J.; BRANDT' C. F.; CERRI' L. F.; CAMPOS, S. X. de; FREIRE, L. I. F.; TOZETTO, A. S. Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010.

SARAMAGO, J. **A jangada de pedra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142 -155 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SHULMAN, L. S. **Communities of learners and communities of teachers**. Jerusalem: Mandel Institute, 1997.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-88, mai./ago. 2000.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

TOZZETTO, S. S. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMANN, A. **Formação de professores e práticas educativas**: Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013. p. 28-47.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UENP, Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Projeto Político Pedagógico**. Jacarezinho. 2011.

UENP. **Resolução nº 2 de março de 2007.** Estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.faficp.br%2Fnoticias%2Fuenp%2Fdownload%2Fpdi_uenp.doc&ei=1BpYU8nONOnT2wWe54HYCw&usg=AFQjCNGEGmy5GNNL_ecUWfwSCXjrwe9I4w&sig2=Ez9zXJWX0sftXMqb2E1rtg&bvm=bv.65177938,d.b2I>. Acesso em 23 abr. 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem o que pensam o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLANI, A.; PACCA, J., L. de A.; FREITAS, D. de. Formação do professor de ciências no Brasil: tarefa impossível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 7., 2002, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2002. 1 CD-ROM.

ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. In: CONFERÊNCIA PROFERIDA NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., Caxambu, 23 set.1997.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ- UENP

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

OFICIO

Ponta Grossa,____ de _____de 2012

Excelentíssimo Senhor Reitor,

Prof. Dr. Eduardo Meneghel Rando

Resido na cidade de Ibaiti/Paraná, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, nível de Mestrado. Venho através desta, solicitar sua autorização para desenvolver uma pesquisa científica na Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP no campus de jacarezinho- PR. Assim como para a realização da coleta de dados, que está prevista para o ano de dois mil e treze através de questionários e entrevistas com os professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

A escolha em realizar minha pesquisa na Universidade Estadual do Paraná deve-se ao fato de ter sido ex - aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no campus de Cornélio Procópio e por compreender a importância da Universidade no campo educacional de todo o Norte Pioneiro.

Meu projeto será enviado ao comitê de ética- COEP no Mês de Setembro. Desta forma, preciso da sua autorização para realização desta pesquisa, antes de enviar meu projeto a COEP.

Encaminho para apreciação e aprovação, pelo Reitor da Universidade Estadual do Norte do Paraná o resumo do projeto de pesquisa intitulado: Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo sobre a formação pedagógica.

Certos da colaboração neste estudo reafirmo minha elevada consideração.

Fico à disposição para maiores esclarecimentos nos seguintes contatos: martinez.flaviaw@gmail.com cel: (43) 9620-4201

Desde já agradeço sua atenção,

Atenciosamente,

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Apresento a Mestranda Flavia Wegrzyn Martinez do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como participante do projeto de pesquisa, em nível de Mestrado, intitulado: Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo sobre a formação pedagógica

Este estudo tem por objetivo Analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus de Jacarezinho –PR.

Informo que a participante do projeto recebeu orientações para realizar a coleta de informações mediante aplicação de questionários através de questionários e entrevistas com os professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná

Ponta Grossa, ---- de -------de 2012.

Prof. Dr. Susana Soares Tozetto– tozettosusana@hotmail.com
Professora do programa de pós-graduação em educação na UEPG.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uepg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Título do Projeto**: Ser Professor: as representações dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas**
Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto
Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Telefones para contato: (42) 3320-3154 (42) 9978- 6996
Nome do voluntário: Idade: anos R.G:

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar , voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de mestrado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto, cujo tema está relacionado a análise da formação pedagógica do curso de Ciências Biológicas. O objetivo da presente pesquisa é analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, Campus de Jacarezinho –PR. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de prestar informações referentes ao Curso de Ciências Biológicas.

Sua privacidade será respeitada, em todos os sentidos; seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido em sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com a pesquisadora através do emailmartinez.flaviaw@gmail.com e do telefone (43) 96204201 ou ainda entrar em contato com o comitê de ética no endereço Av. Carlos Cavalcanti n 4748, CEP: 84.03-900, Bloco M, sala 12, Campus Uvaranas, Ponta Grossa-PR, fone (42) 32203108, email: seccope@uepg.br a fim se sanar qualquer dúvida. Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia, e caso deseje sair pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar, e colaborar. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Muito Obrigada,

Flavia Wegrzyn Martinez. R.A: 3100112009001

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito

Jacarezinho, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento Nome e assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO FECHADO

Questionário aplicado aos professores entrevistados do curso de Ciências Biológicas

1. Sexo: ( ) F ( ) M
2. **Formação Acadêmica:**

Graduação:_____ano de conclusão:_____

Instituição:_____

Pós- graduação: ( ) especialização área:_____

ano de conclusão:_____

Instituição:_____

( ) mestrado área:_____ano de conclusão:_____

Instituição:_____

( ) doutorado área:_____ano de conclusão:_____

Instituição:_____

3. **Atuação Profissional**

A) Tempo total de experiência docente na educação básica:_____anos

B) Tempo total de experiência docente no ensino superior: _____anos

C) Atualmente exerce outra função? ( ) sim ( ) não Qual?

_____

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAREALIZADA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep*@uegp.br*

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Roteiro de discussão

A- Desempenho dos alunos na disciplina - preferência dos alunos pelas disciplinas- TCC na disciplina.

B- Desafios em lecionar as disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas.

C- O bom professor.

D- Ser professor.

Professor x bacharel.

E- Estágio Curricular Supervisionado.

F-Articulação da sua disciplina com as disciplinas pedagógicas.

G-A importância da escola no curso de formação de professores.

H-As diretrizes para formação de professores

I-Reforma do curso – participação – formação dos alunos antes e depois da reforma? O que mudou?

APÊNDICE E

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Roteiro de discussão

BLOCO A

1. Reformulação do curso.
2. Processo de reformulação do Curso.
3. Participação dos professores na reforma.

BLOCO B

1. Organização do curso de Ciências Biológicas.
2. Composição do colegiado.
3. Concepção de Professor no Projeto do curso
4. Carga horária das disciplinas da área pedagógica.
5. Articulação entre as disciplinas pedagógicas, com as disciplinas biológicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

BOLOCO C

1. Inserção dos alunos na escola.

ANEXOS

ANEXO 1
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LIcenciatura em Ciências Biológicas: um estudo investigativo sobre o curso de Formação de Professores
Pesquisador: Susana Soares Tozetto
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 08617112.5.0000.0105
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros
Detalhe: mudança no título do projeto
Justificativa: O titulo foi alterado para
Data do Envio: 05/12/2013
Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 544.821
Data da Relatoria: 14/12/2013

Apresentação da Notificação:
Mudança de título.

Objetivo da Notificação:
Mudança de título.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Não foram alterados.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:
Não altera nenhum dispositivo da regulamentação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Não foram alterados nenhum termo obrigatório.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 544.821

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Notificação aceita.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 28 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

ANEXO 2

ANTIGA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Criada pela Lei Estadual nº 15.300/06 – Autorizada pelo Decreto Estadual nº 3909/08
CAMPUS DE JACAREZINHO

UENP PROGRAD Fls. 45 PDC RÚBRICA

8. SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS

DISCIPLINAS	C.H. SEMANAL		C.H. ANUAL		Estágio supervisionado
1. ANO	Teórica	Prática*	Teórica	Prática*	
Biologia Celular e Molecular	3	1	102	34	
Psicologia da Educação	2		68		
Embriologia e Histologia	3	1	102	34	
Estrutura e Funcionamento da Educ.Brasileira	2		68		
Química Geral	2		68		
Estatística	2		68		
Fundamentos de Filosofia e Metod. da Ciência	2		68		
Didática	2		68		
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais I			50		
Total	18	2	662	68	
2. ANO	Teórica	Prática*	Teórica	Prática*	
Matemática	2		68		
Zoologia de Invertebrados e Parasitologia	3	1	102	34	
Microbiologia e Imunologia	3	1	102	34	
Fundamentos de Anatomia Humana	3	1	102	34	
Morfologia e Anatomia Vegetal	2		68		
Evolução	2		68		
Química Orgânica	2		68		
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais II			50		
Total	17	3	628	102	
3. ANO	Teórica	Prática*	Teórica	Prática*	
Zoologia dos Cordados	3	1	102	34	
Bioquímica	2		68		
Física	2		68		
Biofísica e Fisiologia Animal	3	1	102	34	
Experimentação para o Ensino de Ciências e Biologia	2		68		
Geologia e Paleontologia	2		68		
Prática de Ensino de Ciências	2	2	68	68	
Estágio Supervisionado					200
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais III			50		
Total	16	4	594	136	200
4. ANO	Teórica	Prática*	Teórica	Prática*	
Ecologia e Educação Ambiental	2		68		
Bioética e Saúde Ambiental	2		68		
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Biologia	2		68		
Botânica Sistemática	2		68		
Fisiologia Vegetal	3	1	102	34	
Genética Geral e Humana	3	1	102	34	
Prática de Ensino de Biologia	2	2	68	68	
Estágio Supervisionado					200
Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais IV			50		
Total	16	4	594	136	200
Total Geral	67	13	2478	442	400
Carga Horária Total	3320				

* Prática pedagógica como componente curricular

Rua Padre Melo, 1200 - Campus Universitário – Jacarezinho – Paraná – Cep 86400-000
www.cj.uenp.edu.br/ch – e-mail: biologia.cj@uenp.edu.br – Fone: (43) 3527-1243

ANEXO 3

ATUAL MATRIZ DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

UENP
PROGRAI
Fls. 25
PDC
RÚBRICA

MATRIZ CURRICULAR LICENCIATURA
Dados da Matriz: curso, aprovação e ano de implementação

			SEMANAL			ANUAL/SEMESTRAL		
SÉRIE	PER.	COMPONENTE CURRICULAR	T *	P **	TOTAL	TOTAL C/C*	TOTAL RES.CNE CP2/02**	TOTAL
1ª	A	Biologia Celular e Molecular	3	1	4	90	30	120
	A	Histologia	1	1	2	60		60
	A	Didática	2		2	60		60
	A	Ecologia	3	1	4	90	30	120
	A	Psicologia da Educação	2		2	60		60
	A	Química	1	1	2	60		60
	A	Zoologia de Invertebrados I	1	1	2	60		60
	S	Matemática	2		2	30		30
	S	Estatística	2		2	30		30
		AACC					50	
2ª	A	Zoologia de Invertebrados II	2	2	4	120		120
	A	Bioquímica	1	1	2	60		60
	A	Física	1	1	2	60		60
	A	Genética Molecular	2		2	60		60
	A	Morfologia e Anatomia Vegetal	2	2	4	105	15	120
	A	Políticas Educacionais para a Educação Básica	2		2	60		60
	A	Botânica Sistemática de Criptógamas	1	1	2	60		60
	S	Embriologia	1	1	2	30		30
	S	Experimentação para o Ensino de Ciências		2	2		30	30
		AACC					50	
3ª	A	Genética Clássica	2	2	4	90	30	120
	A	Botânica Sistemática de Fanerógamas	1	1	2	60		60
	A	Zoologia dos Cordados	2	2	4	120		120
	A	Microbiologia	1	1	2	60		60
	S	Imunologia	1	1	2	30		30
	S	Educação, Relações de Gênero e Sexualidade	2		2	30		30
	S	Geologia	1	1	2	30		30
	S	Paleontologia	1	1	2	30		30
	A	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências – Estágio Supervisionado	2	2	4		320	320
		AACC					50	
4ª	A	Fisiologia Humana e Biofísica	2	2	4	105	15	120
	A	Libras	2		2	60		60
	A	Parasitologia	1	1	2	60		60
	A	Fisiologia Vegetal	1	1	2	60		60
	A	Evolução	2		2	60		60
	A	Planejamento e Organização de Trabalho de Conclusão de Curso em Biologia	1	1	2	60		60

UENF
PROGRA
Fls. 26
PBC
RÚBRICA

	S	Educação e Interpretação Ambiental	1	1	2	20	10	30
	S	Educação das Relações Étnico-raciais	2		2	30		30
	A	Metodologia e Prática de Ensino de Biologia – Estágio Supervisionado	2	2	4		320	320
		AACC					50	50
		TCC				100		100
			TOTAL GERAL			2000	1000	3100

RESUMO	
Componente Curricular	2000
Atividade Acadêmico-Científico-Cultural (AACC)	200
Prática como Componente Curricular (PCC)	400
Estágio Supervisionado Obrigatório	400
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	100
TOTAL GERAL	3100

SEMANAL:

* Teórica

** Prática (da disciplina, não se aplica à Prática Como Componente Curricular). Obs. A Prática como Componente Curricular (PCC) deve ser registrada somente na coluna correspondente.

PERÍODO

* Total Componente Curricular (teoria/prática)

** Coluna reservada para registro do total das Práticas como Componente Curricular (PCC) em cada disciplina e demais componentes exigidos pela Resolução CNE CP2/02, a saber: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e Estágio Supervisionado Obrigatório.