

**Da identidade profissional, saberes docentes e princípios formativos na licenciatura em Ciências Biológicas: um foco no Parfor**

*Identidad profesional, saberes docentes y principios de formación en la licenciatura en Ciencias Biológicas: un enfoque en el Parfor*

Edilene da Silva Souza  
Vânia de Fátima Matias de Souza  
**Universidade Estadual de Maringá (UEM)**  
Maringá/PR-Brasil  
Sidilene Aquino de Farias  
**Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**  
Manaus/AM-Brasil

**Resumo**

A pesquisa teve como objetivo analisar a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao Parfor de uma IES pública do norte do Brasil. A centralidade do estudo deu-se nas aproximações da formação a partir das temáticas: saberes docentes e princípios formativos de professores em exercício. Com isso, busca-se compreender como as estruturas, que formam o campo do currículo do curso da formação inicial desse professor em exercício, influenciam na sua identidade profissional docente. Infere-se que existe a necessidade desses cursos de formação considerarem os saberes experienciais dos professores em exercício. Estes deveriam ser parte significativa no processo formativo, que precisa ser reconhecida e explicitada na proposta curricular da instituição, como integrante da formação a ser propiciada. Considerando a construção dos currículos desses cursos, sendo estes voltados para a produção do conhecimento que possa transformar a realidade em que vivem, incluindo a pesquisa como princípio formativo, como uma das bases da identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Identidade; Saberes docentes.

**Resumen**

La investigación tuvo como objetivo analizar la propuesta pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, vinculada al Parfor de una IES pública del norte de Brasil. La centralidad del estudio ocurrió en las aproximaciones de la formación a partir de los temas: saberes docentes y principios formativos de los profesores en la práctica. Con ello, buscamos comprender cómo las estructuras que configuran el campo curricular del curso de formación inicial de este docente titular influyen en su identidad profesional docente. Se infiere que existe la necesidad de que estos cursos de formación consideren el conocimiento experiencial de los docentes en activo. Estos deben ser parte significativa del proceso formativo, lo que debe ser reconocido y explicitado en la propuesta curricular de la institución, como parte de la formación a impartir. Considerando la construcción de los planes de estudio de estos cursos, que se orientan a la producción de conocimientos capaces de transformar la realidad en que viven, incluyendo la investigación como principio formativo, como una de las bases de la identidad profesional docente.

**Palabras clave:** Formación inicial; Identidad; Enseñanza del conocimiento.

## **1. Introdução**

A pesquisa realizada é resultado de um estudo mais amplo, uma dissertação de mestrado, portanto, abordamos apenas um recorte de uma das temáticas discutidas, que visou analisar a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) de uma Instituição de Educação Superior (IES) pública do norte do Brasil, mediante uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Matriz Curricular. Com isso, investigou-se como a identidade profissional, os saberes docentes e os princípios formativos se constroem na perspectiva nesse contexto.

Entende-se que a formação inicial de professores em exercício demanda um olhar mais específico, pois têm-se professores que possuem uma grande vivência profissional, em que esse saber da experiência precisa ser levado em consideração nos cursos de formação ofertados; e sabe-se que o Parfor faz parte de uma política pública de formação, oferecido para esse público. Nessa perspectiva, compreende-se o Parfor como uma política educacional que tenta preencher as lacunas existentes na formação dos professores em exercício da rede pública da Educação Básica e como resultado contribuir para a melhoria da qualidade de ensino do país.

Num cenário de grande expansão da Educação Superior, especialmente, das licenciaturas, o Parfor aparece como principal ação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, ofertado exclusivamente, por Instituições de Educação Superior (IES) públicas, e voltado para professores atuantes nas instituições públicas de ensino das redes estaduais e municipais que ainda permaneciam em grande quantidade sem formação inicial, ou, pela carência de profissionais atuando em área diversa da sua graduação (SANTOS, 2015). Diante disso, o Parfor se configura como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC), no sentido de garantir o acesso aos professores em efetivo exercício da profissão ao nível superior, visto que ainda permanecem em desacordo com os indicativos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Nessa lógica, o ingresso à primeira ou segunda licenciatura, além da formação pedagógica para os que possuem bacharelados e atuam como docente nas escolas públicas, configura como uma grande oportunidade e destaca-se no âmbito das Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil por se voltar para a formação inicial de docentes. Isso abre

possibilidade de professores leigos, atuantes na Educação Básica das redes públicas de ensino, chegarem ao curso universitário por meio da parceria entre as esferas governamentais e as universidades públicas.

Para Vieira e Gomide (2008), a formação inicial de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. E estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade da sociedade em que estão inseridos, podendo desempenhar um papel importante na caracterização da profissionalidade docente.

Destaca-se que no exercício da atuação docente diária, esse profissional busca ressignificar seus conhecimentos, seus saberes sobre o currículo, sobre as disciplinas e exercita os seus saberes e experiências, visando com isso profissionalizar-se para humanização de si e do outro. Focalizando o currículo, Sacristán (2000, p.109) pontua que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e, demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Esse mesmo autor destaca que o currículo envolve várias coisas ao mesmo tempo, como: ideias pedagógicas, estruturação e detalhamento de conteúdo de uma forma particular, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos estudantes; e isso implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente, portanto, “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p.107).

Desse modo, a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor conhecimentos no âmbito científico, cultural, contextual, além de pedagógico e pessoal, preparando-o para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade que lhe é conferida ao ato de ensinar.

## **2. Formação de professores, identidade profissional e saberes docentes essenciais à prática pedagógica**

Mizukami (2013) destaca que a docência é uma profissão complexa e, como as outras profissões existentes, ela é aprendida. A formação inicial do professor, vista neste contexto, remete a um momento formal em que o ato de aprender e ensinar, e aprender a ser professor

começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada e se desenvolve não só na formação inicial como ao longo da vida.

García (2013, p. 26) conceitua formação de professores como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, cabe refletir sobre o modelo de escola que hoje se apresenta, marcado pela complexidade como reflexo do avanço científico e tecnológico e pelas transformações de toda natureza, colocando aos professores e à sua formação o desafio de saber cuidar do outro como interventora e mediadora na formação dos cidadãos para o mundo moderno, globalizado e mais exigente. Isso vai delinear exigências bastante complexas à formação do professor, pois requer um novo tipo de profissional cujos saberes sejam polivalentes, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica (NEIVA, 2015).

Perante essa conjuntura, a formação dos futuros professores requer do curso de formação vínculos de integração nos campos da atuação profissional e para que isso aconteça se faz necessário manter ligação com escolas, bem como uma conexão entre os professores das escolas e do curso, para formação de uma identidade profissional docente.

Para Pimenta (2012, p. 20), a identidade profissional

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Outrossim, o primeiro passo, para o processo de formação da identidade do professor, parte da mobilização dos saberes das suas experiências e não podem ser deixados de lado, pois a partir desses saberes, são produzidos novos que passam a integrar a identidade do professor, constituindo elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Logo, a identidade profissional docente configura como algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados.

Dubar (2005, p.135) aponta que a “identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”, visto que a construção dos processos identitários são heterogêneos, que se dá no contexto das instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos, assim como, pelo processo concernente à interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos.

Observa-se que a formação inicial de professores fornece subsídios, norteadores para uma formação contextualizada a partir da aquisição de conhecimentos teóricos com o contexto de sua prática, de maneira a não atuar apenas de forma técnica no cotidiano da sala de aula. Tardif (2014) destaca que o professor em exercício é um profissional que detém saberes de variadas formas sobre a educação e possui como função principal ensinar. Por isso, o saber docente que orienta as atividades do professor em exercício insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades.

Nesse contexto, o autor destaca que os saberes são mobilizados pelos professores em sua atuação profissional, e vão além dos conhecimentos que foram adquiridos para serem ensinados, defendendo que o saber docente é um conjunto de conhecimentos integrados entre si por meio da relação teoria e prática. O autor define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 38).

O saber docente seria então uma combinação de conhecimentos que são provenientes de várias fontes, uma dessas seria o da experiência que esse professor no exercício da profissão carrega consigo. No que tange aos professores que foram formados pelo Parfor, estes saberes são produzidos no cotidiano docente no processo de uma reflexão permanente de sua prática, resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados por meio da socialização profissional.

Tardif (2014) afirma ainda que precisamos repensar imediatamente a formação docente, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Isso irá permitir uma nova articulação e um novo equilíbrio, entre os

conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas atividades recorrentes.

Com relação ao professor em exercício, a busca por uma formação de novos saberes para a sua profissão, conhecer novas teorias, consiste num processo de sua construção profissional. Para Nóvoa (1997), todavia, não basta, se esse processo formativo não possibilitar o professor relacionar os novos conhecimentos com seu saber experiencial, e assim, contribuir na reflexão sobre sua prática docente.

Em vista disso, a formação tanto inicial como a continuada deve possibilitar a formação da identidade profissional docente e proporcionar momentos para discussões sobre as dificuldades relacionadas à docência, como também oferecer espaço para a reflexão sobre possíveis mudanças na prática do professor. É nesse momento que os professores podem tomar conhecimento sobre novas metodologias e em conjunto com seus colegas analisam, avaliam e planejam novas mudanças para que sejam implementadas na sala de aula.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Este trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa, por considerarmos apropriada para a obtenção de informações a respeito das questões que foram propostas neste estudo, que foi desenvolvido no Curso de Ciências Biológicas, vinculado ao Parfor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em turmas ofertadas em municípios no interior do Estado do Amazonas. Enfatiza-se que essas turmas seguiam PPCs diferentes, denominados neste trabalho como Curso 1 (UFAM,2003) e Curso 2 (UFAM, 2012)

Utilizou-se na coleta de dados a análise documental, pois essa técnica consiste numa abordagem que possibilita a recolha de dados qualitativos, podendo complementar informações obtidas por outras técnicas, ou ainda, elucidar novos aspectos de um tema ou problema, de modo a evidenciar a compreensão dos dados levantados. Desse modo, exige-se do pesquisador um exercício minucioso e rigoroso de leitura e de sistematização, o que leva a contribuir com a interpretação dos fundamentos, da intencionalidade e da concepção de mundo para ultrapassar os limites empíricos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, segue também etapas e procedimentos organizando as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para melhor compreensão das contribuições da formação proporcionada pelo curso, na análise documental foram considerados os seguintes aspectos gerais: histórico do curso, espaço de formação docente, concepção metodológica, perfil do profissional a ser formado, área de atuação, objetivo geral e específicos do curso e organização curricular.

A descrição e discussão dos dados estão baseadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), ressaltando que consiste em:

Um conjunto de técnicas e análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Este conjunto de técnicas supera as incertezas e enriquece a leitura dos dados. Tal análise tem sido muito utilizada por pesquisadores, dados aos processos técnicos que envolvem a aplicação da técnica e o tratar das informações, de forma metódica. Nesse sentido, Moraes (1999) destaca que os dados chegam ao pesquisador em estado bruto, requerendo ser decodificados para, então, se proceder com a compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

#### **4. Resultados e discussão**

Ao realizar a análise do Currículo Prescrito do Curso de Ciências Biológicas, vinculado ao PARFOR, foram consideradas as turmas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, objeto de estudo deste trabalho, que corresponderam a primeira Licenciatura, denominados aqui como Curso 1 (segue o PPC de 2003) e Curso 2 (segue o PPC de 2012, em fase de reestruturação, como consta na proposta).

Inicialmente, procurou-se delinear um breve histórico desses cursos. Todavia, a partir da análise documental dos PPCs, não foi possível descrever esse histórico, visto que os documentos correspondem a mesma estrutura curricular elaborada para cursos presenciais da capital, seguindo o mesmo parâmetro.

De acordo com os PPCs do Curso 1 e do Curso 2, as Configurações Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do PARFOR/UFAM estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001) e, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). A partir daí, ao examinar os PPCs visando

buscar características que permitissem fazer inferência sobre a Identidade do Curso, foram elaboradas as seguintes categorias de análise: Professor de Biologia; Biólogo Bacharel (Quadro 1).

**Quadro 1:** Categorias de análise para Identidade do Curso

<b>Categorias de análise</b>	<b>Unidades Significativas</b>
Professor de Biologia	O licenciando deve ser preparado tanto para dar aulas no Ensino Básico como para a pesquisa (Curso 1, p.10). Intervir no contexto escolar e propor soluções às problemáticas encontradas na escola e no ensino de Biologia (Curso 2, p.25).
Biólogo Bacharel	Utilizar os conhecimentos das Ciências Biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente (Curso 1, p.15). Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas (Curso 2, p.25).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na categoria de análise *Professor de Biologia*, pode-se inferir que o Curso 1, ao se reportar a formação do professor, deixa um pouco ambíguo o tipo de profissional que quer formar, se realmente um professor de Biologia ou um Biólogo (Bacharel) (UFAM, 2003). Isso pode refletir na identidade do profissional a ser formado, uma vez que essa identidade começa a ser construída na formação inicial. Em contrapartida, o Curso 2 evidencia a preocupação com a formação de professores para atuar em sala de aula (UFAM, 2012). Nesse contexto, García (2013) destaca que cada programa de formação de professores tem explícito ou implícito, um modelo de professor que quer formar, seja ele como: especialista em uma disciplina (professor), como técnico, como pessoa, como prático ou crítico. Portanto, se faz necessário a conscientização do tipo de professor que se quer formar para atuar na realidade em que vivem, e os cursos em estudo não deixam evidente esse fato.

Ao analisar a categoria referente à formação voltada para o *Biólogo Bacharel*, observou-se que tanto o Curso 1 como o Curso 2, dão a abertura para essa formação, e, evidenciam que esse profissional está mais habilitado para a atuação na pesquisa (UFAM, 2003, 2012).

Nos cursos de formação inicial para professores em exercício, espera-se que além da habilitação institucionalizada, a formação produza e mobilize saberes necessários para realização da prática docente. Para tanto, faz-se necessário mobilizar conhecimentos da

teoria da educação e da didática à compreensão do ensino como realidade social, e o desenvolvimento da capacidade de refletir a própria atividade a fim de construir, continuamente, uma identidade profissional (PIMENTA, 2012).

Destaca-se que, no PPC do Curso 1, há muitas limitações para a formação da identidade profissional que diferencie o professor de Biologia de um biólogo bacharel, os perfis profissionais e os objetivos praticamente são os mesmos. Não está esclarecido, no perfil dos formandos, que tal biólogo seja o professor ou o bacharel; mas apenas pelo contexto podemos inferir que seja o biólogo bacharel, pois esta percepção fica mais evidente no PPC do Curso 1.

Partindo desse contexto, observou-se que os cursos do Parfor foram implantados com o intuito de formar um quadro de profissionais para atuarem na Educação Básica, os quais se encontram lecionando em áreas distintas da sua formação superior ou aqueles que não possuem licenciatura plena.

Observando que a política que instituiu o Parfor foi criada para formar profissionais para atuarem como professor da Educação Básica, constatou-se que a construção de um PPC para o Curso de Ciências Biológicas do Parfor se torna necessário, visto que esse curso precisa apresentar uma identidade própria, uma vez que é voltado para formação de professores em exercício e que possuem saberes experienciais que tem de ser levado em consideração.

No que concerne à construção de saberes e modelos formativos para o professor que será formado nesses cursos, tomando como base Tardif (2014), foram elaboradas as seguintes categorias: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais, professor como técnico e professor pesquisador (Quadro 2).

**Quadro 2:** Construção de Saberes e Modelos Formativos.

<b>Categorias de análise</b>	<b>Unidades Significativas</b>
Saberes da formação profissional	O conceito de saber perpassará por toda sua composição curricular (UFAM, 2012, p.106).
Saberes Curriculares	Desenvolver as atividades didáticas para instrumentalizar os alunos de licenciaturas para práticas simples e significativas para o ensino de Biologia, Celular, Histologia e Embriologia (UFAM, 2012, p. 51).
Saberes Disciplinares	Conjunto dos componentes curriculares (UFAM, 2003, p.17-18 e UFAM, 2012, p. 27-29).
Saberes Experienciais	Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão

*Da identidade profissional, saberes docentes e princípios formativos na licenciatura em Ciências Biológicas: um foco no PARFOR*

	sobre a atividade profissional, durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (UFAM, 2012, p.114).
Professor como Técnico	Tornar o aluno apto a conhecer a teoria ecológica voltada para processos em indivíduos e populações (UFAM, 2012, p.41)
Professor Pesquisador	Ao atuar, como professor deve ser um profissional crítico, ético, reflexivo e investigador, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, visando à formação de cidadãos capazes de agir na comunidade local e regional com responsabilidade social (UFAM, 2012, p.24).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação aos saberes docentes, buscou-se identificar nos PPCs dos Cursos 1 e 2, recortes que apontam como esses saberes podem ser construídos nos cursos, com base na formação de professores em exercício. Nesse contexto, com relação ao professor em exercício, a busca por uma nova formação, novos saberes para a sua profissão, onde conhecerá novas teorias, que possibilitará novas práticas, resulta num processo de sua construção profissional.

Lorencini Júnior (2009, p. 27) destaca que “perfil didático do professor vem sendo desenhado ao longo da sua vida acadêmica como aluno e docente, bem como através das condicionantes de sua adaptação ao contexto escolar”. Portanto, deve-se se atentar para uma formação adequada, sendo que esta, possa de alguma forma conciliar habilidades que sejam distintas, diversificadas e complexas, voltadas para o fazer docente no cotidiano escolar; onde, mediante a reflexão teoricamente fundamentada, o professor venha desenvolver na sua prática um processo de investigação do seu saber e fazer docente. Ressaltando que é durante a formação inicial que devemos dar atenção e ênfase à iniciação da pesquisa dentro do currículo básico.

Na categoria *saberes da formação profissional*, evidenciou-se que os Cursos 1 e 2 ressaltam que na sua organização didático-pedagógica os procedimentos metodológicos são orientados na perspectiva de leitura crítica do mundo, isto é, centrados na reflexão da prática docente, para que possibilite ultrapassar a clássica dicotomia teoria-prática, possibilitando que o aluno seja construtor do próprio saber. Isso implica em buscar alcançar a produção e aplicação do conhecimento tanto no campo profissional, quanto no social, considerando que o conceito de saber perpassa por toda sua composição curricular. Notou-se que nos Cursos 1 e 2, os saberes pedagógicos articulam-se com os saberes profissionais (das Ciências da

Educação), visto que esses saberes se apresentam como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa acabando por fundamentar o saber-fazer-ensinar do professor, e ainda algumas técnicas de ensino (TARDIF, 2014).

No que concerne aos *saberes curriculares*, apresentam-se nos cursos sob a forma de ementas, objetivos, conteúdos, métodos organizados pela instituição de ensino, de forma coletiva, para o professor conduzir sua prática docente. Nesse contexto, foi utilizado um recorte que estão presentes no PPC (UFAM, 2012, p.51), para demonstrar como esses saberes são construídos nos cursos: “desenvolver as atividades didáticas para instrumentalizar os alunos de licenciaturas a práticas simples e significativas para o ensino de Biologia, Celular, Histologia e Embriologia”. E nesse recorte, pode-se analisar como vão se construindo os saberes docentes num curso de formação, assim, depreende-se que os saberes curriculares são saberes apropriados pelos alunos em formação para conduzir sua prática docente.

Os *saberes disciplinares* aparecem nos cursos na forma de disciplinas em cada “núcleo de formação”, no conjunto de componentes curriculares e nas concepções da natureza da área que está sendo trabalhada, fazendo referência aos saberes relacionados aos diversos campos de conhecimentos constituídos hoje em nossa sociedade.

Destacou-se, nas análises, que os cursos de formação inicial têm um desafio que é de colaborar no processo de mudança no modo de olhar dos alunos, no que diz respeito, ao professor como aluno, ao seu olhar para si como professor, ou seja, ao construir a sua identidade como professor esse processo vai além dos saberes da experiência (PIMENTA, 2012).

Nos cursos, essa articulação entre a formação e os saberes experienciais está presente nas disciplinas de Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular, sendo possível identificar a concepção de prática como uma “dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, quanto durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001b apud UFAM, 2012, p.115).

Nesse contexto, infere-se que nos PPCs dos cursos de Ciências Biológicas, os saberes docentes estão todos articulados entre si, mostrando que são elementos que constituem a profissão docente na qual o licenciando tenha uma formação completa. Os Cursos 1 e 2 ressaltam que a formação do professor será integral, e a informação será complementada pela experiência, isso mostra que ao longo de sua formação, os futuros professores venham

exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual com responsabilidade sua profissão.

Para analisar os modelos formativos, dentro dos cursos, elegemos as categorias *professor como técnico e professor pesquisador*.

No que se refere ao *professor como técnico*, pode-se observar que apesar de existir um discurso nos PPCs dos Cursos 1 e 2 sobre o professor autônomo, crítico e reflexivo, nas ementas e nos objetivos do currículo prescrito está expressa uma formação voltada para o paradigma da racionalidade técnica. Isto pode ser verificado nos recortes mostrados no Quadro 2, nos PPCs dos Cursos 1 e 2, em que as disciplinas tanto específicas como pedagógicas aparecem para oferecer ao professor, técnicas para ensinar, acreditando que isso é suficiente para se ter uma formação adequada para o exercício da profissão sem levar em consideração o contexto e a realidade em que está inserido, pondo em prática somente as regras científicas e/ou pedagógicas (PEREIRA, 1999).

Esse tipo de formação voltada para esse modelo onde o futuro professor será somente um transmissor de conhecimentos prontos, leva esse profissional a não saber muitas vezes lidar com situações imprevisíveis e, ainda não leva em consideração no caso específico as experiências dos professores-alunos, visto que são professores em exercício.

Diante disso, os dados evidenciaram que os cursos de formação vinculados ao Parfor necessitam considerar as experiências de trabalho dos professores como parte significativa nesse processo formativo, que precisa ser reconhecida e explicitada na proposta curricular da instituição, como integrante da formação a ser propiciada, mostrando ser relevante ter um PPC voltado para esses cursos.

Ao ser analisada a categoria *professor pesquisador*, tem-se a pesquisa como princípio formativo da docência cujo pressuposto é criar condições para que o professor-aluno em formação aprenda a pesquisar e a buscar nela a fonte de conhecimento e contribuição à sua prática docente.

Nesse contexto, García (2013) destaca que a formação de professores deve estar centrada no estudo de princípios por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem as suas competências profissionais, essa formação deve fornecer meios para que possam construir sua autonomia e sua identidade profissional e se torne membro atuante na escola. Para o autor, a formação de professores implica desenvolver processos que sejam alicerçados

na investigação da sua própria prática docente e das instituições educativas, em um confronto com os conhecimentos teóricos efetivados.

O Curso 2 (UFAM, 2012, p.24), mostra um perfil de professor que quer formar e destaca que ao atuar “como professor deve ser um profissional crítico, ético, reflexivo e investigador, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, visando à formação de cidadãos capazes de agir na comunidade local e regional com responsabilidade social”. E isso deixa claro que o intuito do curso é ter profissionais com esse perfil. E isso, é importante para que se tenham professores que reflitam sobre sua prática docente e que possam contribuir para uma boa qualidade de ensino na Educação Básica.

As análises evidenciaram a importância da formação de um professor reflexivo e pesquisador, com vistas a preparação e a formação de um profissional capaz de analisar sua própria prática por intermédio desta análise aprimorar sua prática pedagógica no sentido de formar cada vez mais pessoas capazes de pensar, formar para o pensamento e não simplesmente para a recepção de informações.

### **5. Considerações Finais**

A partir da análise dos dados, constatou-se que os cursos de formação de Ciências Biológicas do Parfor/UFAM não demonstraram buscar um rompimento do modelo de ensino técnico, no qual o conhecimento é concebido como acabado, e o professor é detentor do conhecimento, valorizando a quantidade de conteúdo específicos, pois a formação docente não pode simplesmente se restringir ao domínio de conteúdo e técnicas a serem utilizadas em futuras práticas pedagógicas.

Em vista disso, ressalta-se que no contexto atual, necessita-se de professores capazes de formar alunos crítico e reflexivo, autônomo que possam situar-se diante das novas exigências que lhe são impostas, que contribuam para o aumento de suas habilidades para atuarem no ambiente escolar e fora dele, ou seja, prontos e um pouco mais e melhor preparados para viverem em sociedade e tomarem decisões.

Portanto, sinaliza-se que há uma necessidade da criação de um PPC para esse tipo de público, que, ao fundo, são professores em exercício, pois, quando esses cursos foram oferecidos no interior do Estado do Amazonas, observou-se que mesmo sendo PPCs diferentes, nem um dos dois supre as necessidades formativas do curso, visto que esses professores-alunos carregam um saber experiencial e isso precisa ser levado em consideração quando esses cursos são oferecidos.

Entende-se que o currículo para o curso oferecido pelo PARFOR carece ser integrado, dinâmico e flexível, podendo mobilizar e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, possibilitando haver tempo e espaço para a personalização da trajetória do público atendido. Repensar esse currículo exige mudanças de atitudes e concepções no ato e ensinar. Assim, os professores, que ministram aulas nesses cursos, poderiam ter autonomia para adaptar e ajustar o currículo a sua prática, mas cumprindo os objetivos que são propostos pelo currículo prescrito do curso, pois partimos do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, constituindo-se também em um conflitante campo de debates, no qual são apresentadas diferentes perspectivas de formação docente.

Nesse contexto, faz-se necessário que a construção dos currículos desses cursos seja voltada e inclinada para a produção do conhecimento que possam transformar a realidade de onde vivem, incluindo a pesquisa como princípio formativo no currículo de formação e uma das bases da identidade docente, formando deste modo um professor pesquisador da sua prática docente, que a prática pedagógica possa acontecer juntamente com a produção da fundamentação teórica.

A organização do planejamento de programas de disciplinas, bibliografia, aulas, metodologias se não observadas criteriosamente, podem desenvolver contradições que podem fragmentar a formação. Assim, no currículo para a formação de professores, se torna necessário reservar um espaço significativo para que se avaliem as escolhas referentes ao que e como ensinar, que se apreciem suas razões e as necessidades a que visam a atender.

Vale ressaltar a importância da realização de práticas que possibilitem perceber a realidade em volta para poderem interferir nela com possibilidades de uma formação de qualidade e que seja inserido um curso de nivelamento para as turmas iniciantes, para que os professores-alunos possam ter os mesmos conhecimentos básicos, ao iniciar o curso, e diminuir a probabilidade de haver turmas com diferentes contextos de saberes, prejudicando dessa forma um aprendizado mais efetivo das disciplinas.

Lembrando que a formação inicial é o primeiro passo para o desenvolvimento profissional docente, pois é um processo que se vai construindo à medida que os professores em exercícios aperfeiçoam as experiências, ampliam seu saber /fazer e sua consciência como profissional, iniciando o processo identitário do ser professor.

Desse modo, identificou-se que apesar dos percalços que envolvem os cursos vinculados ao Parfor, e neste estudo e pequeno recorte, o curso de Ciências Biológicas, foi muito importante para os professores em exercício, que atuam no interior do estado do Amazonas, visto que o mesmo já foi concluído, no que tange ao desenvolvimento profissional docente, no diz respeito ao seu saber fazer docente e, se faz saber, que há uma necessidade de se repensar e fazer adequações necessárias a este programa que tenta suprir as lacunas de uma história de descaso com a formação de professores em exercício e consequentemente com a educação num contexto geral.

### Referências

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro - São Paulo: Ed. 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Biológicas, 2001a. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 11 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.2001b. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 04 Dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) . Acesso em: 11 Dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº9.394/1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 04 Dez.2022.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005. p.133-156.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Porto Editora, edição reformulada, 2013.

LORENCINI JÚNIOR, A. As Demandas Formativas do Professor de Ciências. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SILVA I. F. (Organizadoras). **O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009, p. 21-42.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas - 2ed.**, Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In GATTI, B.A.(Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 11 Nov. 2014.

NEIVA, L.F.O. Os processos identitários e de formação de saberes na política nacional de formação de professores da educação básica do IFPI-Florianópolis. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, v. 2, n. 2, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e Atividade Docente**. (org.). – 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: [www.ppped.com.br/arquivos/File/oKdissertajennifer.pdf](http://www.ppped.com.br/arquivos/File/oKdissertajennifer.pdf). Acesso em: 28 Out. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 Jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena (Reformulação)** – 2003.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena (Diurno)** – 2012.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas**. EDUCERE, n.8, Curitiba, PR. Anais, 2008. Disponível em:

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 03 Out. 2015.

### **Sobre as autoras**

#### **Edilene da Silva Souza**

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Educação para Ciências e a Matemática da de Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora das Secretarias de Educação Municipal e Estadual do Amazonas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4054-5211>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409578235549199>. E-mail: [edilenesouza40@gmail.com](mailto:edilenesouza40@gmail.com).

#### **Vânia de Fátima Matias de Souza**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação de Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7642081335847897>. E-mail: [vfmsouza@uem.br](mailto:vfmsouza@uem.br)

#### **Sidilene Aquino de Farias**

Doutora em Química. Professora da Universidade Federal do Amazonas/ PPG em Química/ICE/UFAM. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3866-207X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974383103784984>. Email: [sfarias@ufam.edu.br](mailto:sfarias@ufam.edu.br).

Recebido em: 13/12/2022

Aceito para publicação em: 28/02/2023