



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DO
CURSO DE LICENCIATURA DUPLA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA
E QUÍMICA/ISB/UFAM COARI-AM

ANA CRIS NUNES DE SOUZA

MANAUS-AM
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

ANA CRIS NUNES DE SOUZA

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DO
CURSO DE LICENCIATURA DUPLA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA
E QUÍMICA/ISB/UFAM COARI-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Química, na linha de pesquisa Ensino de Química. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sidilene Aquino de Farias.

MANAUS-AM
2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729i Souza, Ana Cris Nunes de
A identidade profissional docente do egresso do Curso de
Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM
Coari-AM. / Ana Cris Nunes de Souza. 2016
138 f.: 31 cm.

Orientadora: Profª Drª Sidilene Aquino de Farias
Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal do
Amazonas.

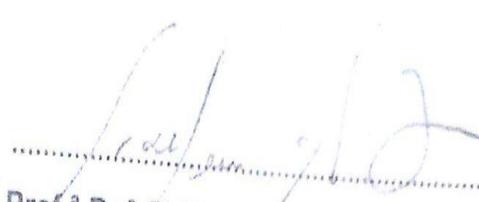
1. Identidade profissional docente. 2. Formação inicial. 3.
Licenciatura em Biologia/Química. 4. Saberes docentes. I. Farias,
Profª Drª Sidilene Aquino de II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

ANA CRIS NUNES DE SOUZA

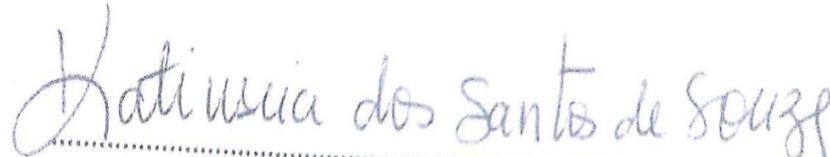
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA DUPLA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA/ISB/UFAM COARI-AM

Aprovada em 16/12/2016.

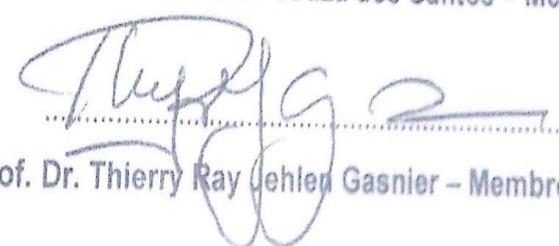
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sidilene Aquino Farias - Presidente



Prof.^a Dr.^a Katiúscia de Souza dos Santos - Membro UFAM



Prof. Dr. Thierry Ray Lehler Gasnier - Membro UFAM/PPGECIM

MANAUS-AM
2016

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os educadores, que buscam a realização pessoal e profissional, por meio do simples vislumbrar da construção de novos olhares de seus educandos, acerca do mundo, levando-os a atuar de formar mais crítica e ética na sociedade. Assumindo assim, o educador, seu compromisso social e político, com a formação da cidadania e uma melhor qualidade de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade a mim concedida de realizar esse curso, sendo minha fortaleza e amparo em todos os momentos;

A minha mãe Geny e a minha filha Jhenifé por terem entendido minha ausência, durante o período dessa formação;

Aos meus irmãos, sobrinhos e amigos pelo apoio na realização desse sonho, em especial a Cristina e a Raimunda pelo acolhimento em suas casas;

A orientação fundamental da Prof^ª Dra, Sidilene Aquino de Farias, a quem sou muito grata na construção desse trabalho, pelo acolhimento e aprendizagens nos momentos de diálogos, bem como a paciência nos momentos de falhas, tornando-se para mim uma referência de profissionalismo e ética;

Aos professores doutores Thierry Gasnier, Katiuscia de Souza e Renato Henriques pelas contribuições no processo de qualificação e defesa deste trabalho;

As Coordenações e funcionários da Secretaria dos Programas de Pós-Graduação: PPGQ e PPGEICIM/UFAM, pelo apoio para conclusão deste trabalho, oportunizando-me à construção de novos conhecimentos e novas amizades, no decorrer das disciplinas cursadas, sob as orientações dos meus estimados professores, aos quais tenho grande apreço, por suas contribuições em minha formação;

Ao Grupo NAEQ – Núcleo Amazonense de Ensino em Química - colegas e professores pelas suas contribuições no desenvolvimento da minha pesquisa, mediante momentos de estudo, troca de ideias, diálogos e reflexões;

Aos meus colegas e amigos da pós-graduação, que estiveram mais próximos, vocês não sabem o quanto sou grata pelo apoio, ajuda imensurável, interações e incentivo;

Ao Instituto de Saúde e Biotecnologia - ISB/UFAM/Coari-AM e os participantes da pesquisa: coordenador, professores formadores e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, pela disponibilidade de cada um e pelas informações, que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho;

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo auxílio financeiro para realização desta pesquisa;

E a todos que contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam.

Selma Garrido Pimenta

Entender a Ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer que estas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. Isso é, por sabermos ciência, seremos mais capazes de colaborar para que as transformações que envolvem o nosso cotidiano sejam conduzidas para que tenhamos melhores condições de vida. Homens e mulheres por conhecerem a Ciência se tornaram mais críticos e ajudaram nas tomadas de decisões para que as transformações que a Ciência promove no ambiente sejam para melhor.

Attico Chassot

RESUMO

A identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM. Este trabalho tem como objetivo analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB/UFAM), em Coari-AM, na perspectiva formativa do professor reflexivo. A formação inicial visa preparar futuros professores para atuar na Educação Básica, cabendo aos mesmos mobilizarem diferentes saberes em sala de aula, na construção e reconstrução de sua identidade profissional. Nesse aspecto, faz-se relevante, entender a formação inicial dos egressos no curso em estudo e como o mesmo está favorecendo a identificação destes com a profissão docente. Assim, realizou-se uma análise das concepções e representações que os atores sociais – coordenador do curso, docente formador e egressos do curso, que atuam como professores na Educação Básica – têm acerca dos elementos que integram a identidade profissional docente desenvolvida no Curso de Licenciatura dupla em Ciências. Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa, em uma abordagem metodológica histórico-cultural, em que foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como forma de averiguar os elementos integrativos que configuram a identidade profissional docente do egresso do curso investigado. Os dados obtidos foram organizados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD). O estudo desvelou que a identidade profissional docente se desenvolve de forma processual, durante toda a vida, estando sempre se renovando. Os elementos que constituem a identidade profissional consistem em saberes desenvolvidos pelo professor, por meio de suas vivências e interações sociais, que configuram e direcionam suas atitudes, comportamentos, valores, escolhas pessoais e profissionais. Verificando-se assim, que a identidade profissional do egresso, apresenta-se bastante complexa, sendo difícil analisar sua configuração, porque ela está em constante construção, sendo relativa à história, a trajetória escolar e profissional de cada indivíduo e também de suas experiências na formação inicial. Concluiu-se que o curso apresenta uma proposta formativa de um professor de Ciências para atuar na Educação Básica, todavia, a matriz curricular do curso, ainda está organizada de forma fragmentada, estando os conteúdos científicos e pedagógicos desarticulados, apresentando um baixo grau de interdisciplinaridade. Percebeu-se também que os docentes formadores ainda apresentam uma concepção técnica da formação do professor, pois ainda existe uma valorização maior, no currículo, dos conhecimentos específicos sob os conteúdos pertinentes a dimensão pedagógica. Necessitando-se rever estes pontos no currículo prescrito e nas concepções destes sujeitos, no sentido de favorecer a formação identitária do professor. Mediante a análise da fala dos Docentes Formadores e Egressos Professores, tornou-se notável que os saberes disciplinares foram os mais mobilizados, no qual os inquiridos atribuíram de grande relevância o domínio dos conteúdos de Biologia e Química, para o exercício profissional. Os entrevistados também atribuíram como relevantes os saberes curriculares e pedagógicos, porque tratam de saberes como: planejar e avaliar; escolha do livro didático; e confecção de material alternativo pedagógico. Já os saberes experiências foram mobilizados nas diversas atividades das disciplinas dos componentes curriculares das Prática como Componente Curricular (PCC), Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) da dimensão pedagógica, que envolvia pesquisa, extensão e ensino. A partir da análise das falas dos sujeitos entrevistados, constatou-se que o curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química desenvolve atividades significativas, que visam desenvolver a identidade profissional do professor, estando estes sujeitos, satisfeitos com a sua profissão e formação no curso, os quais alegam haver uma boa aceitação no mercado de

trabalho. Identificou-se, também, que curso careceu de desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, necessários para os docentes atuarem no contexto escolar, em decorrência de se tratar de uma formação em dois cursos. Suscitando assim, a necessidade de a matriz curricular ser repensada, especialmente nas disciplinas de dimensão pedagógica, no sentido de aproximar os conteúdos trabalhados durante a formação inicial da realidade escolar.

Palavras-chave: Identidade profissional docente, Formação inicial, Licenciatura em Biologia/Química, Saberes docentes.

ABSTRACT

The teaching professional identity of the graduate of the Dual Degree in Sciences: Biology and Chemistry / ISB / UFAM Coari-AM. This work aims to analyze the formation of the professional identity of the teacher of the Dual Degree in Sciences: Biology and Chemistry at the Institute of Health and Biotechnology of the Middle Solimões (ISB/UFAM), in Coari-AM, in the formative perspective of the Reflective teacher. The initial training aims to prepare future teachers to act in Basic Education, being able to mobilize different knowledges in the classroom, in the construction and reconstruction of their professional identity. In this respect, it is relevant to understand the initial formation of the graduates in the course under study and how it is favoring the identification of these with the teaching profession. Thus, an analysis of the conceptions and representations that the social actors – coordinator of the course, teacher trainer and graduates of the course, who act as teachers in Basic Education – were carried out on the elements that integrate the professional identity developed in the dual licentiate course in sciences. For that, qualitative research was adopted in a historical-cultural methodological approach, in which data collection instruments were used: documentary analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC), as a way of ascertaining the integrative elements that configure the professional identity of the Student of the course investigated. The data obtained were organized through Discursive Textual Analysis (ATD). The study revealed that the professional identity of teachers is developed in a procedural way, throughout life, and is always being renewed. The elements that constitute the professional identity consist of knowledge developed by the teacher, through his experiences and social interactions, that configure and direct his attitudes, behaviors, values, personal and professional choices. Thus, the professional identity of the egressus is quite complex, and it is difficult to analyze its configuration because it is in constant construction, being relative to the history, the educational and professional trajectory of each individual and also of their experiences in the initial formation. It was concluded that the course presents a formative proposal of a science teacher to work in Basic Education, however, the curricular matrix of the course is still organized in a fragmented way, with scientific and pedagogical content being disarticulated, presenting a low degree of interdisciplinarity. It was also noticed that teacher educators still present a technical conception of teacher education, since there is still a greater appreciation in the curriculum of specific knowledge under the pertinent contents of the pedagogical dimension. It is necessary to review these points in the prescribed curriculum and in the conceptions of these subjects, in the sense of favoring the identity formation of the teacher. Through the analysis of teachers' trainer's and graduate teachers' speech, it became clear that disciplinary knowledge was the most mobilized, in which respondents attributed the domain of Biology and Chemistry content to the professional practice of great relevance. The interviewees also attributed as relevant the curricular and pedagogical knowledge, because they deal with knowledges like: to plan and to evaluate; Choice of text book; and making alternative teaching material. The experiences were mobilized in the various activities of the disciplines of the curricular components of the Practice as a Curricular Component (PCC), Supervised Academic Internship (ECS) and Academic-Scientific-Cultural Activities (AACC) of the pedagogical dimension, which involved research, extension and teaching. From the analysis of the speeches of the subjects interviewed, it was verified that the course of Licentiate in Sciences: Biology and Chemistry develops significant activities, that aim to develop the professional identity of the teacher, being these subjects, satisfied with their profession and training in the course, which claim to be well accepted in the labor market. It was also identified which course lacked the development of theoretical and practical knowledge, necessary for teachers to act in the

school context, as a result of being a training in two courses. Thus, the need for the curricular matrix to be rethought, especially in the disciplines of pedagogical dimension, in order to approximate the contents worked during the initial formation and the school reality.

Key words: Teaching professional identity; Initial training; Licentiate in Biology/ Chemistry; Teachers' knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ATD - Análise Textual Discursiva
CEP - Conselho de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Docente Formador
CP - Conselho Pleno
CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Egresso Professor
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
ISB - Instituto de Saúde e Biotecnologia
LCBQ - Licenciatura em Ciências: Biologia e Química
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
PACE - Programa Atividade Curricular de Extensão
PEFD - Programa Especial de Formação do Docente
PCC - Prática como Componente Curricular
PDI - Plano de desenvolvimento Institucional
PIBEX- Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PSC - Programa de Seleção Contínua
PSMV - Programa de Seleção Macro Verão

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento do Livre Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Município de Coari.....	57
Figura 2: Distribuição percentual da carga horária dos componentes curriculares da Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias temáticas que estruturam os roteiros da entrevista semiestruturada ...	60
Quadro 2: Subcategorias de análise das necessidades Socioeconômicas e Política de Criação da LCBQ	64
Quadro 3: Subcategorias de análise dos saberes formativos	67
Quadro 4: Categorias de análise dos princípios e modelos formativos.....	74
Quadro 5: Caracterização do perfil profissional do coordenador e Docentes Formadores....	77
Quadro 6: Subcategorias de análise da dimensão motivacional da escolha da LCBQ	82
Quadro 7: Análise das categorias do perfil profissional a ser formado e atuação profissional do egresso.....	89
Quadro 8: Categorias de análise das percepções dos EPs referente aos saberes e princípios formativos.....	97
Quadro 9: Categorias de análise das percepções dos EPs dos saberes da formação inicial e atuação profissional	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento dos Estudantes da Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.....	79
Tabela 2: Caracterização do perfil profissional dos Egressos Professores	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	22
1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E AMAZONAS: BREVE RELATO HISTÓRICO	22
1.2 NORMATIVAS, ORIENTAÇÕES OFICIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	25
1.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA E AS NORMATIVAS OFICIAIS .	30
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 ABORDAGEM CONCEITUAL PÓS-MODERNA DA IDENTIDADE DOCENTE: PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL	33
2.2 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL: PRINCIPAIS PARADIGMAS E SEUS MODELOS FORMATIVOS.....	37
2.3 SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR	44
2.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC): UM INSTRUMENTO DE REFLEXIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	50
CAPÍTULO 3 – QUESTÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA	55
3.1 QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	55
3.1.1 Objetivo Geral	55
3.1.2 Objetivos Específicos	56
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	56
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA	57
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
3.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA	58
3.6 CAMINHO METODOLÓGICO	59

3.6.1 Instrumentos de coletas de dados	59
3.6.2 Procedimento de análise dos dados	61
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO	63
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
4.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA VISÃO DOS ATORES SOCIAIS DO CURSO.....	84
4.3.1 A Perspectiva Institucional	85
4.3.2 Os egressos do Curso de Licenciatura dupla em Ciências (Biologia e Química) e a Construção da Identidade Profissional Docente	96
CAPITULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	121
APÊNDICES	131

APRESENTAÇÃO

Este trabalho relaciona-se com a minha trajetória acadêmico-profissional. Sou natural do município de Coari, situado no Estado do Amazonas, de origem humilde, filha de uma dona de casa e um regatão (comerciante que trabalha com revenda de produtos agrícolas provenientes de comunidades ribeirinhas). Iniciei a educação formal em 1985, em uma escola da rede pública estadual, onde cursei toda a Educação Básica, exceto a 6ª série (atual 7º ano), pois no ano de 1992 morei e estudei em Manaus, também em escola pública.

Em 1997, concluí o Ensino Médio na área do Magistério, em que tive minhas primeiras experiências como professora, nas atividades desenvolvidas durante o estágio no cotidiano escolar. No entanto, esta vivência não havia me despertado a identificação pela profissão, pois idealizava atuar na área técnica em ciências exatas ou naturais, tendo em vista apresentar maior interesse pelas disciplinas pertinentes a conhecimentos físicos e químicos, levando-me consequentemente, a ter mais afinidade com os professores dessas áreas.

Ainda em 1997, tive minha primeira participação em concurso público, sendo aprovada para o cargo de Agente Educacional da Zona Rural. Vale ressaltar que, na época, por não haver concluído o Ensino Médio, não foi possível concorrer ao cargo de professor. Em 1998, iniciei minha carreira no magistério, em uma comunidade próxima a sede de Coari, desenvolvendo um trabalho com turmas multisseriadas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Recordo-me que foi a partir desse período, vendo a relevância do papel do professor, que comecei a me identificar com o magistério. Pois sentia satisfação ao ensinar e participar do desenvolvimento educacional e social daquelas crianças e jovens. Nesse processo, o que mais me encantava era a troca de conhecimentos, por que, além de estudar para ensiná-los, também havia a questão daquela nova realidade, que pouco conhecia, mas que logo aprendi a explorar em minhas aulas.

Todavia, embora tivesse autonomia, não tinha com quem compartilhar experiências e as dificuldades encontradas em sala de aula. Isso sem contar que, o Agente Educacional, além da docência assumia questões administrativas, como: preparar merenda e fazer limpeza da escola. Não tínhamos recursos materiais, apenas alguns livros e quadro de giz.

Outra problemática preocupante, que dificultava o trabalho, era o fato da turma ser multisseriada de 1ª a 4ª série, composta por educandos em diferentes níveis de aprendizagem e faixas etárias. Para tentar contornar a situação, os mesmos eram divididos em grupos, em que se desenvolvia atividades diversificadas.

Em 2000, ingressei no curso de Pedagogia, do Programa Especial de Formação Docente (PEFD), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), período que passei a atuar na zona urbana. Esse curso foi relevante em minha formação, tendo em vista que a partir das teorias estudadas, refletia minhas experiências e desenvolvia novos saberes. O estágio também foi enriquecedor, em que apliquei um projeto de pesquisa na área de Educação Sexual, e desenvolvi atividades de docência e intervenção na escola.

Após o término dessa graduação, fui aprovada em alguns concursos para o cargo de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto pela esfera municipal, quanto pela estadual. Nesse período de docência, obtive experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ministrando diferentes componentes curriculares. Em 2005, concluí o curso de especialização na área de Metodologia do Ensino Superior.

Em 2006, comecei a cursar Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química (LCBQ), tornando realidade o antigo desejo de me habilitar na área de Química, na qual vislumbrava novos saberes. Em 2008, ainda estudando a LCBQ, passei a atuar pela esfera municipal com a disciplina de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental e a lecionar Química no Ensino Médio, na esfera estadual. Em 2011, fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC), através do qual comecei a exercer o cargo de pedagoga, com uma carga horária de quarenta horas (40h), todavia continuei lecionando Química no horário noturno.

A minha formação na LCBQ, possibilitou-me a construção de um leque de conhecimentos multidisciplinares. No entanto, percebi que a minha identidade profissional construída na Pedagogia sofreu algumas rupturas, tanto no que tange a minha história de vida e concepções relativas ao ato educativo, do fazer e ser professor, como também em minhas relações pessoais e profissionais. Ao migrar para a área de Biologia e Química, foquei-me na

área de Ensino de Química, por ter mais afinidade com esta área de formação, anterior e durante o curso, e em decorrência de tentar conciliá-la aos conhecimentos pedagógicos adquiridos na primeira graduação.

Dessa forma, em 2014, ingressei no curso de Mestrado em Química, no qual escolhi como objeto de pesquisa a identidade profissional docente do egresso da LCBQ. Optei em realizar o estudo neste curso, devido alguns questionamentos e inquietações referentes ao seu caráter duplo, abrangendo duas áreas de conhecimento e por tratar-se de uma estratégia de formação docente na Região Amazônica, que vem contribuindo para amenizar a carência de professores com formação específica nas áreas de Ciências, para atuar na Educação Básica.

Apesar da relevância social da LCBQ, críticas e questionamentos têm sido frequentes, diante da difícil apreensão e complexidade dessas duas áreas de conhecimentos, para ser desenvolvido em cinco anos, o que leva a seguinte indagação: Será que realmente os egressos dominam os saberes docentes necessários para atuarem na Educação Básica nestas áreas? Outra crítica ao curso refere-se a não clareza do perfil profissional deste egresso.

Quanto ao perfil do egresso desse curso, ao iniciar os estudos na primeira turma do curso investigado, observei que a maioria dos licenciandos não pensava em ser professor, sendo conscientes do curso se tratar de uma formação em licenciatura específica para o magistério. Verificou-se também que eles apresentavam um melhor desempenho em uma das áreas de conhecimento do curso, em detrimento da outra. A maioria não possuía experiência profissional, enquanto alguns já tinham experiência, até nas áreas de formação do curso.

As constatações relatadas acima demonstram que os licenciandos ainda não tinham definido uma identidade docente, pois não sabiam ao certo, se queriam ser professores. A maioria apresentava conhecimentos do ser professor, adquiridos na sua experiência escolar anterior ao curso. E alguns além dessa experiência, tinham um cabedal de saberes tácitos construídos nas suas práticas educativas, restando ao curso o desenvolvimento do perfil profissional dos licenciandos, que se configurasse em uma identidade docente.

Vale salientar, que para elucidar essa temática, fundamentou-se em pesquisas da área de Educação. A partir da literatura levantada, constatou-se que até o momento, ainda são escassas no contexto Amazônico, as pesquisas alusivas à identidade profissional docente, principalmente nos cursos com esse formato, sendo de grande relevância o aprofundamento deste estudo.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, faz-se uma contextualização da temática de pesquisa abordando um breve relato histórico da formação de professores no Brasil e no Estado do Amazonas, onde foi transcorrida a criação do curso estudado. Sendo inserida também neste capítulo uma análise das orientações oficiais, os processos da profissionalização do magistério e identidade do professor. Por fim, apresenta-se algumas normas que configuram a proposta curricular dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas e Química.

1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E AMAZONAS: BREVE RELATO HISTÓRICO

Ainda no século XX, na década de 30, o fortalecimento do capitalismo industrial, acarretou a intensificação dos movimentos populares em prol de espaços participativos e a democratização de ensino, em virtude dos seguintes fatores: crise no mercado exterior na primeira guerra mundial; o crescimento do mercado interno; aumento demográfico urbano; necessidade de mão de obra qualificada; e súbita valorização da formação escolar (ARANHA, 2006; ROMANELLI, 2007).

Nesse panorama, Barreiro e Gebran (2006); Saviani (2009) ressaltam que a idealização da educação, como instrumento social de emancipação política da classe de trabalhadores, implicou na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo-se como proposta a renovação do sistema educacional. Ocorrendo nesse contexto, no ano de 1937, a aprovação do Estado Novo, que se configurava em uma política autoritária e centralizadora.

Mendonça (1997) esclarece que o ministro da Educação Gustavo Capanema, nessa época, desativou a Universidade do Distrito Federal, onde funcionava o Instituto de Educação, que era modelo padrão de formação de professores, projetando-se uma educação universitária

homogênea e acrítica, pautada em uma visão dualista, a qual combatia o pedagógico e humanístico, limitando a formação de professores a uma dimensão técnico-metodológica.

Barreiro e Gebran (2006); Shiroma, Moraes e Evangelista (2003) expõem que o Decreto nº 1190/39 determinava que os cursos de Licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia funcionassem conforme o esquema 3+1, sendo três anos destinados a formação dos conhecimentos específicos e um ano para a formação pedagógica, que se refere aos conhecimentos da prática educativa na sala de aula. No entanto, segundo os autores, este modelo de curso, no qual se desenvolvia pouco conhecimento de cunho pedagógico, contribuía para distanciar os futuros profissionais destes saberes, ocasionando assim, a sua desvalorização.

Em relação à falta de integração entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, Pimenta (2006) aponta a ausência de um projeto de formação de professores articulado, além da desvalorização social da profissão do magistério e a vigência de políticas educacionais que geram prejuízo a formação do professor.

Barreiro e Gebran (2006) salientam que o país alcançou seu ápice da industrialização, nas décadas de 1950 e 1960, o qual foi marcado pelo golpe militar de 1964. Nessa época foram realizadas duas reformas na educação, pautadas no paradigma da racionalidade técnica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 e a Lei nº 5692/71 que estabeleceu na época, a formação no 2º grau (atual Ensino Médio), como formação mínima, para se exercer o magistério no 1º grau, de 1ª a 4ª séries (atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

A expansão de uma educação universal e gratuita, não possibilitou o acesso a uma educação de qualidade, e também não abrangeu as dimensões regionais de forma similar, em que Pimenta (2011) expõe que o sistema educacional se tornou excludente e seletivo. Assim mesmo, Romanelli (2007) aponta que houve um crescimento nas taxas de escolaridade, e a diminuição do analfabetismo no Brasil, no decorrer dessas três décadas. Desse modo, a educação não se tornou de qualidade e democrática, como idealizada pelos entusiastas da Escola Nova.

Com a promulgação da Constituição de 1988, por meio dos movimentos populares, lutavam pela universalização de uma educação de qualidade, desenvolvimento de pesquisas pelos cursos de pós-graduação nessa área e interesses do mercado capitalista, destacou-se a

formação dos professores da Educação Básica como uma das exigências das políticas internacionais e do Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003).

Nesse processo, a LDBEN nº 9.394/96, homologada em 20/12/1996, art. 87, parágrafo 4º, estabeleceu como meta governamental, o cumprimento, em uma década, da formação mínima dos professores que atuam na Educação Básica em Nível Superior (CASTRO e SILVA, 2003). Desencadeando-se, com isso, no país, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, e a oferta de cursos de licenciatura em escolas normais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2003).

Segundo Oliveira (2007), nessa época, na UFAM, funcionava o PEFD, que eram cursos intensivos desenvolvidos em períodos de recesso escolar, com a duração de oito horas (8h) diárias, com formação nas seguintes áreas: Pedagogia (habilitação 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), Filosofia, Geografia, Ciências Naturais e Matemática.

Em 2001, foi criada a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em Manaus e alguns municípios do interior, com a oferta do Curso Normal Superior semipresencial, que neste período tinha como intento habilitar professores já em exercício do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo também ofertados cursos em áreas específicas (BRAULE, 2012).

Braule (2012) enfatiza que a UFAM em 2005, mediante políticas de interiorização das universidades na região amazônica e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criou o programa “O Amazonas é nosso campus” e o projeto “UFAM Multicampi”, em que foram implantadas no interior do estado, cinco (5) unidades acadêmicas, cada qual funcionando com seis (6) cursos, nos seus respectivos institutos: Natureza e Cultura (Benjamin Constant); Educação, Agricultura e Ambiente (Humaitá); Ciências Exatas e Biotecnologia (Itacoatiara); Ciências Sociais, Educação e Agronomia (Parintins); e o de Saúde e Biotecnologia (Coari).

Esses polos foram criados, por causa da problemática dos obstáculos geográficos, de caráter peculiar da Região Amazônica. Algumas localidades longínquas acabam não tendo acesso as IES e a formação em nível superior. Assim, o Instituto de Saúde e Biotecnologia (ISB), criado pela Resolução 020/2005, situado em Coari, tem formado uma demanda significativa de profissionais, provenientes dos municípios do Médio Solimões: Codajás, Anori, Caapiranga, Anamã, Beruri, Alvarães, Maraã, Tefé e Uarini (UFAM, 2009).

Dessa maneira, os cursos que funcionam no ISB são as licenciaturas duplas: Ciências: Biologia e Química (curso investigado); e Ciências: Matemática e Física e também os cursos de Bacharelado em Biotecnologia e áreas da saúde: Nutrição, Enfermagem e Fisioterapia.

Portanto, ao analisar brevemente, aspectos históricos, pertinentes a formação inicial de professores, percebe-se alguns entraves e desafios na configuração dos cursos de licenciatura, na formação identitária do professor e no exercício da profissão do magistério. Assim, é relevante buscar entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estão regulamentando a formação dos professores para Educação Básica.

1.2 NORMATIVAS, ORIENTAÇÕES OFICIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As exigências legais atuais, que norteiam a organização e identidade dos cursos de formação inicial docente surgiram a partir da aprovação da LDBEN nº 9394/96. Bem como o Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 08/05/2001, que se refere às DCNs para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior de graduação plena, no qual foi estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18/02/2002 (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

A LDBEN nº 9394/96 em seu art. 61 postula como fundamentos da formação dos profissionais da educação: uma formação sólida, que oportunize o conhecimento científico e social de suas competências profissionais, mediante a articulação entre teoria-prática, no estágio ou formação em serviço, valorizando-se os conhecimentos construídos anteriormente a graduação e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Vale salientar, que a lei supramencionada sofreu várias reformulações, por meio de emendas suplementares, visando criar alguns regulamentos ou explicitar normas de caráter ambíguo. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001a, p.1), art. 2º, em consonância com o art. 12 e 13 da LDBEN nº 9394/96, institui as seguintes competências para o professor:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No que concerne à proposta curricular dos cursos de licenciatura, a LDBEN nº 9394/96 em seus art. 12, 13 e 14, com base nos princípios de uma gestão democrática, orienta que os sistemas de ensino em suas instituições escolares a elaborem e executem com a participação dos profissionais da educação. Tendo em vista que estes programem suas atividades de acordo com esta proposta pedagógica construída em conjunto (CASTRO, 2003).

Dessa maneira, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 legitima que os cursos de formação inicial de professores sejam autônomos na definição de um currículo próprio, visando atender os anseios e particularidades da licenciatura. A qual com foco na aprendizagem deva ter como princípio metodológico geral, a ação-reflexão-ação no trato de situações-problemas, mediante o domínio das competências norteadoras a seguir: compromisso com os valores sociais democráticos; papel social da escola; conteúdo contextual e interdisciplinar; conhecimento pedagógico; processos investigativos da prática de ensino; e gerência do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001a).

Além disso, a proposta curricular como meio de expressar as dimensões do conhecimento, deve contemplar como eixos articuladores: a pluralidade de contextos de atuação profissional; interação e comunicação; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e formação específica; fundamentos filosóficos, educacionais e pedagógicos da ação educativa; e dimensões teóricas e práticas. Sendo obrigatório o desenvolvimento de temas socioeducativos de formação específica, com o intuito de: “[...] propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo [...]” contemplando (BRASIL, 2002a, p. 3):

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Nessa concepção, as normativas oficiais instituem que devem ser valorizados pelos cursos de formação docente, os saberes experienciais dos professores que foram construídas na prática de ensino. Reforça-se também, a relevância de capacitar o professor para transformar os conteúdos disciplinares em objeto de ensino, realizando a transposição didática. Assim, tentando superar a visão simplista, que para um ensino bem sucedido, somente é necessário o domínio dos conteúdos das áreas específicas (BRASIL, 2001a).

No que tange à carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 dispõem aos cursos de licenciatura, o cumprimento de forma integrada da carga horária de duas mil e oitocentas horas (2.800h) constituídas pelos seguintes componentes curriculares (BRASIL, 2001b, 2002b, p.1):

- 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.

Nesse sentido, aloca-se a carga horária de mil e oitocentas horas (1800h) do curso para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que consistem nos conteúdos de área específica, complementares e conhecimento pedagógico geral (puro). A Consulta CNE/CES 197/2004 de 07/07/2004, define que um quinto (1/5) da carga horária do curso, com exceção da Prática como Componente Curricular (PCC) e estágio curricular, deva ser dedicada à formação pedagógica pura, que se referem aos conhecimentos de Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Legislação Educacional (BRASIL, 2004).

No tocante à PCC, de acordo com orientações oficiais, não deve se limitar a um espaço isolado, no estágio ou áreas de cunho pedagógico, mas deve estar presente desde o início do curso e perpassar toda a formação do professor, inclusive em disciplinas de caráter específico de formação, em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, visando à aprendizagem de estratégias diversificadas de ensino, que propiciem a resolução de situações problemas contextualizadas, mediante a observação e reflexão da prática, e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (BRASIL, 2001a, 2002a).

O Parecer CNE/CP nº 15/2005 explicita o significado conceitual da PCC que consiste em um conjunto de atividades de formação, que visam à aplicação e aperfeiçoamento destes saberes na prática. Este Parecer também expõe que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) solidifica as competências trabalhadas no decorrer do curso, por meio de atividades formativas, que englobem conteúdos teóricos e práticos (BRASIL, 2005).

Desse modo, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, aborda que o ECS deve iniciar na segunda metade do curso, nas unidades escolares, sendo dedicado um tempo de estudo à dimensão prática, tendo em vista a capacitação em serviço e o complexo papel docente

assumido pelo estagiário, o qual este deve ser acompanhado e avaliado por um professor formador e um professor da Educação Básica, em regime de colaboração (BRASIL, 2001b).

Quanto às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), as orientações oficiais atribuem aos cursos de licenciatura a ampliação de seus espaços e tempos, com a finalidade de diversificar estudos referentes aos componentes curriculares e atuação profissional. A AACC deve ser desenvolvida com vista no cumprimento de duzentas horas (200h) de diferentes atividades educacionais como pesquisa, ensino e extensão. Assim, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001a, p. 2) orienta em relação à AACC que:

O estudante deve ter tempo e ser estimulado a buscar o conhecimento por si só, deve participar de projetos de pesquisa e grupos transdisciplinares de trabalhos, de discussões acadêmicas, de seminários, congressos e similares; deve realizar estágios, desenvolver práticas extensionistas, escrever, apresentar e defender seus achados [...].

Em relação ao Parecer CNE/CP nº 009/2001, este sofre críticas relativas a algumas lacunas relacionadas à dicotomia teoria e prática, a formação do professor reflexivo e a construção da identidade docente. Moraes e Torriglia (2003) tecem críticas, quanto a sua extensa redação e caráter incongruente. Pois o mesmo recomenda de forma similar, aproximar as IES, formadores e licenciandos, as escolas básicas, aos conteúdos escolares, aos docentes da Educação Básica e ao seu entorno social. No entanto, configura-se de forma limitada e seletiva, pautando-se em uma política ideológica, nos moldes educacionais de excelência.

Moraes e Torriglia (2003); Pimenta e Lima (2011) apontam ainda que, tanto a LDBEN nº 9394/96 quanto as orientações oficiais, determinam que as IES organizem a proposta curricular dos cursos de licenciatura, alicerçadas na aprendizagem de competências, na maioria das vezes interpretada pelos professores como ações imediatas da prática, na qual pesquisas atuais apontam a construção de saberes docentes na formação inicial. Ainda de acordo com as autoras a atividade docente fica restrita a um desempenho técnico, em que o professor não reflete o currículo, apenas o executa, tornando-se este exposto ao controle avaliativo destas competências pela instituição na qual o mesmo trabalha.

No que se refere ao ECS, segundo Pimenta e Lima (2011) tem sido desenvolvido de forma desarticulada dos outros componentes curriculares de ensino, sendo espaço de treino de competências e não processo de ressignificação de saberes. Pois, não está subsidiando mudanças de concepções referentes à identidade e papel social do professor. “O estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular” (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 88).

As autoras supracitadas refletem que a pesquisa apresentada nas normativas oficiais, limita-se ainda ao estudo da prática educativa na sala de aula, sendo reduzida a investigação apenas de métodos e técnicas de ensino, e não em processos mais amplos de formação, que envolvam contextos históricos, políticos, econômicos e sociais, que influenciam as condições e qualidade de ensino na escola.

Atualmente, por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 25/06/2014, foram traçadas as seguintes estratégias para os cursos de licenciatura: reforma do currículo, separado em formação geral, formação na área do saber e didática específica, a fim de inovar o ensino e garantir aprendizagem do educando, mediante a incorporação das TIC e valorização da PCC e do ECS. Este currículo deve estar em consonância com a proposta curricular da base nacional comum da Educação Básica, visando um trabalho colaborativo entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, foi publicado o novo Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09/06/2015, estabelecendo que o egresso da licenciatura tenha o domínio de uma série de informações e habilidades, inerentes a uma diversidade de saberes teóricos e práticos, que serão solidificados mediante a atuação profissional. Tendo como base os seguintes princípios: contextualização, democratização, relevância social, ética, afetividade e estética.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 institui que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), englobe nas áreas de conhecimentos ou interdisciplinares: fundamentos da educação, políticas públicas e gestão, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e direitos educacionais de adolescentes e jovens (BRASIL, 2015).

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 ainda alterou a carga horária dos cursos de licenciaturas de duas mil e oitocentas horas (2.800h) para três mil e duzentas horas (3.200h). Sendo duas mil e duzentas horas (2.200h) dedicadas às atividades formativas citadas nos incisos I e II, que se refere à formação geral e formação na área do saber (BRASIL, 2015).

Dessa forma, as orientações oficiais vigentes, que regulam os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, trouxeram alguns avanços relacionados à configuração dos cursos de licenciatura, com vista ao atendimento as especificidades desta formação, na qual a literatura e pesquisas apontam a necessidade, ainda, de algumas reformulações na legislação, direcionadas rumo à construção da identidade docente.

1.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E QUÍMICA E AS NORMATIVAS OFICIAIS

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 instituem DCNs para os cursos de formação inicial do professor da Educação Básica, em nível superior, nas áreas respectivas de Ciências Biológicas e Químicas, sendo estes inerentes às reformas educacionais e reformulação das orientações oficiais vigentes.

No que tange ao Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 das DCNs do curso de Ciências Biológicas, o perfil profissional do egresso configura como: generalista, crítico, ético e cidadão solidário; detentor de uma adequada fundamentação teórica da área; que saiba utilizar conhecimentos técnicos, metodológicos e políticas ambientais, segurança e saúde, visando uma atuação responsável e de qualidade na sociedade; preparado para atuar de forma multi e interdisciplinar, flexível as necessidades do mercado de trabalho e mudanças; sendo capaz de ter ideias inovadoras e ações estratégicas (BRASIL, 2001c).

Para isso o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 fundamenta como principais competências e habilidades para serem desenvolvidas durante o Curso de Ciências Biológicas: embasa-se em princípios éticos democráticos em sua atuação social e ambiental; distinguir formas de discriminação racial, social e de gênero fundamentada em conhecimentos biológicos; desenvolver pesquisa e divulgar seus resultados em veículos adequados; manter uma postura consciente de sua função na formação de cidadãos atuantes no meio socioambiental; fazer a interface entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; buscar-se-á desenvolver conhecimentos educacionais, humanísticos, técnicos e processos evolutivos históricos e naturais, visando à qualidade de vida (BRASIL, 2001c).

Quanto à formação específica do professor licenciado em Ciências Biológicas, o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 legitima que serão inseridos os conteúdos da Educação Básica como são orientados nas normativas oficiais. As quais devem abranger conteúdos de Química, Física e da Saúde, para atender a Educação Básica, visando uma formação pedagógica que possibilite conhecimentos educativos e instrumentais, relacionados aos processos de desenvolvimento dos educandos.

Referente às DCNs para a formação de professores para a Educação Básica no curso licenciatura em Química, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 determina que o licenciado deva ter formação generalista sólida, que envolva os diversos campos, aplicação adequada do

conhecimento no exercício da docência, valorizando experiências Químicas e áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001d).

O Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 apresenta como principais competências e habilidades formativas do licenciado: conhecimentos sólidos e abrangentes na área de atuação acerca de procedimentos adequados de laboratório de Química; refletir criticamente sobre saberes existentes e aqueles que ainda serão incorporados e também atitudes éticas na sociedade; reconhecer elementos filosóficos e sociais na realidade educacional e processos de ensino e aprendizagem; ter uma visão crítica da Ciência como construção humana; possuir interesse de auto aperfeiçoamento permanente e espírito investigativo; formação humanística que possibilite o exercício da cidadania; e ser apto para trabalhar em grupo e desenvolver projetos de pesquisa na área de ensino de Química e domínio da TIC (BRASIL, 2001d).

Além dessas competências, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 indica também, como competências: conhecer a relevância da profissão docente para a sociedade; divulgar e utilizar conhecimentos na comunidade; participar da construção e análise do livro didático e paradidático e sugerir bibliografias de ensino de Química.

O Parecer CNE/CES nº 7/2002 e o Parecer CNE/CES nº 8/2002 ancorados no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 tratam das respectivas DCNs dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Química e determinam a seguinte estrutura para a elaboração do PPC (BRASIL, 2002c, 2002d, p. 1):

- 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;
- VIII - as formas de avaliação.

A partir da análise dos Pareceres CNE/CES nº 1.301/2001 e nº 1.303/2001, que regulam e organizam a proposta curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química, depreende-se que os cursos apresentam vários aspectos semelhantes, relacionados à formação do perfil profissional do egresso e habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos cursos. No entanto, a normativa que orienta o curso de Química destaca a relevância da pesquisa educacional, o domínio das TICs, sendo mais bem detalhadas as competências relevantes para a construção da identidade docente na referida normativa.

Outra divergência observada entre os Pareceres CNE/CES nº 1.301/2001 e nº 1.303/2001, relaciona-se à maneira como se acrescentam os conhecimentos de caráter pedagógico na formação do licenciando em Ciências Biológicas, estando estes expostos no final do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, sendo os mesmos, os saberes diferenciadores entre a formação de um bacharel e um licenciado.

Em relação a essa questão, Gatti (2014) ressalta que a formação pedagógica e seus fundamentos nesses cursos, acontecem de forma superficial, sendo mínima na formação de professores. A referida autora enfatiza que: “A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

Gatti (2014) ainda aponta prejuízos em duas vertentes: a primeira relaciona-se como estão sendo monitorados os cursos de formação inicial de professores pelas IES; e a outra diz respeito à problemática das estruturas desses órgãos e currículos e os fatores motivacionais de interesse por essa carreira profissional.

Assim, de acordo com Pimenta (2006), a identidade profissional docente constrói-se na interação sócio-político-cultural e na subjetividade dos sujeitos. Segundo a mesma, a identidade docente está em crise, por meio de fatores como: a desvalorização da profissão; baixos salários; e a postura de um simples executor de currículo pautada na Racionalidade Técnica.

Desse modo, o objetivo desse trabalho foi analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do CLBQ, no ISB do Médio Solimões, em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo. Procurando-se entender as peculiaridades e natureza desse curso, sua configuração curricular, como ocorre a interface entre os saberes específicos de Biologia e Química e os conhecimentos pedagógicos, com o fim de levantar reflexões acerca da construção da identidade profissional docente do egresso.

Para tanto, procurou-se valorizar aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais específicos da localidade onde se desenvolveu a pesquisa e as concepções e vivências dos pesquisados, como forma de elucidar a identidade profissional do egresso do curso investigado.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos que foram assumidos neste trabalho para embasar a pesquisa. A priori são abordados os principais conceitos, categorias, dimensões da construção da identidade, em específico da profissional docente, pautando-se em estudos da Sociologia, Cultura e Educação. Em seguida, explanam-se os principais enfoques teóricos que embasam os paradigmas e modelos de formação de professores e saberes docentes integrantes da identidade do professor. Após, discute-se aspectos conceituais do PPC. No decorrer do texto, apresenta-se uma revisão de literatura sobre a temática, visando uma melhor compreensão da formação inicial e identidade do professor de Ciências.

2.1 ABORDAGEM CONCEITUAL PÓS-MODERNA DA IDENTIDADE DOCENTE: PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL

De acordo com Dubar (2006); Giddens (2005); Hall (2006); Woodward (2000); e Zanatta (2011) na modernidade tardia, as antigas identidades nacionais, que por um longo período foram fixas, estão sendo enfraquecidas, mediante o surgimento de identidades fragmentadas e definidas conforme a história de vida, identificações e representações dos sujeitos no meio social e cultural, nos quais estes se posicionam e assumem diferentes papéis sociais. Vale ressaltar que as múltiplas identidades permanecem em contínua transformação.

Esses autores enfatizam que em decorrência da globalização e o mercado transnacional, surgiu uma crise nas identidades coletivas, culturas locais e pessoais. Pois o avanço acelerado dos meios de comunicação, da migração, da quebra de fronteiras e da difusão das culturas favoreceu a homogeneidade cultural e hibridismos identitários, sendo algumas fortalecidas, reafirmadas e outras até geradas.

Considerando o contexto da Amazônia, as identidades locais também sofreram mudanças decorrentes dos fatores da globalização, a qual tem ocasionado um conflito entre identidades tradicionais e as novas propostas identitárias.

Hall (2006) traçou três concepções de identidade, apontando os respectivos sujeitos: o Iluminista – unificado e centrado em um núcleo interior e na capacidade da razão, consciência e ação, que surge ao nascer, desenvolvendo ao longo da vida, mas de forma idêntica; o Sociológico – possui ainda um núcleo interior (eu), que se forma na interação social com o outro e com outras identidades; o Pós-moderno – histórico e mutável, relaciona-se à forma como os sujeitos são interpelados pelos sistemas culturais por diversas identidades.

Segundo o autor, houve um descentramento do sujeito unificado, decorrente de cinco avanços teóricos nas ciências humanas: a) Marx defende que o homem não é o autor de sua história, pois este age conforme suas condições materiais; b) Freud afirma que a identidade se desenvolve de forma contínua e está atrelada a processos psíquicos e simbólicos do inconsciente; c) Ferdinand de Saussure coloca que o homem apenas reproduz expressões linguísticas existentes nos sistemas culturais, configuradas em um processo dinâmico e inconsciente; d) o poder disciplinar das instituições sociais teorizado por Michel Foucault, visando individualizar e vigiar as massas; e) e o movimento feminista que suscitou mudanças sociais, tangente às concepções das identidades de gênero.

Nesse sentido, Dubar (1997, 2006, 2012); Giddens (2005); Nascimento (2007); Santos (2005); Zanatta (2011) explicam que para a construção da identidade, faz-se necessário o esforço e reflexividade do sujeito. Nesse processo são destacados dois tipos de identidades: pessoal (autoidentidade) formada por meio das vivências sociais do sujeito, resultante das constantes negociações identitárias; e social que se relaciona as percepções dos outros acerca do sujeito nos diversos ambientes que o mesmo participa.

Feiring e Taska *apud* Santos (2005) afirmam que o autoconceito é um sistema complexo de esquemas inerentes às experiências sociais, abrangendo dois *selves*: o existencial referente às definições do próprio sujeito; e o categorial, definido de forma relacional aos outros e os objetos. Enquanto em uma abordagem interacionista social, o *self* tem uma formação social, mediante a linguagem, o reconhecimento, confirmação e desaprovação dos outros, impelindo ao sujeito uma negociação interna e externa de suas identidades (MEAD *apud* DUBAR, 2006; SANTOS, 2005; ZANATTA, 2011).

Hall (2006) e Woodward (2000) corroboram com essa ideia de identidade como algo relacional, simbólica e social marcada pela diferença, por meio de representações da cultura, incluindo identidades individuais, coletivas e seus sistemas simbólicos, em que a subjetividade consiste na percepção identitária do eu, onde a linguagem e cultura atribuem sentido a esta subjetividade.

Quanto à identidade profissional, Dubar (1997, 2006, 2012) e Santos (2005) explicam que se firma em um código interno e peculiar, mediante a prática e interação em um grupo profissional, remetendo um sentimento de pertença aos componentes deste grupo. Em que o reconhecimento social refere-se à atuação e comunicação, estipuladas pelos atores significantes, objetos e contexto de trabalho.

Segundo os autores, a identidade profissional constrói-se por meio da socialização secundária, em que são incorporados papéis e saberes especializados, arraigados na divisão do trabalho. A socialização primária ocorre na família e escola, em que a secundária pode ser uma extensão ou ruptura desta, podendo esta transição, suscitar no indivíduo uma crise identitária interna.

Desse modo, Dubar (1997, 2006, 2012) aborda três dimensões da identidade profissional: o mundo vivido do trabalho, a trajetória sócio-profissional e a formação. Sendo enfatizados dois movimentos neste processo: o movimento da continuidade, que se desenvolve por meio de uma carreira permanente de qualificação, reconhecimento de competências e autoconceito; e ruptura, que abrange as crenças pessoais e aspirações profissionais, podendo engendrar novas identidades.

Nesse contexto, define-se profissão como uma carreira profissional (médicos, jurídicos, educativos), tendo uma dimensão simbólica e reconhecida socialmente. Já a ocupação, não sendo reconhecida e realizada por indivíduos sem qualificação, apresenta-se mais propensa a sofrer rupturas identitárias (DUBAR, 2006, 2012).

Vale salientar que, este autor explica que em decorrência da globalização e o avanço tecnológico, as profissões que antes eram reconhecidas, hoje se configuram em ocupações, apresentando baixos salários e perdendo suas identidades, em que a maioria dos jovens se encontra as margens de uma carreira profissional.

Para embasar essa pesquisa, apoiou-se em autores como Hall (2006) e Dubar (1997, 2006, 2012) que defendem uma concepção de identidade em permanente transformação e

ressignificação, construída por meio da interação, socialização profissional, linguagem e cultura, nos diversos grupos sociais que o sujeito participa. Dessa maneira, forjando uma identidade plural e multidimensional (pessoal, social e profissional) por negociações e disputas no ambiente social, influenciado pelas suas representações, identificações, anseios, escolhas pessoais e profissionais.

Nesse pensamento, também se adotou como autoras Nascimento (2007); Pimenta (2012); Pimenta e Anastasiou (2002); Rosa *et. al.* (2008), que desenvolveram pesquisas referentes à identidade docente. Estas defendem que a identidade do professor se constrói mediante vivências práticas e identificações com os discursos em disputa nos grupos sociais que este frequenta, inclusive no ambiente profissional, sendo nos cursos de licenciatura, o currículo desenvolvido, lugar privilegiado dos processos da construção identitária. Dessa forma, a identidade profissional docente se configura a partir da história de vida, saberes, valores, desejos, concepções de mundo, do fazer e ser professor.

Nascimento (2007) destaca três dimensões interligadas e essenciais da identidade profissional docente: a) *motivacional* – que consiste nas motivações inerentes ao projeto profissional que levam a escolha da profissão. A motivação pode ser intrínseca, que se refere à vocação, ideais e realização pessoal, sem sofrer influências externas e pode ser extrínseca, envolvendo fatores externos sociais e econômicos no trabalho (condições, estabilidade e reconhecimento); b) *representacional* - refere-se às percepções pessoais construídas da autoimagem profissional, que situam e tornam significativo o ser professor e o perfil profissional ideal; c) *socioprofissional* – relaciona-se a socialização profissional, subsidia a identificação com a profissão, mediante a integração de experiências com seus pares no ambiente de trabalho, sendo esta etapa relevante para o professor iniciante confrontar a teoria com o contexto real, diminuindo assim o choque com a realidade.

Para Nascimento (2007), a formação inicial faz-se crucial para o desenvolvimento dessas três dimensões da identidade profissional docente, tendo em vista a inserção do iniciante no contexto educacional, possibilitando imagens reais e revelações pessoais da prática docente, nas atividades de estágio e currículo desenvolvidos durante o curso. A autora também salienta que uma escolha precoce e consciente torna-se mais favorável para a realização e desenvolvimento profissional, que uma escolha tardia e inconsciente.

A partir desses pressupostos, depreende-se que a identidade profissional docente se constrói ao longo da vida, durante a formação escolar e inicial, na prática de ensino, escolhas

pessoais e interações no contexto escolar, mediante valores, experiências e representações que caracterizam a subjetividade deste profissional. Como as IES são locais privilegiados de construção da identidade profissional docente, faz-se relevante primeiramente entender como ocorre a formação inicial e os principais paradigmas e modelos formativos do professor adotados por essas instituições.

2.2 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL: PRINCIPAIS PARADIGMAS E SEUS MODELOS FORMATIVOS

Perrenoud (2002b) esclarece que a profissão docente, há pouco tempo e em um processo paulatino, tem sido vista como objeto de formação, apesar de sua evolução ter ocorrido no século XIX. Este autor concorda com Maldaner (2013) e Popkewitz (1992) ao defenderem que, os termos profissão e profissionalismo e suas acepções variam conforme seu uso no contexto sociocultural, sendo erigidos socialmente.

Autores como: Contreras (2002); Freire (2009); Garcia (1992); Ghedin (2007); Nóvoa (1992); Perrenoud (2002b); Pimenta (2006); Popkewitz (1992); e Zeichner (2008) defendem a teoria de proletarização da profissão docente, trata-se da desqualificação contínua do professor e perdas dos seus direitos – condições de trabalho e prestígio social – lhes faltando autonomia e significado no trabalho. Assim, caracterizando este ofício como inferior, no qual atua um maior contingente feminino.

Nessa perspectiva, Contreras (2002) explicita que o Estado exerce dois tipos de controle sobre o professor: o técnico – refere-se à racionalização do ensino, no qual este se tornou desprovido de saberes necessários ao processo de seu trabalho, tornando-se apenas um cumpridor de técnicas e de um currículo pré-determinado; o ideológico – reporta-se a incorporação das ideias institucionais, sem questioná-las e sem consciência dos objetivos do seu trabalho na sociedade, sendo atribuída parcialmente autonomia aos docentes, com o intuito de cortinar a realidade, tornando-os susceptíveis de manobra.

Este autor preconiza também que o exercício da autonomia e o comprometimento docente, constroem-se mediante: uma relação dialética entre as finalidades da prática e as condições materiais para concretizá-las; diálogo e relações interpessoais no contexto e autoconhecimento identitário; o distanciamento crítico da prática, com vista no contexto e transformação social; da consciência de sua parcialidade; espaços de debate social e lutas por uma maior autonomia e reconhecimento social da profissão docente.

Dessa maneira, Pimenta (2012) orienta que ensinar em uma sociedade globalizada, multimídia e multiculturalista, influenciada pelas transformações dos mercados produtivos, em que os educandos estão em processo de desenvolvimento e transformação, remete aos professores, constante formação e ressignificação identitária. Para Nóvoa (1992, p. 18), a formação docente é mais “[...] do que um lugar de aquisição de técnicas e dos conhecimentos, a formação de professores é um momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Garcia (1992); Mizukami (1996); Nóvoa (1992) corroboram ao afirmarem que a formação docente ou o aprender ser professor, ocorre de forma contínua, devendo-se ocorrer mediante a um diálogo entre o currículo da formação inicial e a formação permanente, isto é, ao longo do período de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a formação inicial docente sempre foi permeada por paradigmas e modelos formativos, através das quais alcançam seus ápices por um determinado tempo, tornando-se às vezes modismos e simultaneamente modelam as representações alusivas à profissão e seu papel social. Para Kuhn (2001, p. 17) paradigmas são: “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Kuhn (2001) ainda aponta as revoluções científicas como necessárias para o desenvolvimento científico, em determinado contexto histórico, conforme interesses do meio social, político e econômico, sendo relevantes as mudanças destes paradigmas. Frisa ainda que a comunidade científica somente deve aceitar novos paradigmas, após a realização de uma análise de seus avanços e possíveis limitações, em face ao antigo paradigma.

Entende-se assim que, os paradigmas não devem ser aceitos como verdades absolutas e leis naturais, impostas na sociedade. Entretanto, os mesmos são resultados de constructos sociais, que servem de base para interesses de determinados grupos dominantes. Inserindo-se neste processo as transformações sociais ocorridas nos programas de formação inicial docente, não sendo neutros os cursos de licenciaturas, mas estão arraigados em concepções paradigmáticas. Adiante se faz um breve esboço dos três paradigmas ainda presentes na formação de professores nas IES: tradicional, da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), o paradigma tradicional consiste na formação docente, bastante influenciada por saberes apreendidos no ambiente escolar. Os autores

destacam como características desse paradigma, a reiteração, postura acrítica do professor diante de escolhas pessoais e profissionais e decisões políticas, tornando-se apenas um executor de tarefas, cumpridor de objetivos que lhe foram determinados por outros.

Saviani (2009) reflete que o paradigma tradicional, pauta-se em uma concepção pedagógica positivista, na qual de forma progressiva, passou a ser alvo de muitas críticas, devido a seu caráter excludente. Este paradigma ainda está presente na cultura escolar e nas instituições de formação docente, revestido com roupagens mais eficazes, que trazem em seu bojo, aspectos acríticos e reacionários, como o paradigma da racionalidade técnica.

Quanto ao paradigma da racionalidade técnica, Schön (1992) expõe que este se baseia na epistemologia da prática da filosofia positivista, inerente aos modelos de investigação universitária contemporânea, tendo introduzido os profissionais da educação, a ideia de solução dos problemas do ensino, mediante a seleção dos meios técnicos.

Nessa concepção, o professor tornou-se dependente de técnicos, que concebem o currículo, enquanto este apenas tem o papel de reproduzi-lo na prática, tendo em vista que as novas tecnologias são utilizadas para intensificar o controle e individualização dos professores, limitando seus espaços de socialização profissional, não obstante, que o mesmo fosse incumbido do domínio de uma série de competências e técnicas, tendo que dedicar mais tempo ao trabalho (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 2009; GARCIA, 1992; GHEDIN, 2007; GOMES, 1992; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002b; PIMENTA, 2006; POPKEWITZ, 1992; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2014; ZEICHNER, 2008).

Assim sendo perceptível a existência de uma dicotomia entre o pensar e o fazer e uma valorização em demasia da racionalidade dos meios, em detrimento do professor e o educando, tornando-os meros executores de técnicas, dificultando a reflexão da prática e inovação do ensino.

Becker (2001); Freire (2009); Mizukami (1986) contrapõem este paradigma de formação do professor, ao propor uma pedagogia que desenvolva atividades de tomada de consciência, mediante um ensino reflexivo e o processo evolutivo da apropriação dos mecanismos da própria ação. Direcionando assim, o indivíduo ao objeto de aprendizagem, possibilitado na dialética entre a apreensão e a transformação do meio e de si próprio. Estes defendem a formação de um professor pesquisador e orientador, que estimule o educando na construção independente do seu conhecimento, que não negue sua autonomia e autocontrole. Assim, o ensino não se esgota na transmissão e depósito da matéria, mas suscita desafios e

desequilíbrios na rotina. Tornando-se, deste modo, relevante a prática de modelos formativos, que almejem a formação de um profissional reflexivo e autônomo, que incorpore uma postura crítica e atuante, diante das lutas por transformações sociais e o exercício da cidadania.

Em decorrência das inúmeras críticas ao paradigma da racionalidade técnica, surgiu a necessidade de modelos que superassem essas lacunas na formação profissional docente. Desse modo, Schön (1992) pautado no paradigma da racionalidade prática, apresenta como objeto de inquirição à prática docente, mediante o confronto e apreensão de saberes, que constituem a identidade do professor, visando legitimar a ação educativa consciente deste profissional.

Nesse sentido, Libâneo (2006) preconiza três perspectivas de modelos formativos pautados na racionalidade prática: o prático/reflexivo, que se utilizou como lente para analisar a identidade docente no curso investigado; o intelectual/crítico que visualiza o professor como transformador da sua própria prática, com vista na interação e transformação social; e o investigador/pesquisador, que consiste na formação e socialização profissional, mediante a pesquisa da prática de ensino.

No que tange ao modelo prático/reflexivo, Schön (1992, 2000) ao tratar de uma concepção de profissionais reflexivos, baseia-se na epistemologia da prática, em que o docente valoriza sua prática, mediante a construção de conhecimentos, que emergem diante da necessidade de resolver problemas na sala de aula. Porém, este, alerta o risco destes conhecimentos se tornarem corriqueiros ou técnicos, no qual ao surgir novas situações problemas na sala de aula, o professor terá dificuldade de lidar com as mesmas.

O autor supracitado pontua como ideias centrais na prática reflexiva: conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Conhecer na ação diz respeito aos conhecimentos tácitos que são construídos no momento da prática, em um processo não consciente. A reflexão na ação acontece mediante questionamentos em relação às concepções intrínsecas à prática, buscando teorias que respondam à problemática e aos elementos que nortearam o ato de conhecer na ação. Assim, favorecendo o autoconhecimento, o entendimento dos domínios e dificuldades desveladas, a definição e a redefinição de conceitos e ações de intervenção na prática de ensino.

Já a reflexão sobre reflexão na ação, promove um diálogo entre o pensar e o fazer, em busca de uma compreensão do problema, reinventando novos caminhos para a solução de

problemas complexos. Libâneo (2006, p. 56-57) corrobora com as ideias de Schön, ao enfatizar três processos de reflexividade.

1º Reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. [...] 2º Num segundo significado, a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. [...] 3º O terceiro caminho de entender a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano.

Nesse pensamento, entende-se que a reflexão é um ato intrínseco a natureza humana, em que o professor reflete sobre a identidade e subjetividade, mediante a reflexão dialética na interação ente reflexão e ação. Assim, Libâneo (2011) comenta a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino. Esse autor ressalta a importância da formação do profissional crítico-reflexivo e autônomo, na qual o professor entende o seu próprio pensamento ao refletir de modo crítico sobre sua prática. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2009, p. 39).

Além disso, a teoria e a prática devem ser entendidas como indissociáveis, haja vista que a prática sempre é norteada por uma teoria e, a teoria sem prática não tem a mesma relevância. Estando o olhar educativo do professor sempre pautado em uma teoria, na forma como conduz o processo ensino aprendizagem, na relação professor/educando, na metodologia adotada e no processo avaliativo. Sendo de fundamental relevância neste processo, a reflexão do docente sobre a teoria que embasa sua prática pedagógica.

Entretanto, Zeichner (1992, 2003, 2008) questiona o modelo de profissional reflexivo de Schön, no qual a reflexão tem sido utilizada como modismo, para camuflar indícios da racionalidade técnica. A partir dessa ótica da autonomia ilusória, a reflexão da prática educativa tem sido usada pra uma reprodução mais eficaz do currículo, no qual os professores não entendem os fins de seu trabalho e não assumem questões morais e éticas no ensino.

Este autor listou quatro questões da reflexão, que interferem na real formação profissional docente: reprodução de práticas sugeridas por pesquisadores de forma acrítica, faltando-lhe preparo para fazer sua seleção, sem domínio de suas implicações em seu trabalho; reflexão docente focada na aplicação de técnicas, sem conhecimento das finalidades de seu trabalho; reflexão restrita ao âmbito escolar, não vislumbrando o meio social onde a mesma está inserida; incentivo às práticas reflexivas isoladas.

Dessa forma, para a formação docente de um intelectual crítico participativo nas reformas escolares e dos interesses que envolvem sua profissão, faz-se necessário o uso de práticas de reflexão coletivas vinculadas com o contexto social, tendo em vista uma educação global, inclusiva, qualitativa, igualitária e construção efetiva da cidadania (CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008).

No que concerne ao modelo intelectual/crítico, conforme Freire (2009), Ghedin (2007) e Zeichner (2008), os docentes são profissionais que lidam com a cultura, sendo intelectuais que exercem seu ofício de forma crítica, mediante a reflexão de suas ações pedagógicas e mobilização de saberes teóricos. Sendo fundamental a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com o meio social, que no exercício da profissão incorporem em sua prática: técnica, estética, ética e política. Política, pois não existe ato educativo neutro (FREIRE, 2009).

Giroux (1997) corrobora ao enfatizar a necessidade do professor assumir-se como intelectual crítico e transformador da realidade social, mediante práticas emancipatórias, que visem a participação deste nas tomadas de decisão e na construção do currículo, possibilitando assim a reflexão crítica de suas experiências profissionais. O autor tece críticas aos programas de formação de professores, que são desprovidos de princípios democráticos e da capacitação de profissionais reflexivos, que por intermédio de suas práticas educativas contribuam com a formação de cidadãos críticos e mobilização social.

No entanto, Contreras (2002) mostra limitações no modelo de professor intelectual transformador de Giroux, ao refletir que este não apresenta em sua teoria caminhos de como superar as reais dificuldades que limitam o professor ao modelo da racionalidade técnica e a sala de aula.

No que se refere ao modelo investigador/pesquisador, segundo Nóvoa (1992), a formação docente também ocorre mediante a investigação-ação, ou seja, por meio da prática educativa docente vinculada a práticas investigativas e a teorização dos saberes da profissão, assim o professor se assume como um produtor de conhecimento, atuante nas transformações sociais. Dessa forma, Freire (2009, p. 29) enfatiza que os processos de pesquisa e ensino são indissociáveis: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Zeichner (1992, 1998, 2005) afirma que o professor investigador de sua prática docente, transforma-se em um profissional mais reflexivo e melhor, sendo de grande relevância o conhecimento construído, independentemente de seu teor ou nível de qualidade.

O autor menciona também a necessidade da aproximação dos professores da escola básica e os docentes formadores das IES, por meio de pesquisas colaborativas, que visem à melhoria do ensino, em concomitância da qualidade da educação e da sociedade.

Mizukami (2003) explica que parte das pesquisas com foco na formação e a profissão docente, teorias da aprendizagem em todos os níveis, são realizadas em colaboração pelos profissionais da educação da academia/escola. Em que a autora ressalta que, não há uma concordância na literatura referente à aceção de pesquisa colaborativa, mas esta potencializa o desenvolvimento do professor, mediante a reflexão coletiva da prática.

Conforme a literatura, para que haja práticas colaborativas reais, deve ser garantido aos seus pares benefícios mútuos (escola/universidade), nas quais sejam explicitadas concepções e modelos práticos, havendo tomadas de decisões participativas e democráticas (MIZUKAMI, 2003; ZEICHNER, 2005).

Zeichner (1992, 1998, 2005) enfatiza que para ultrapassar a distância entre pesquisadores e professores da escola básica precisa-se que os primeiros reconheçam como conhecimento as pesquisas desses últimos. Pois os pesquisadores da academia têm demonstrado resistência para usarem trabalhos de pesquisas dos professores da Educação Básica, sendo vistas como de baixo valor teórico e de qualidade. O autor salienta ainda que os pesquisadores por realizarem suas pesquisas no contexto escolar, sentem-se incomodados, em decorrência de ganharem vantagens em seu currículo acadêmico e seus trabalhos não surtiram os efeitos esperados na qualidade do ensino.

Desse modo, Machado (2012) pesquisou a formação docente e a construção da identidade docente, em que teve como foco a formação continuada realizada em conjunto, por meio da reflexão da prática, com o intuito de analisar os aspectos sócio-históricos e culturais e autoconhecimento da complexidade do ato de ensinar. Buscando assim romper com práticas que legitimam a divisão do trabalho e as relações hierárquicas na escola, em que é dada maior ênfase na burocracia do que nas questões pedagógicas. O autor constatou mediante o estudo, que a identidade docente se constrói por meio da apropriação individual e reconstrução dos saberes formativos, abrangendo a dimensão pessoal e profissional.

Rocha, Siqueira e Wilkibold (2011) desenvolveram um estudo na formação inicial e continuada de professores de Biologia, referente à construção da identidade profissional e saberes docentes, durante a execução de um projeto de Educação Ambiental com a

participação do docente formador e licenciandos, com o objetivo de entender estes construíam conhecimento a partir de suas próprias iniciativas.

Os autores constataram que esse tipo de projeto contribui na formação política e potencializa a identidade do futuro professor, pois favorece a compreensão dos participantes acerca das suas capacidades e possíveis desdobramentos de suas trajetórias profissionais, possibilitando assim, a universidade desenvolver posturas críticas e comprometidas com o ambiente. Assim, Perrenoud (2002a) defende que as posturas críticas e autônomas dos docentes são fundamentais, tendo em vista promover a cidadania, a formação política e ética.

Para a análise dos dados coletados neste trabalho foi adotado como referencial teórico o modelo do professor prático reflexivo de Schön, arraigado no paradigma da racionalidade prática. Pois este modelo tem sido referência para os cursos de formação inicial de professores, no intuito de formar profissionais reflexivos de suas práticas e produtores de conhecimento, mediante a mobilização de saberes docentes apreendidos durante sua trajetória formativa e profissional e construção e ressignificação da identidade docente.

Dessa forma, embasou-se a pesquisa no modelo do profissional reflexivo de Schön, visando averiguar os elementos formativos da identidade profissional docente dos egressos do curso investigado. No entanto, sabe-se que existem autores como Contreras (2002); Zeichner (2008) que realizam críticas em relação ao modelo formativo de Schön, no qual apontam um profissional reflexivo que extrapole sua prática em sala de aula, sendo transformador do contexto social, por meio de práticas coletivas, autônoma e crítica.

Em síntese, a formação docente deve estimular a apropriação dos saberes profissionais, para que se tornem críticos, reflexivos e ativos em sua profissão, propiciando as tomadas de posições politizadas e o exercício da cidadania, contribuindo por condições mais dignas de trabalho e uma sociedade igualitária e inclusiva. Portanto, torna-se relevante refletir como os saberes integram a identidade profissional do professor.

2.3 SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Para Tardif (2014) os saberes profissionais docentes referem-se aos conhecimentos desenvolvidos na formação inicial. O professor inicia suas experiências, construção dos saberes e identidade docente, antes mesmo de sua formação acadêmica, isto é, no decorrer da sua vida familiar e escolar, acumulando conhecimentos e forjando tendências reprodutivas de docentes que marcaram sua vida na escola, como bons ou até mesmo péssimos profissionais

(CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011; DUBAR, 2006; MALDANER, 2013; NASCIMENTO, 2007; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002a; PIMENTA, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2014).

Além disso, existem docentes que mesmo passando por uma formação acadêmica, não conseguem superar as concepções arraigadas em saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional. Saberes estes construídos por meio de experiências da própria sala de aula, em diferentes escolas, como: conhecimentos simplistas do processo de ensino e aprendizagem ou do senso comum. Saberes também que são reativados pelos docentes no exercício de sua profissão e solução de problemas profissionais.

Carvalho e Gil-Pérez (2011); Maldaner (2013) explicitam que os professores de Ciências apresentam uma concepção espontânea ou pautada no senso comum diante do ensino, tendo como uma atividade simples de ser realizada, uma vez que, para execução de tal tarefa é apenas necessário o conhecimento da matéria, desconsiderando as teorias educacionais para qualidade do ensino. Dessa maneira, estes não apresentam uma postura crítica na sala de aula, conhecimentos específicos adequados e estão alheios a contribuições atuais da literatura científica concernente a inovações didáticas.

Estes autores enfatizam também que as IES devem propiciar uma formação aos futuros educadores, que possibilitem rupturas dessas concepções que limitam o ser professor e o fazer educativo. Neste sentido, os programas atuais de formação inicial devem desenvolver saberes docentes, que possibilitem profissionais atuantes na escola, críticos e autônomos, que promovam uma educação de qualidade, que visem atender de forma mais eficaz as necessidades educativas dos educandos.

Conforme Nóvoa (1992) para que a profissão docente se potencialize, em prol da qualidade educativa, a formação profissional deve contemplar ações e metas com foco em três desenvolvimentos: a) *Pessoal* - que ocorre mediante uma visão crítico reflexiva, que desenvolva o pensamento autônomo e autoformação; b) *Profissional* - que vise práticas de formação coletiva de saberes e valores como espaços de liberdade e autonomia; c) *Organizacional* - diz respeito à organização, projetos e investimentos das instituições escolares, na formação contínua dos professores de inovações educativas.

Partindo dessa reflexão, Pimenta (2012) menciona a relevância da mobilização dos saberes docentes na prática educativa, devendo ser ressignificados na formação inicial, na qual aponta três tipos de saberes: a) *da Experiência* - construídos mediante a reflexão sobre a

prática, na interação com o grupo de professores ou leituras de textos de outros docentes; B) *do Conhecimento* – de caráter específico, estes devem ser analisados e contextualizados no ato educativo, sendo relevante para os licenciados de áreas específicas; c) *Pedagógicos* – referentes ao ensino, devem ser confrontados com as necessidades reais da prática.

Tardif (2014) também afirma ser essencial a construção de diversos saberes que configuram a identidade docente. O autor destaca quatro tipos de saberes docentes que são desenvolvidos na formação inicial: a) *da Ciência da educação* – doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, transmitidas pelas licenciaturas nas IES; b) *Disciplinares* - correspondem aos diversos campos do conhecimento, que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas Universidades; c) *Curriculares* - discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; d) *Experienciais* - incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Giroux (1997); Libâneo (2011); Perrenoud (2002a); Pimenta (2012); Pimenta e Anastasiou (2002); Schön (2000); Tardif (2014) também mencionam a importância das universidades aproximarem os saberes disciplinares com os saberes escolares, tendo em vista que os cursos de formação inicial docente ainda desenvolvem saberes curriculares nas IES que não são utilizados na prática, no qual os docentes iniciantes se deparam com este distanciamento entre o currículo do curso de formação e a prática escolar.

No que concerne aos saberes indispensáveis à formação inicial docente, Carvalho e Gil-Pérez (2011) propõem: o domínio do conteúdo a ser ensinado; conhecer e ter uma postura crítica em face ao conhecimento espontâneo e ensino habitual; apreender aportes teóricos educacionais e do ensino das Ciências; preparar e conduzir atividades; e por fim usufruir da pesquisa e inovação didática.

Nesse sentido, Shulman (1987) apoia o domínio destes diferentes saberes pelo docente, que visem à integração do currículo do curso de licenciatura nas IES, destacando-se em face da didática, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere à maneira de como o professor desenvolve o conhecimento disciplinar em articulação com os conhecimentos pedagógicos.

Nesse pensamento, Garcia (1992) enfatiza que o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em formas de como o docente representa e explica o conteúdo específico, tornando-o compreensível. Este autor ressalta que o professor não se apropria de forma

mecânica deste conhecimento, todavia o constrói mediante a articulação do ensino com o objeto a ser apreendido, durante sua formação.

Freire (2009) assinalou como saberes necessários ao professor: propiciar condições reais de aprendizagens e construção do conhecimento pelos educandos; ensinar pelo exemplo, por meio de ferramentas como a pesquisa, criticidade, ética e reflexão sobre a prática; reconhecer-se como ser condicionado e inacabado; saber que a educação se configura de forma dialética e ideológica; conhecer seus alunos e seus contextos, mediante relações dialógicas e democráticas; comprometer-se profissionalmente com a transformação social e melhores condições de trabalho.

Para analisar os dados referentes aos saberes docentes que constituem a identidade profissional do egresso do curso investigado, optou-se pelos saberes docentes de Tardif (2014), no qual aborda de forma ampla os diferentes saberes formativos, que o professor reflete, negocia e articula em sua prática educativa. Este autor classifica os saberes como: plural, pois se trata de saberes heterogêneos, provenientes de fontes diversificadas; temporais uma vez que são adquiridos no decorrer da história de vida; sociais, pois são conhecimentos construídos socialmente, sendo seus objetos de trabalho sociais (educandos), esses saberes são socializados no ambiente profissional. Segundo o mesmo trata-se: “[...] de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, a sua situação socioprofissional, ao seu trabalho [...]” (2014, p. 17).

Nessa perspectiva da construção da identidade profissional docente e sua relação com os saberes formativos necessários, diversos estudos sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências têm sido desenvolvidos recentemente (BEJA e REZENDE, 2014; COSTA e REZENDE, 2014; COSTA, BEJA e REZENDE, 2014; ROSA, WEIGERT e SOUZA, 2012). Vale ressaltar, que várias destas pesquisas se pautaram nos aportes teóricos cultural, sociológico ou histórico-sociocultural, que tratam da concepção pós-moderna de identidade, por meio da análise dos discursos e narrativas dos pesquisados, suas representações e experiências profissionais.

Dessa forma, Rosa, Weigert e Souza (2012) desenvolveram um estudo com licenciandos de Ciências Biológicas do 7º e 9º período, em que foi feita uma análise dos aspectos favoráveis e desfavoráveis do estágio curricular para prática docente e um currículo coerente com a Educação Básica. Constatou-se que o curso ainda apresenta um perfil 3+1; dicotomia entre a teoria e a prática; e uma forte inclinação para uma formação técnica do

biólogo, em detrimento do licenciado, sinalizando a necessidade de um redimensionamento de ações e metas que visem à qualificação dos docentes de estágio. Perrenoud (2002a, p. 21) esclarece que:

Esse rigor é ainda mais importante na formação inicial dos professores, pois uma parte dos saberes envolvidos não são saberes para ensinar, mas para serem ensinados. [...] 1. Uma grande parte dos saberes disciplinares (matemática, história, biologia, etc.) é adequada antes ou à margem da formação profissional, isto é, não se relaciona com a transposição didática nas classes primárias ou secundárias. 2. A maioria dos especialistas ainda pensa um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital.

Assim, Santos (2009) desenvolveu uma pesquisa referente à construção de saberes e da identidade docente de licenciandos de Ciências Biológicas de uma IES pública. Tal pesquisa teve como objeto de estudo os saberes na identificação com a profissão docente, sendo analisadas as primeiras experiências durante o estágio. Averiguou-se que o estágio foi um momento crucial para a maioria dos discentes, pois a prática docente possibilitou a mobilização e resignificação de seus saberes, possibilitando conhecerem os desafios da profissão e as divergências entre o teórico e o real. Para Nascimento (2007, p. 213):

Todos estes aspectos vêm acentuar a importância de uma adequada formação inicial, no sentido da (re) estruturação das representações da docência, proporcionando, por um lado, imagens realistas da profissão, e, por outro lado, favorecendo uma auto-descoberta relativamente ao desempenho profissional.

Estudos similares foram desenvolvidos por Beja e Rezende (2014); Costa, Beja e Rezende (2014) em um curso de Química, com licenciandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da universidade do Rio de Janeiro. Foi possível desvelar nesse estudo, diversos níveis de construção dos conhecimentos teóricos, ancorados em diferentes conceitos pedagógicos e específicos, no senso comum e em experiências escolares, construídos anteriormente ao curso. Os licenciandos pesquisados apresentaram como representação do papel do professor três conceitos: mediador, guia e missionário.

Beja e Rezende (2014); Costa, Beja e Rezende (2014) também salientaram a relevância que as licenciaturas assumem como componentes significativos, os modelos construídos pelos licenciandos nas experiências individuais e coletivas no ambiente escolar, anteriores ao curso. As autoras constataram também que não houve rupturas nos saberes espontâneos de alguns dos pesquisados, mesmo eles concordando com a relevância do estágio e do PIBID para uma prática reflexiva. Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 14)

esclarecem que: “[...] nós professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências”.

Costa e Rezende (2014) analisaram a formação identitária de um licenciando de Ciências Biológicas de um curso a distância. Estes autores verificaram hibridismos identitários na formação do pesquisado pertinentes a estrutura e peculiaridade deste formato de curso. Também percebeu-se influências de saberes que o mesmo desenvolveu no curso e saberes provenientes da sua experiência profissional, no qual exerce atualmente. Em relação a essa experiência profissional Rosa *et. al.* (2008, p. 154) esclarece que:

Nas práticas curriculares universitárias, muitas vezes as experiências culturais dos alunos não são consideradas, independentemente do lugar de onde venham. O currículo prescrito dificilmente prevê um aluno com experiências profissionais diferentes daquelas a serem proporcionadas nos cursos de formação.

Figueiredo (2010); Loguercio e Del Pino (2003); Pereira e Engers (2009); Rosa e Corradi (2007); Santos (2010) fizeram suas pesquisas no cotidiano escolar. Figueiredo (2010) coordenou um estudo realizado por um grupo de pesquisa, com docentes de Educação Física, em sete (7) escolas municipais. Verificou-se rupturas identitárias ligadas a performance, Biologia e Saúde, engendrando-se uma identidade voltada para um ensino diferenciado, interdisciplinar e qualitativo, visando-se valorizar as vivências sociocorporais dos educandos e aspectos lúdicos e estéticos. A autora detectou ainda, confusão entre atividade e produto de aprendizado, dissociação entre teoria/prática e a desvalorização dos saberes didáticos - pedagógicos.

Já Loguercio e Del Pino (2003) desenvolveram estudos concernentes as dificuldades enfrentadas por docentes iniciantes na profissão. Estes obtiveram os seguintes achados: as novas expectativas suscitam um desconforto e temores de mudanças no ambiente escolar; a instituição escolar concorda com novas atitudes, desde que permaneça o *status quo*; a identidade se define tanto pela cultura, sendo incorporados pelos novos docentes os antigos hábitos escolares, findando as ideias inovadoras do ensino sendo vencidas. Rosa *et. al.* (2008, p.153) salienta que: “Na escola, onde circulam múltiplas culturas, há sempre um movimento de estranhamento e disputa entre os discursos de cada grupo ali presente. Esses sistemas simbólicos, como já afirmei, estão relacionados aos processos de identificação”.

Santos (2010) investigou as representações do ser professor dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do qual a mesma verificou um multidimensionalismo no processo de construção da representação social do grupo de professores, em que constatou

que a representação social do ser professor, constrói-se mediante informações geradas na formação inicial, continuada e experiência profissional.

Pereira e Engers (2009) por outro lado desenvolveram um estudo com quatro docentes, no qual concluíram que os fatores que estimulam as escolhas didáticas, atrelam-se aos seus percursos pessoais histórico-socioculturais. Enquanto Rosa e Corradi (2007) pesquisaram as atividades do estágio curricular e a interação entre uma professora experiente (autora) do Ensino Médio e dois licenciandos de um curso noturno de Química em uma IES pública, que tinham como aspecto diferente, serem trabalhadores durante o horário diurno.

Sendo relevante enfatizar que, tanto no estudo supracitado como os outros, foram observados a formação inicial, como lugar privilegiado, na ressignificação de uma multiplicidade de significados, discursos e embates identitários, provenientes das origens e trajetórias dos pesquisados, sendo estes discursos reconstruídos por meio da intervenção coletiva na cultura escolar e de forma simultânea redimensionados nos currículos e cotidiano das licenciaturas. A esse respeito, Rosa *et. al.* (2008, p. 154) sinalizam que:

[...] percebemos que os professores em formação inicial podem ser ‘várias coisas’, carregando consigo múltiplas e fragmentadas identidades. Tais identidades não são apagadas ou subsumidas no processo de formação docente. Ao contrário entram em processo de negociação e de disputa na tessitura da identidade docente, em histórias ricas e, ao mesmo tempo, tensas, conflituosas e peneiras de experiência.

Por conseguinte, torna-se imprescindível, que a formação inicial docente desenvolva processos formativos e saberes que propiciem a construção de uma identidade profissional docente crítica, reflexiva e autônoma no contexto escolar. Dessa forma, as IES devem garantir em seus cursos de licenciatura, espaços democráticos e participativos, na construção de um PPC de licenciatura que favoreça a identidade do professor.

2.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC): UM INSTRUMENTO DE REFLEXIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Conforme Veiga (2013), o termo projeto vem do latim *projectus* que significa lançar-se para adiante, tendo em vista, este plano antecipar os fundamentos, princípios, conhecimento da realidade, metas e ações que norteiam as instituições educativas.

Vasconcelos (2006) corrobora com essa concepção, ao designar o PPC como fruto de um processo de ousadia e coragem, de se fazer junto, mediante um planejamento sistêmico, dinâmico e coletivo, que visa tornar claro, a partir da leitura da realidade, o que a instituição almeja alcançar por meio de suas ações, onde o autor cita “Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição.” (VASCONCELOS, 2006, p.17)

Vale salientar, que a construção participativa do PPC pauta-se nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, sendo sua dimensão pedagógica indissociável da dimensão política, pois não há prática educativa neutra de interesses, devendo-se a instituição e comunidade escolar transcenderem as questões de ensino, no sentido de se comprometerem com a resolução de conflitos sociopolíticos (VASCONCELOS, 2006; VEIGA, 2013).

Desse modo, Gandin e Gandin (2010) e Vasconcelos (2006) apontam a construção do PPC, por meio de três procedimentos: o primeiro refere-se à contemplação dos rumos e horizontes pelos sujeitos; o segundo define o meios ou viés, com vista no que será possível realizar de forma ética; o terceiro traça ações acopladas aos processos avaliativos, visando diagnosticar a prática e assinalar caminhos para melhoria do ensino.

Nesse pensamento, Gandin e Gandin (2010) e Veiga (2013) salientam a importância da participação de todos os segmentos na construção e implementação do PPC nas IES, em busca de superar a fragmentação do trabalho e atitudes competitivas, autoritárias, corporativistas, burocráticas e de engavetamento deste documento.

Já Pimenta e Anastasiou (2002) frisam a necessidade da construção do PPC, mediante espaços de discussão nas IES, com a participação de todos os seus segmentos, pois segundo as autoras, ainda há ausência da articulação de relações mais democráticas e participativas nestas instituições, que visem repensar e definir ações interventivas de situações problemas vivenciadas e enfrentadas nas IES.

Em decorrência disso, o PPC tornou-se um forte instrumento de identidade do curso ou instituição de ensino, podendo consolidar a autonomia, mediante organização de um currículo próprio, conforme suas especificidades e necessidades contextuais, por meio da corresponsabilidade dos envolvidos, com o intento de um ensino de qualidade.

Dessa forma, Dutra e Terrazzan (2012) realizaram uma pesquisa em uma IES, nos cursos de Licenciatura em Química, em que foram analisados os PPCs, com o intuito de caracterizar elementos presentes nas configurações curriculares desses cursos que possam favorecer a formação identitária do professor de Química.

Constatou-se com o estudo que a Matriz Curricular dos Cursos de Licenciatura em Química dialoga com as normativas legais, em relação às disciplinas pedagógicas gerais e estágio curricular. Alguns cursos realizam a mobilização do conhecimento pedagógico do

conteúdo. Verificou-se que as práticas dos docentes formadores distanciavam do que era preconizado pelos PPCs e alguns documentos não abordaram de forma clara, os componentes curriculares, temáticas e atividades a serem desenvolvidas.

Para Pimenta (2012) a mobilização dos conhecimentos pedagógicos como teoria, embasa a prática em um processo de investigação e reorganização dos saberes e fazeres docentes, que se constitui de forma contínua na identidade profissional dos mesmos.

Cortela e Nardi (2013), em uma pesquisa realizada em um curso de formação inicial de docentes de Física, buscaram analisar os fatores limitantes e a configuração do curso proposto no seu PPC, e as mudanças sofridas por esses documentos. De acordo com a pesquisa, o curso ainda tem como prioridade a formação de bacharéis, assim não sendo alcançado o perfil do professor recomendado pelo PPC. A universidade ainda mostrou ser compartimentada, pois boa parcela dos docentes ainda tem suas práticas pautadas em uma educação tradicional, sendo resistentes as inovações didáticas, interdisciplinaridade, contextualização e trabalhos coletivos.

Refletindo assim, que não basta a mudança curricular, mas que se deve criar espaços de discussões e estudos teóricos pedagógicos para os docentes formadores, com intuito da implementação de ações e metas de formação do futuro professor. Sendo assim, Giroux (1997, p.161) coloca que:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos implementação e execução.

Rosa (2010) investigou a configuração curricular da Química como disciplina escolar no Ensino Médio, pautada em várias pesquisas realizadas no Ensino Superior e na Educação Básica, pertinentes a achados sobre a temática, símbolos e ferramentas específicas do professor de Química, até mesmo a ausência desses artefatos. Também foram conceituados termos como competência, interdisciplinaridade e contextualização, em que se aborda o possível desaparecimento das disciplinas escolares na prática de ensino, na qual a interdisciplinaridade pode contribuir nessa unidade das disciplinas escolares, refletindo como essas possíveis mudanças nas políticas curriculares no Ensino Médio irão repercutir na formação específica e na construção da identidade docente no contexto escolar.

Craveiro (2014) fez uma análise das políticas curriculares voltadas para a formação docente por meio de estudos, ao todo trinta e seis (36) documentos curriculares brasileiros

vigentes do período de 1999-2007. Esse estudo teve como intuito analisar o processo de construção desses documentos e suas proposições para a formação da identidade docente. Ao estudar os sentidos da identidade docente nas políticas educacionais, a mesma aponta que é possível observar um antagonismo na constituição da identidade docente quando compara a política educacional do MEC/FHC (professor conteudista e técnico) e MEC/Lula (exercício da docência vai além da sala de aula).

Para Craveiro (2014) apesar de uma maior abertura para a utilização de discurso democrático, o discurso hegemônico ainda prevalece. Os estudos decorrentes dos documentos curriculares apresentaram ênfase em processos avaliativos de competências e determinação de um perfil docente e investimentos nos programas de formação continuada. No entanto, essas mudanças em relação ao currículo estão muito restritas a sala de aula, não focando outros campos e sentidos mais amplos da formação docente.

Nesse sentido Pimenta e Anastasiou (2002, p. 116) ressaltam a relevância dos encontros de docentes para reflexões e discussões relacionadas aos desafios da profissão e prática de ensino:

Nesse processo, é necessário dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e singularidade dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo de cada um consigo mesmo e entre os sujeitos no processo educativo, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, os sustos, as constatações.

Teles (2012) pesquisou os Cursos de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química/Matemática e Física (UFAM), no município de Itacoatiara-AM, com o intento de analisar em que medida os futuros licenciados estão sendo preparados para atender às necessidades da docência na escola básica.

A autora realizou entrevistas com os docentes formadores, aplicação de questionários com cento e trinta e dois (132) licenciandos e análise dos PPCs. Além disso, foram entrevistados cinco (5) docentes e a diretora de uma escola de Ensino Médio. Esta verificou alguns gargalos que dificultam uma formação docente na preparação de profissionais que atendam às necessidades da Educação Básica, como: indefinição do perfil profissional do licenciando; pouca afinidade dos docentes formadores com estes cursos; valorização dos aspectos de um curso de bacharel, em prejuízo da licenciatura; falta de interdisciplinaridade no curso; e distanciamento dos formadores em relação ao contexto escolar.

Portanto, a análise do PPC pode ser bastante relevante, para entender se as metas, objetivos e ações implementadas são favoráveis com a construção da identidade profissional docente. Para análise do PPC e outros dados empíricos, optou-se em métodos e instrumentos que fossem adequados para o desenvolvimento da problemática desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – QUESTÃO DE PESQUISA E METODOLOGIA

Neste capítulo, aborda-se a questão norteadora e os objetivos deste trabalho. Posteriormente, discorre-se sobre a abordagem metodológica usada neste estudo, em que são expostos os métodos, procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Apresenta-se o contexto e os sujeitos da pesquisa, explicitando-se algumas dificuldades enfrentadas durante a aplicação destas etapas da pesquisa. Também são inseridos nessa abordagem os cuidados éticos em relação aos pesquisados, qualidade dos dados e resultados da pesquisa.

3.1 QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Com vista no que foi exposto até o momento, no que diz respeito à proposta de um currículo prescrito nas IES, que contemple processos identitários docente e suas peculiaridades, mediante a mobilização e ressignificação dos saberes docentes; articulação entre teoria e prática; construção de conhecimentos, relativo ao conteúdo a ser ensinado; e a superação de concepções docentes, referente a um ensino acrítico, técnico e simplista, o que tornou relevante conhecer os elementos que integram a identidade profissional docente, desenvolvida na LCBQ. Assim, este estudo visou responder a seguinte questão norteadora:

Na perspectiva formativa do professor reflexivo, como ocorreu a formação da identidade docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química do ISB/Coari?

Desse modo, para elucidar a questão norteadora, elegeu-se como foco atingir os seguintes objetivos:

3.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química do Instituto de Saúde e Biotecnologia

do Médio Solimões (ISB), em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar no currículo prescrito do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, elementos que integram a identidade profissional docente;
- Verificar as concepções dos atores sociais – coordenador do curso, docente formador, egressos do curso que atuam como professores na Educação Básica – acerca dos elementos que integram a identidade profissional docente no curso de licenciatura;
- Analisar como os saberes desenvolvidos na formação inicial estão contribuindo no desenvolvimento das atividades profissionais e no enfrentamento dos desafios nas escolas de Educação Básica.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para desenvolver um estudo tendo como objeto de pesquisa a formação da identidade profissional docente num curso de licenciatura, foi necessário considerar a subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, mediante suas concepções, crenças, expectativas, valores, acerca da formação e profissão docente, tanto na dimensão individual como na coletiva.

Vale enfatizar que, as representações sociais atribuídas pelos atores sociais participantes da pesquisa, situam-se num processo histórico. Assim esta investigação, pautou-se em uma pesquisa qualitativa, em uma perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2012) a pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo o conjunto de significados, motivações, desejos, valores, atitudes e crenças, sendo de caráter descritivo e exploratório, buscam-se métodos que possibilitem considerar as experiências dos pesquisados concernente a problemática da pesquisa.

A opção pela abordagem histórico-cultural se justifica, pois a preocupação não é com o produto, mas com o processo de formação da identidade docente, entendendo que a construção dessa identidade não é algo estático e acabado, mas está em transformação. Dessa forma, buscou-se interpretar as estruturas simbólicas que envolvem o universo do pesquisador e objeto a ser investigado em suas dimensões históricas e sociais, no intuito de entender como foi realizada a formação da identidade profissional docente do egresso da LCBQ.

Freitas (2002) explicita que a pesquisa em uma perspectiva histórico-cultural está embasada no materialismo histórico-dialético. Esta autora propõe que os problemas sociais,

seus signos e linguagens sejam vistos como produtos das interações sociais e culturais, não podendo ser compreendidos e examinados fora dessa relação com o social e de uma forma estática. Segundo a mesma, o pesquisador não é neutro neste processo, mas por meio de uma relação dialética com os pesquisados acontece a transformação de ambos. Devendo-se a pesquisa partir do singular para a totalidade, do individual para o social.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada na LCBQ, que funciona no ISB da UFAM, situado no município de Coari-AM, na região do Médio Solimões, distante a trezentos e sessenta e três quilômetros (363 km) de Manaus - capital do Estado do Amazonas (Figura 1). De acordo com censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seu território é de cerca de cinquenta e sete milhões, novecentos e vinte e um mil e novecentos e seis quilômetros quadrados (57.921.906 km²), tendo, atualmente, aproximadamente oitenta e três mil e setenta e oito (83.078) habitantes, apresentando 1,3 habitantes por km² (IBGE, 2015).

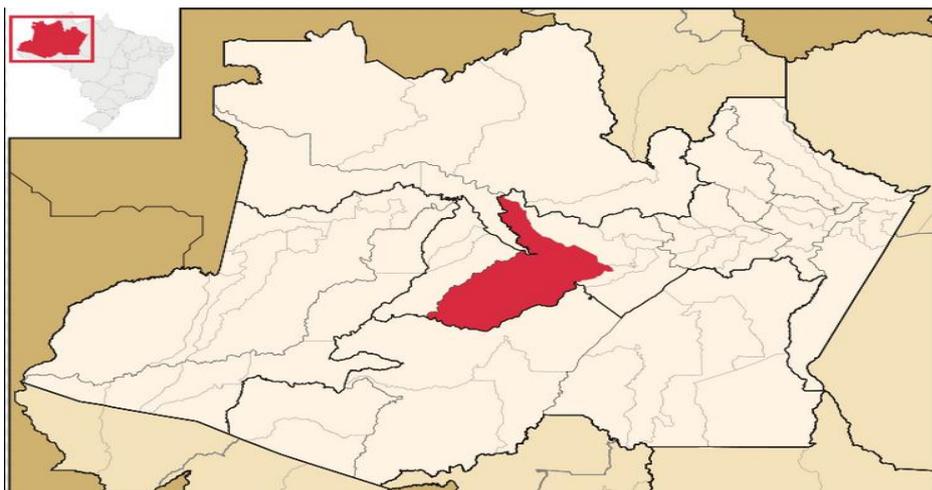


Figura 1: Localização do Município de Coari

FONTE: Retirado de: <wikipedia.org/wiki/Coari#/media/File:Amazonas_Municip_Coari.svg>
Acesso em: 07 novembro de 2015.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto aos participantes da pesquisa, que atuam na LCBQ, realizou-se entrevistas com o coordenador do curso e dois docentes formadores. Em relação aos docentes formadores, utilizou-se como critério de participação no estudo, convidar aqueles que ministram ou ministraram disciplinas de interface entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Assim, participaram um docente formador da área de Biologia e o outro da área

de Química. Na apresentação dos resultados, os docentes formadores serão denominados por DF1 e DF2, de modo aleatório.

O outro grupo de sujeitos participantes da pesquisa foram os egressos da LCBQ. Para este grupo de participantes, optou-se em entrevistar somente os que estão atuando como professores no Ensino Médio, ministrando as disciplinas de Biologia e/ou Química na Educação Básica, nas escolas estaduais de Coari. Ao todo havia doze (12) egressos nessas escolas, porém, realizaram-se nove (9) entrevistas com os que aceitaram participar da pesquisa. Os egressos que participaram deste trabalho receberam códigos para resguardar suas identidades, em que se utilizou como sigla EP1, EP2, EP3... assim sucessivamente, significando egresso professor.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

Segundo Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2012) em uma pesquisa devem ser tomados cuidados éticos, evitando que os participantes sofram danos de qualquer espécie, em que o pesquisador deve zelar pela integridade dos mesmos, prestando-lhes esclarecimentos dos objetivos e eventuais riscos que poderão sofrer ao participarem da pesquisa. Os autores também ressaltam que estes, devem ser autônomos, na decisão de sua participação, para evitar futuros constrangimentos, os mesmos não devem ser identificados, sendo relevante que o projeto seja avaliado por um comitê de ética.

Dessa forma, este estudo, antes da sua execução foi avaliado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, por meio do procedimento de preenchimento do protocolo de pesquisa submetido eletronicamente na Plataforma Brasil, no qual obteve aprovação em cinco (5) de maio de 2016, mediante o Parecer consubstanciado do CEP (ANEXO 2).

Assim, apresentou-se aos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento do Livre Esclarecido (TCLE), elucidando a estes sobre a pesquisa: objetivos, benefícios e riscos. Do mesmo modo, anteriormente a aplicação das entrevistas, os pesquisados assinaram o TCLE (APÊNDICE A), aceitando o convite para participar da pesquisa.

Vale salientar, que foi esclarecido aos participantes no escopo do texto do TCLE, eventuais riscos de algum (s) constrangimento (s) durante a aplicação da entrevista semiestruturada. Explicou-se aos mesmos que os riscos tinham caráter leve, por se tratar de entrevista e o teor do conteúdo não apresenta nenhuma ameaça. Outro risco foi em relação à pesquisadora ter formação no curso investigado e as suas concepções inerentes ao objeto de

estudo e a possível falta de imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa, sendo no momento da entrevista, possível haver algum incômodo aos participantes, suscitando interferências na qualidade dos dados. Para evitar tais constrangimentos, usou-se de profissionalismo ético e acadêmico para superar tais situações.

3.6 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa se desenvolveu em três etapas. Na primeira etapa foi realizada análise do PPC e Matriz Curricular, visando identificar os elementos no currículo prescrito que integram a identidade profissional docente que o curso propõe-se a formar. Na segunda etapa realizou-se entrevistas com coordenador e docentes formadores do curso, buscando conhecer suas representações acerca da formação de professores de ciências, visto que essas representações direcionam suas ações para concretização da proposta curricular do curso que integram a formação da identidade. Na terceira etapa, entrevistou-se os egressos do curso que atuam nas escolas públicas estaduais, no município de Coari.

3.6.1 Instrumentos de coletas de dados

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos são ricos em informações e evidências, que expressam os contextos no qual foram construídos. Dessa maneira, a análise documental vem complementar as informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novas informações desmistificadoras do problema de pesquisa.

Primeiramente se fez contato com a coordenação do curso, oportunidade em que se explicou a temática de pesquisa e seus objetivos, conseguindo-se a disponibilização de uma cópia do PPC e o Termo de Anuência (ANEXO 1) para se desenvolver a pesquisa nesta instituição.

Nesse sentido, realizou-se a Análise Documental do PPC, visando coletar informações explícitas e implícitas, relacionadas à proposta de formação da identidade profissional docente. Nessa análise, pesquisou-se os fundamentos teóricos, filosóficos, científicos e pedagógicos e principais tendências relacionadas à formação identitária docente.

Assim, também se observou a contextualização histórica, política e social da criação do curso; competências e saberes profissionais, como metas de formação do licenciado; princípios formativos, carga horária e distribuição das disciplinas de caráter específico e pedagógico.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa consistiu-se de entrevista semiestruturada. Fraser e Gondim (2004) mencionam que a entrevista ao dar voz aos atores sociais, possibilita compreender a realidade que se torna acessível por meio de discursos. Essa técnica de coleta de dados pode ser realizada de três formas dependendo do nível de diretividade que o pesquisador pretendeu seguir – grau de liberdade do entrevistado na abordagem da temática em questão.

Nessa perspectiva, optou-se por entrevista semiestruturada como fonte de dados, visto que o objetivo central era conhecer as representações acerca da formação da identidade profissional docente desenvolvida na LCBQ a partir da percepção do coordenador de curso, docente formador e egresso do curso, havendo a necessidade de roteiros que orientem a coleta com a finalidade de se responder ao problema de pesquisa proposto. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2016, durante o mês de maio.

Nos Apêndices B, C e D podem ser observados os roteiros que foram elaborados e aplicados para os três grupos de sujeitos participantes da pesquisa. No Quadro 1 são apresentadas as categorias temáticas a partir das quais foram elaboradas as questões presentes nos roteiros dos três grupos de participantes da pesquisa.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas do Coordenador e do Egresso do curso foram elaborados com base nos trabalhos de Kassebohmer (2006) e Farias (2011), em que foi necessário primeiramente, realizar a testagem destes instrumentos. Em relação ao roteiro da entrevista com o Docente Formador (DF) foi utilizado o mesmo roteiro dos trabalhos mencionados com pequenas alterações, relacionada à denominação do curso a ser investigado.

Quadro 1: Categorias temáticas que estruturam os roteiros das entrevistas semiestruturadas

Participantes da Pesquisa	Categorias Temáticas
Coordenador de Curso	Caracterização dos sujeitos da pesquisa – formação e inserção no magistério; Contexto do Curso; Concepções acerca da formação de professores e saberes formativos; Aspectos relacionados ao Projeto Pedagógico do Curso.
Docente Formador	Caracterização dos sujeitos da pesquisa – formação e inserção no magistério; Concepções/Saberes/Princípios na formação de professores; Percepções gerais sobre o curso e ser professor.
Egresso do Curso	Caracterização dos sujeitos da pesquisa – atuação no magistério; Tomada de decisão em ser professor e expectativas; Percepções relativas ao curso: saberes, princípios e atividades; Articulação entre os saberes aprendidos no curso e saberes escolares; Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem; Outros.

Em relação às dificuldades na aplicação da entrevista semiestruturada, estas se tangenciam a disponibilidade dos participantes. Tendo em vista, que alguns participantes às vezes marcavam as entrevistas, mas acontecia algum imprevisto e não compareciam, tendo que se empregar mais tempo nesta etapa do trabalho. Alguns também estavam receosos, com relação à entrevista ser realizada mediante gravação de áudio. Mas foi explicado para os pesquisados, que seria utilizado apenas à transcrição da entrevista no trabalho e eles se sentiram mais seguros para falar sobre suas experiências relacionadas à temática de pesquisa.

Um dos egressos não foi convidado para participar da entrevista, porque ministrava uma disciplina divergente de Biologia e Química. Tendo em vista, que a docência nas respectivas áreas foi definida como um dos quesitos fundamentais para o estudo em pauta, no qual a participação de egressos sem essa experiência, poderia interferir na qualidade dos dados, assim como na interpretação dos resultados.

Outra dificuldade encontrada, trata-se da questão de se ter obtido, apenas entrevistas com os egressos da primeira e segunda turma do curso. Pois se pretendia entrevistar tanto egressos que foram das primeiras turmas, como egressos de turmas mais recentes, visando verificar as mudanças ocorridas no curso e no processo de formação docente destes.

3.6.2 Procedimento de análise dos dados

No tratamento dos dados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, após a transcrição, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) para organizar e analisar os dados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006; 2011), a ATD é uma metodologia de análise de dados qualitativos que caminha entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Esse método de análise passa por dois movimentos: *unitarização* - consiste na interpretação e separação das ideias em unidades de significação, sendo um momento de desconstrução do texto e captação das vozes dos sujeitos, cabendo ao pesquisador assumir suas interpretações; *categorização* - o momento de reconstrução das unidades de significados similares em categorias, emergindo novos conhecimentos, descrição, interpretação e teorização destas.

Segundo os autores, a linguagem tem um papel fundamental na ATD, tendo em vista, que sua análise possibilita ao pesquisador a impregnação total no material analisado, em uma dinâmica de apreensão, construção e reconstrução de diferentes contextos. Dessa forma, a ATD segue quatro momentos, em que os três primeiros fazem parte das etapas de análise:

desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captando o novo emergente; e o processo auto-organizado, esse último diz respeito a todas as etapas da ATD já mencionadas.

Portanto, a ATD propiciou a análise do corpo textual do PPC e das falas transcritas dos entrevistados, em que foram extraídas unidades de significação, e posteriormente foram construídas categorias temáticas, para a interpretação dos dados e confronto com os referenciais teóricos, com o intuito da elucidação da questão de pesquisa. Dessa forma, a partir dessas categorias e seus achados, desenvolveu-se os resultados e discussões desse trabalho apresentados adiante.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicia-se a apresentação dos elementos integrativos da identidade profissional docente do egresso da LCBQ a partir da análise do PPC e matriz curricular. No segundo tópico, faz-se um esboço do perfil profissional dos Egressos Professores, suas principais motivações e expectativas em relação à LCBQ e a profissão docente. Por fim, explana-se as percepções dos atores sociais: coordenador, Docentes Formadores e Egressos Professores em relação aos elementos da identidade docente e como estes elementos construídos na formação inicial se articulam aos saberes escolares na prática educativa do Egresso Professor na escola básica. Os resultados são explicitados por meio de categorias temáticas em diálogo com o referencial teórico adotado.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO

Com o objetivo de investigar os elementos que integram a identidade profissional docente, do egresso do curso de LCBQ, analisou-se o currículo prescrito, mediante as seguintes temáticas: **a) Criação do curso; b) Identidade do curso; c) Elementos curriculares que configuram a identidade profissional docente; d) Princípios, modelos formativos e a identidade docente.** Para este estudo, utilizou-se as DCNs que regulam a formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior e os cursos de licenciatura na área de Ciências Biológicas e Química (BRASIL, 2001a, 2002a, 2001c e 2001d).

a) Criação do curso

A partir do estudo do currículo prescrito, constatou-se que o ISB/UFAM, em Coari, foi criado por meio da Resolução 020/2005, de 25/11/2005, e que o curso de LCBQ começou a funcionar no dia seis (6) de novembro de 2006 à luz das normativas oficiais vigentes voltadas para a formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior (BRASIL,

2001a, 2002a), e das DCNs que regulam os cursos de Ciências Biológicas e Química (BRASIL, 2001c e 2001d).

Ao analisar o texto do documento investigado, não foram encontrados indícios de como se deu o seu processo de elaboração e nem quem foram os seus idealizadores. Todavia, durante a realização da pesquisa na instituição, constatou-se que o mesmo foi elaborado por uma equipe de professores da UFAM, com formação nas áreas de Biologia e Química, com a justificativa que na época ainda não havia docentes formadores e licenciandos do curso, para participarem da elaboração do referido documento.

Nesse contexto, percebeu-se que a princípio, a elaboração do PPC ocorreu sem um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual a instituição está inserida, apontando-se a necessidade de rever este documento, tendo em vista inserir no mesmo as visões e expectativas dos diferentes segmentos que vivenciam o curso de LCBQ.

Nessa perspectiva, Ferreira e Kasseboehmer (2012) colocam que a construção da identidade docente deve perpassar o currículo, as discussões e os objetivos prescritos implementados pela instituição referente à formação de professores. Vale salientar, que a licenciatura deve ter autonomia na elaboração de sua proposta pedagógica, devendo estar coerente com as particularidades própria da identidade do curso (BRASIL, 2001a).

A categoria “**necessidades do contexto Socioeconômico e Político**” foi criada a partir da análise dos itens da apresentação e caracterização do curso do PPC, nos quais foram observados os objetivos e principais aspectos históricos e sociais do curso de LCBQ. Sendo percorridas nessa categoria, as subcategorias - **contexto educacional e mercado de trabalho** (Quadro 2).

Quadro 2: Subcategorias de análise das necessidades Socioeconômicas e Política de Criação da LCBQ

Subcategorias	Unidades significativas
Contexto educacional	[...] mirar a atualização dos conteúdos de formação às modificações impostas ao ensino, à sociedade e à estrutura social e ambiental do país em especial da região do Médio Solimões (p. 6).
Mercado de trabalho	[...] se propõe a preencher esta lacuna, inserindo no mercado de trabalho professores com base sólida em duas áreas de atuação (p. 4).

A subcategoria **contexto educacional** se relaciona à formação de um professor que contemple: uma sólida capacitação nas áreas de Biologia e Química; e ensino e pesquisa que envolva o contexto local, consciência ambiental e a formação para a cidadania. Dessa forma,

notou-se que criação do curso investigado visava o desenvolvimento educacional da realidade local, por intermédio da pesquisa e ensino, e da produção mais aprofundada do conhecimento regional, nas áreas da Ciência da Natureza. Nesse sentido, Veiga (2013, p. 13) reflete que o PPC deve: “[...] estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”.

Nessa concepção, a subcategoria **mercado de trabalho** expressa como necessidade local, a formação específica em Biologia e Química de professores, para atuar na Educação Básica no município de Coari e nos demais municípios de difícil acesso, localizados no Médio Solimões. Gatti (2014, p. 38) em relação aos cursos de formação específica nos esclarece que: “As demais licenciaturas, que formam os chamados professores especialistas, mostram percentuais mais baixos de concluintes [...]. A oferta de cursos de licenciatura nessas áreas específicas é bem menor”.

Desse modo, pode-se depreender que havia na região onde funciona o curso, o quantitativo insuficiente de professores com formação específica, comprometendo assim, a qualidade educacional do Ensino de Ciências na Educação Básica.

Enfim, constatou-se no PPC, que o curso foi criado, não somente para atender as normativas oficiais vigentes, mas também para buscar no contexto local: produzir conhecimento referente ao contexto amazônico, por meio do desenvolvimento da pesquisa e ensino; contribuir com o ensino de Ciências de qualidade, as novas demandas escolares; e preencher a lacuna de profissionais para atuar na Educação Básica, com formação específica nas áreas de Biologia e Química. A esse respeito, Veiga (2003) defende a relevância de o PPC apresentar aspectos identitários do contexto, onde a instituição de ensino está inserida.

b) Identidade do curso

Para abordar a temática **identidade do curso**, analisou-se no currículo prescrito os itens como: forma de ingresso, objetivos do curso, habilidades e competências, atuação e perfil profissional, nos quais para abordar a referida temática foram desenvolvidas duas categorias: **perfil profissional a ser formado** e **saberes formativos**, sendo estas explanadas adiante.

Na categoria do **perfil profissional a ser formado**, criou-se as seguintes subcategorias: **forma de ingresso**, **perfil do egresso** e **atuação profissional**. De acordo com Ferreira e Kasseboehmer (2012), faz-se relevante ser definido no PPC, primeiramente o perfil

profissional a ser formado pelo curso, para que seja respaldada sua identidade e suas particularidades, isto é, mesmo que se trate da formação de um bacharel ou do licenciado.

Ao analisar a **forma de ingresso** realizada no processo de seleção para o curso, verificou-se no documento que o ingresso no curso de LCBQ ocorre mediante aprovação do candidato no processo seletivo do Programa de Seleção Macro Verão (PSMV) ou Programa de Seleção Contínua (PSC). Assim a escolha profissional, segundo Pimenta e Lima (2011) se confirma durante a formação inicial do professor, sendo sua identidade construída, no decorrer de todo o seu percurso profissional.

De acordo com as autoras, a escolha profissional acontece no momento em que o indivíduo se candidata para uma vaga em um determinado curso e durante a sua formação inicial, uma vez este tem ciência, do que trata essa formação. Sendo possível afirmar então, que o licenciando de Biologia e Química fez sua escolha pessoal, no momento que optou em participar da seleção para o ingresso no curso, no qual confrontou a priori suas representações profissionais e identificação com a referida área de formação.

No que tange ao **perfil do egresso**, o documento propõe um perfil de caráter generalista, abrangente e sólido, tanto na área de Biologia como na área de Química, por meio do domínio de saberes pedagógicos pertinentes ao ofício do magistério. Percebendo-se assim, que o perfil do egresso proposto no documento, estar à luz das normativas oficiais vigentes, que prescrevem para os cursos de licenciatura: a formação específica (Biologia e Química) e a formação pedagógica (do professor).

No que se refere à subcategoria **atuação profissional**, o documento analisado revelou que o curso visa preparar o egresso para atuar como professor da Educação Básica, nas áreas de Biologia e Química. Devendo este ser um profissional consciente, crítico, criativo, responsável e autônomo, que contribua na formação de cidadãos e domine estratégias alternativas na resolução dos problemas referente ao processo ensino e aprendizagem.

Verificou-se no PPC que o egresso da LCBQ, também poderá atuar como docente ou como técnico de laboratório no Ensino Superior, devendo também estar preparado para prosseguir sua formação acadêmica em cursos de pós-graduação ou na área de Educação, ou Biologia/ou Química, ou em áreas correlatas. Desse modo, observou-se no documento que o egresso também deve dominar técnicas para atuar com pesquisa ou em laboratório.

Dessa maneira, percebeu-se no currículo prescrito, que o curso de LCBQ apresenta a proposta da formação de um professor como perfil profissional a ser formado, todavia, neste documento se torna necessário, que seja esclarecido a todos os segmentos envolvidos de forma clara o tipo de modelo docente que o curso pretende adotar e as estratégias a serem realizadas para atingir esta formação. Nas quais Ferreira e Kasseboehmer (2012) salientam que, a construção da identidade peculiar ao curso de licenciatura, tanto tem o intuito de valorizar a profissão do professor como visa romper concepções errôneas dos próprios docentes formadores.

Diante disso, entende-se que o PPC deve adequar seus objetivos e sua matriz curricular com a formação identitária do professor, sendo relevante que os diferentes segmentos do curso conheçam e desenvolvam ações convergentes com a formação do perfil profissional proposto pelo curso.

Quanto à categoria dos **saberes formativos**, esta foi analisada conforme os saberes profissionais docentes de Tardif (2014), em que as subcategorias de análise dessa categoria foram: **saberes da ciência da educação**, **saberes disciplinares**, **saberes curriculares** e **saberes da experiência** (Quadro 3).

Quadro 3: Subcategorias de análise dos saberes formativos

Saberes formativos	Unidades significativas
Saberes da ciência da educação	Refletir sobre os fundamentos teórico-metodológicos da educação [...] (p. 46).
Saberes disciplinares	Ter compreensão clara dos conceitos fundamentais em química [...] (p. 49).
Saberes curriculares	Compreender a correlação de estratégias necessárias à formação do professor de biologia e química. (p. 79).
Saberes experienciais	[...] propiciar-lhes a vivência e a reflexão da prática docente (p. 81).

Constatou-se nos recortes retirados do escopo do texto e ementas do PPC, que os **saberes da ciência da educação** estão fundamentados em saberes como: críticos-contextuais, pedagógicos e didático-curriculares, mediante a articulação teoria e prática e a integração dos componentes curriculares científicos e pedagógicos da matriz curricular, por intermédio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Libâneo (2011); Pimenta e Lima (2011); Schön (1992) defendem uma formação inicial, que integre em seu currículo o conjunto de disciplinas, em que suas intencionalidades e saberes desenvolvidos articulem teoria e prática, contribuindo para a ressignificação dos saberes do professor e identidade docente.

A respeito disso, percebeu-se a partir da análise do PPC a proposta de um arcabouço de conhecimentos pedagógicos formativos e contextualizados, de caráter teórico e prático como: organização do sistema educacional; fundamentos, diretrizes e modelos educacionais; e aprendizagem de conceitos e estratégias para o ensino de Biologia e Química.

Em relação aos saberes pedagógicos, Tardif (2014) ressalta que estes constituem os **saberes da ciência da educação**, consistem em doutrinas teóricas utilizadas na prática educativa. Baseando-se neste pressuposto, compreende-se que o curso propõe saberes educativos, que visem conhecimentos que construam a identidade do professor no licenciando, relativos à prática educativa e seus embasamentos teóricos e contextuais.

Também se espera que o curso promova saberes crítico-contextuais, que favoreçam um olhar crítico do contexto social, econômico, político e cultural e suas influências na prática educativa, especialmente da realidade da Região Amazônica, devendo ser um agente transformador do meio em que está inserido.

No que diz respeito à subcategoria dos **saberes disciplinares**, notou-se no PPC, que estes são pertinentes aos diferentes campos de conhecimentos dos componentes curriculares de formação do professor nas áreas de Biologia e Química. Tendo como proposição, a integração desses conhecimentos, envolvendo aspectos sócio-históricos e humanísticos, referentes a valores, significados sociais, princípios éticos, democráticos e legais. Assim, esta proposta converge com o pensamento de Tardif (2014), ao recomendar a superação de saberes disciplinares fragmentados pelas IES, para a formação identitária do professor.

No que concerne aos **saberes curriculares**, detectou-se no PPC, que estes se configuram como didáticos-curriculares, sendo relativos à organização do trabalho educativo do professor de Biologia e Química e a ainda as concepções da cultura local, pertinentes aos diferentes segmentos do curso, que enriquecem e integram os conhecimentos, em suas diferentes interações. Vislumbrou-se que o curso além de integrar as disciplinas de Biologia e Química, também apresenta a proposta da valorização da cultura e saberes tradicionais peculiares ao contexto amazônico.

Percebendo-se que além de atividades formativas referentes aos elementos que constituem o planejamento, escolha e construção de recursos didáticos alternativos, práticas de laboratórios, elaboração de projetos didáticos e manuseio das TICs, a proposta do curso sinaliza como competências: práticas democráticas; respeito à diversidade social e a biodiversidade regional.

No que diz respeito aos **saberes experienciais**, revelam-se nas ementas das disciplinas dos componentes curriculares da PCC, ECS e AACC, apontando a promoção de conhecimentos formativos, referentes à socialização profissional e a construção da identidade do professor no ambiente de trabalho, mediante as vivências durante as atividades práticas e estágio no contexto escolar. Desse modo, Tardif (2014, p. 48) preconiza que:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

Nessa perspectiva, o currículo prescrito em suas disciplinas de cunho pedagógico específico busca propiciar saberes experienciais que fortaleçam a formação identitária do professor de Biologia e Química, mediante experiências construídas nas práticas complementares, prática curricular e no estágio escolar, pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão.

Vale enfatizar, que segundo o autor supracitado, os saberes disciplinares e curriculares são categorizados pela instituição, no qual cabe ao professor apenas a execução desses saberes. Todavia, este profissional participa da construção dos saberes experienciais, em sua prática educativa no contexto escolar, sendo estes conhecimentos que remetem significado e potencializam a identidade do professor.

Dessa forma, constatou-se que o curso de LCBQ tem como proposta a formação profissional de um professor, para atuar no ensino básico, no qual apresentou no seu PPC uma formação inicial conforme o que preconiza Tardif (2014) organizada com base na experiência prática e nos seguintes saberes profissionais: cultural (geral); científico (disciplinar); e dimensão pedagógica (Psicologia da aprendizagem, Sociologia da Educação, Didática).

c) Elementos curriculares que configuram a identidade profissional docente

As orientações oficiais estabelecem nas DCNs para a formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior, o cumprimento pelos cursos de licenciatura da carga horária de duas mil e oitocentas horas (2.800h) (BRASIL, 2002b). Por se tratar de uma licenciatura dupla, no intento de integrar os cursos de Ciências Biológicas e Química, a mesma tem uma carga horária de quatro mil cento e quarenta e cinco horas (4.145h), distribuída em dez (10) períodos.

A Figura 2 apresenta a carga horária de forma percentual dos componentes curriculares do curso, no qual os conteúdos específicos representam o total de 63,8% da carga horária, sendo constituídos pelos seguintes componentes curriculares: fundamentos de Biologia e Química (46,4%); e os conhecimentos da base curricular, Física (2,2%), Matemática (5,1%) e Complementares (10,1%). Já os conteúdos voltados para a formação geral e específica do professor compreendem a carga horária de apenas (32,7%), sendo representado pelos componentes curriculares: conhecimento pedagógico geral ou puro (8%); PCC (10,1%); ECS (9,8%) e AACC (4,8).

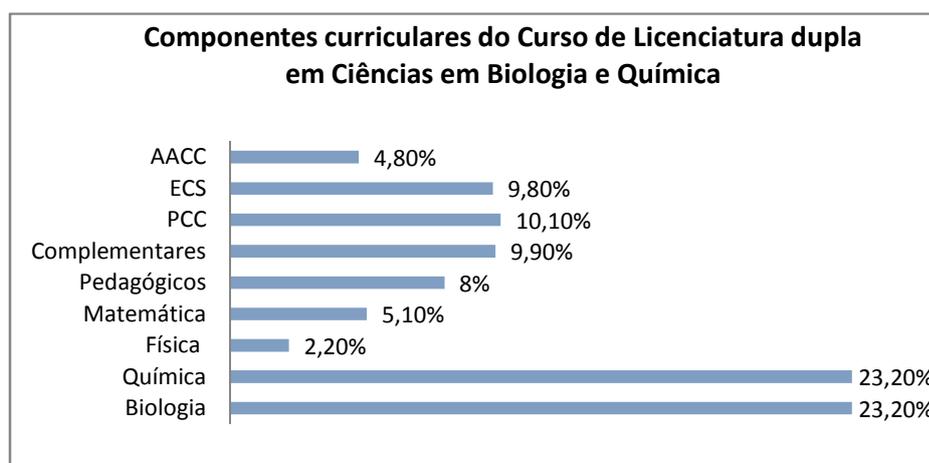


Figura 2: Distribuição percentual da carga horária dos componentes curriculares da Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.

Tornou-se perceptível no currículo prescrito analisado, que o mesmo apresenta uma maior carga horária alocada para os componentes curriculares de conhecimento específico, do que para os componentes curriculares de formação pedagógica. Quanto a essa questão, Gatti (2014) explicita que a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, desenvolve-se de forma superficial, prejudicando a formação de profissionais para atuarem nas escolas da atualidade, sendo reduzida a carga horária direcionada as atividades formativas teóricas e práticas.

No entanto, percebe-se que na formação inicial docente, tornam-se indispensáveis os conhecimentos sólidos de caráter pedagógico para a formação da identidade do professor. Pois estes conhecimentos fundamentam a prática de ensino do mesmo, possibilitando a articulação destes aos conhecimentos específicos (Biologia e Química). A esse respeito, Maldaner (2013, p. 45) questiona as IES e os cursos de licenciatura: “As universidades têm tido dificuldade de superar esse fosso que separa a formação pedagógica da formação específica no campo de conhecimento em que vai atuar”.

No que tange à organização dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, segundo as orientações oficiais se destina a carga horária de mil e oitocentas horas (1800h) para o curso de licenciatura convencional de área específica (BRASIL, 2002b). Observou-se no PPC, que os conteúdos específicos da área de Biologia e Química possuem uma carga horária igual e equilibrada de novecentas e sessenta horas (960h) distribuídas em saberes teóricos e práticos. Dessa forma, observa-se que os conteúdos das duas disciplinas no desenho curricular do curso estão sendo desenvolvidos de forma equivalente.

Em relação aos conhecimentos complementares, estes são compostos pelos conteúdos do eixo estruturante do curso de Fundamentos filosóficos e Sociais (180h) constituídos pelas disciplinas de: Filosofia, Sociologia e Antropologia e pelo eixo estruturante Comunicação e Informática (140h) que contemplam as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Informática Básica, inclusive LIBRAS.

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, de acordo com a Consulta CNE/CES 197/2004, um quinto (1/5) da carga horária total da licenciatura, sem incluir a PCC e o ECS, deve ser atribuída à formação pedagógica pura (Brasil, 2004). Dessa forma, as disciplinas de formação pedagógica geral ou pura que constitui a matriz curricular do curso são: Psicologia da Educação (90h), Legislação do Ensino Básico (60h), Didática Geral (60h), e também como disciplinas obrigatórias foi inserida na estrutura curricular: Gestão Organizacional (60h) e Metodologia do Estudo e Pesquisa (60h). A disciplina de Gestão Organizacional tem o intuito de possibilitar compreensões concernentes ao trabalho, tecnologia e gestão, no sentido de entender as relações interpessoais no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) explicitam que as disciplinas de fundamentos da educação subjazem uma formação teórica e prática, nas quais a licenciatura espera formar docentes críticos, viabilizando uma proposta de novas práticas educativas, cuja estas disciplinas devem desenvolver saberes e práticas, que confluem nessa direção.

No que concerne às PCC, verificou-se que está em consonância com as orientações oficiais, apresentando uma carga horária de quatrocentas e vinte horas (420h), distribuídas nas disciplinas “Prática Curricular I” com noventa horas (90h), a II e III com sessenta horas (60h). Além da Instrumentação para o Ensino de Biologia e Química I com noventa horas (90h) e Instrumentação para o Ensino de Biologia e Química II com cento e vinte horas (120h) e também propondo que estas disciplinas realizem um papel de integração entre as duas áreas

de formação e articular teoria e prática, por meio das experiências educativas de extensão, pesquisa e ensino no contexto escolar.

Essas disciplinas são ofertadas ao longo do curso, em que os licenciandos devem integrar as disciplinas pedagógicas e de conteúdo a ser ensinado de Biologia e Química, tornando-se relevante para possibilitar a construção de saberes profissionais referente ao ser e fazer do professor.

“As práticas pedagógicas atuarão como eixos articuladores entre as disciplinas componentes do currículo” (p. 7).

Nesse sentido, o documento revela a proposta de levar o egresso do curso de Biologia e Química a desenvolver nas PCC práticas educativas e reflexivas, que visem a transformação dos conteúdos específicos de Biologia e Química, em matéria de ensino, em que o mesmo deve mobilizar seus saberes docentes construídos no curso e articular teoria e prática, no intuito de reorganizar sua identidade profissional.

Segundo Rosa, Weigert e Souza (2012, p. 201), a prática reflexiva implica que teoria e prática são indissociáveis, tendo um papel relevante na formação do professor, sendo o espaço que ocorrem as atividades educativas e a construção de saberes que modelam a identidade docente.

Nessa concepção, observou-se na matriz curricular do curso, que tanto as disciplinas da formação pedagógica geral ou pura, quanto às de formação pedagógica específica – que compõem a PCC e ECS – visam articular teoria/prática; desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo; criar recursos didáticos; trabalhar de forma interdisciplinar; e desenvolver pesquisa na área técnica, quanto no ensino nas áreas de formação.

No que diz respeito ao ECS, na matriz curricular, está estruturado em quatro etapas: Estágio Curricular Supervisionado I, com noventa horas (90h), II (90h), III com cento e cinco horas (105h) e IV com a carga horária de cento e vinte horas (120h), totalizando um total de quatrocentas e cinco horas (405h) distribuídas nos últimos quatro semestres letivos consecutivos.

Ao analisar as atividades ECS no currículo prescrito, constatou-se que nos dois primeiros estágios de cento e oitenta horas (180h) oportunizam ao licenciando, a vivência na escola, mediante momentos de observação, avaliação da realidade socioeducativa. Enquanto que nas outras duzentas e vinte e cinco horas (225h), destinam-se à intervenção e atividades de regência, além de construção do conhecimento curricular e sua relação com o contexto.

Vale ressaltar, que no Estágio IV, reúnem-se todos os dados para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os responsáveis pelo ECS são dois docentes formadores, cada um sendo de uma das áreas de formação, não sendo observado no documento detalhes de como ocorre à parceria entre o ISB/UFAM e as escolas. Para Pimenta e Lima (2011, p. 112): “[...] na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”.

Percebeu-se também que o ECS ainda tem como base uma concepção tradicional e técnica, no sentido que visualiza a escola como local de mera aplicação técnica dos conteúdos teóricos desenvolvidos na graduação, contrapondo a concepção de que ECS solidifica as competências trabalhadas no decorrer do curso, por meio de atividades formativas, que englobem conteúdos teóricos e práticos (BRASI, 2005).

“[...] os Estágios Supervisionados têm como objetivo a aplicação prática dos conhecimentos teóricos obtidos pelos alunos e devem ser desenvolvidos nas escolas da rede pública” (p. 22).

Nessa ótica, observou-se no PPC em relação ao ECS, a necessidade de definir estratégias de parceria entre universidade e escola, no intuito de favorecer a construção de conhecimentos práticos e teóricos, referente à profissão do professor e a construção de sua identidade profissional. Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio não se configura em uma atividade puramente prática, mas também teórica, que instrumentaliza o fazer pedagógico do professor, sendo uma atividade transformadora da realidade.

No que se refere à AACC, o documento analisado evidencia como proposta a carga horária de duzentas horas (200h) de atividades formativas diversificadas de ensino, pesquisa e extensão para o licenciando, por intermédio de novos conhecimentos e experiências referentes à área de atuação, que enriquecem o currículo do curso, podendo ser ofertadas pela instituição ou outros órgãos competentes, estando consoante com o que preconizam as normativas oficiais vigentes. Sendo essas atividades relevantes para a formação da identidade profissional do professor, pois proporciona situações que envolvem o processo ensino e aprendizagem, de forma contextualizada e integrada.

Portanto, ao analisar as ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, verificou-se que estas se apresentam fragmentadas, estando desarticuladas as disciplinas

de conhecimento científico de Biologia e Química e as disciplinas de formação pedagógica, apresentando-se uma configuração curricular pautada na racionalidade técnica, que desfavorece a formação identitária do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2011), as orientações oficiais e proposta pedagógica dos cursos, ainda apresentam-se de forma fragmentada, tendo em vista, a separação dos componentes curriculares teóricos e práticos.

Dessa forma, observou-se que o currículo prescrito do curso mesmo distribuindo as disciplinas da PCC e de formação pedagógica ao longo do curso, apresentando um discurso de articulação entre a teoria e a prática, o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, falta organizar a matriz curricular e ementas do curso, de forma a contribuir com uma maior integração dos diversos saberes necessários para a construção da identidade profissional do professor.

d) Princípios, modelos formativos e a construção da identidade docente

No que concerne aos princípios e modelos formativos e a construção da identidade, elaborou-se o Quadro 4, que consta as seguintes categorias elaboradas a partir da análise da matriz curricular e ementas das disciplinas do curso: **interdisciplinaridade; contextualização; investigação no ensino; transposição didática; articulação teoria e prática; e professor como técnico e professor reflexivo** (Quadro 4).

Quadro 4: Categorias de análise dos princípios e modelos formativos

Categorias	Unidades significativas
Interdisciplinaridade e contextualização	Conhecer os temas transversais e sua importância como articuladores necessários a interdisciplinaridade e contextualização (p. 81).
Investigação no ensino	Analisar, através da pesquisa, os problemas e as dificuldades que o ensino de Biologia apresenta [...] (p. 78).
Transposição didática	Proceder à seleção e organização de conteúdos e a sua transposição didática [...] (p. 81).
Articulação teoria e prática	[...] se faz necessário romper as dicotomias existentes entre a teoria e a prática [...] (p. 87).
Professor como técnico	A investigação na Biologia e Química: questão teórica, prática de campo e de laboratório (p. 76).
Professor reflexivo	[...] propiciar-lhes a vivência e a reflexão da prática docente (p. 81).

Quanto à categoria **interdisciplinaridade e contextualização**, ao analisar as ementas das disciplinas dos componentes curriculares PCC, ECS e AACC, verificou-se o princípio da interdisciplinaridade e contextualização, mediante a proposta do curso de desenvolver temas transversais de forma contextualizada, que visem integrar as disciplinas dos conhecimentos

científicos e os pedagógicos, tendo em vista, conhecer a realidade local e suas peculiaridades, no qual deverá atuar.

Em relação aos princípios formativos de **articulação teoria e prática e transposição didática**, estão presentes nas ementas dos componentes curriculares PCC, ECS e AACC, na qual se relacionam estritamente aos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos no curso, por meio das vivências no contexto escolar e prática de ensino, apresentando também a proposta de transformação do conhecimento, no conteúdo a ser ensinado por meio do conhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem.

No que tange à **Investigação no Ensino**, a análise das ementas das disciplinas dos componentes das PCC e ECS revelaram que há este princípio formativo, uma vez que se propõe a investigação no ensino de Biologia e Química, com o intuito do licenciando se familiarizar com o ambiente de trabalho e suas dificuldades, identificando suas principais problemáticas, buscando a resolução dos problemas, mediante o desenvolvimento de diferentes estratégias e utilização de diversos recursos didáticos.

Além disso, o PPC propõe que a investigação no ensino deve aproximar a universidade e comunidade escolar, por meio de ações de extensão, desenvolvidas nas disciplinas dos componentes curriculares da PCC, ECS e AACC, pelos licenciandos. Nesse sentido, Pimenta (2012) reflete o papel da formação inicial de propiciar aos futuros professores, saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, mediante a inquirição da prática de ensino e mobilização dos saberes na superação dos desafios no contexto escolar e formação identitária do professor.

Outro princípio formativo constatado foi o da formação de um **professor reflexivo**, pois foram identificados aspectos concernentes à experiência de pesquisa da prática docente, nas disciplinas da PCC, ECS e AACC, visando integrar os diversos saberes conceituais e metodológicos, para enxergar o ensino como espaço de reflexão da prática, das problemáticas e soluções, possibilitando a mobilização dos saberes e produção de conhecimentos na realidade escolar, e conseqüentemente da ressignificação da identidade do professor.

Dessa maneira, Zeichner (1998) explicita a relevância da pesquisa no ensino para a formação do professor prático reflexivo, transformando-se em profissionais melhores, enquanto apreendem conhecimento mediante a investigação.

No entanto, o curso ainda apresenta um modelo do **professor técnico**, pois existe uma valorização curricular dos conhecimentos específicos, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, estando desarticulados estes conteúdos na matriz curricular. Também havendo a possibilidade das atividades investigativas do ensino ser direcionadas apenas para a apropriação de técnicas ou estratégias pedagógicas, sem uma reflexão mais aprofundada da atividade educativa e transformação identitária do professor.

Desse modo, o PPC apresenta em seu discurso, princípios formativos que buscam integrar os componentes curriculares como: interdisciplinaridade; contextualização; articulação teoria e prática; transposição didática; investigação do ensino e a formação do professor reflexivo de sua prática, porém, apesar da matriz curricular apresentar avanços no seu desenho, referente à distribuição da PCC e ECS, ainda apresenta nas ementas do curso princípios formativos de um professor técnico, apresentando uma dicotomia referente à organização das disciplinas de caráter específico e pedagógico.

Desse modo, o PPC apresenta em seu discurso princípios formativos que buscam integrar os componentes curriculares como: interdisciplinaridade; contextualização; articulação teoria e prática; transposição didática; investigação do ensino e a formação do professor reflexivo de sua prática, porém, apesar da matriz curricular apresentar avanços no seu desenho, referente à distribuição da PCC e ECS, ainda apresenta nas ementas do curso princípios formativos de um professor técnico, apresentando uma dicotomia referente à organização das disciplinas de caráter específico e pedagógico.

Portanto, a partir do documento analisado, verificou-se que a LCBQ, em seu discurso, traz princípios formativos e objetivos que favorecem a formação do perfil profissional de um professor reflexivo de Biologia e Química, para atuar na Educação Básica, necessitando ainda ser revista a matriz curricular do curso, visando integrar os divergentes componentes curriculares, e a teoria e prática, no sentido de garantir aos diferentes segmentos saberes que proporcionem a reflexão mais aprofundada da prática educativa, que almejem a formação da identidade profissional do egresso do curso.

Popkewits (1992, p. 46) nos remete que: “O pensamento pós-moderno torna-nos conscientes de que, por muitos nobres que sejam os nossos ensejos, um currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada”. Nesse sentido, não basta apenas o documento bem elaborado, mas torna-se de grande relevância a coerência entre a proposta curricular dos princípios formativos do curso, com o currículo vivido, sendo necessário que os

diferentes segmentos do curso se apropriem desta proposta, para que esta seja implementada realmente.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A caracterização profissional dos sujeitos da pesquisa se faz relevante, pois possibilita conhecer a formação e trajetória profissional destes: experiência docente, vivências, expectativas e motivações que os levaram a profissão docente e a formação no curso de LCBQ. Dessa forma, apresenta-se os principais aspectos dos sujeitos da pesquisa por meio das seguintes categorias temáticas: **a) Caracterização profissional dos pesquisados; b) Motivações e expectativas da escolha profissional.**

a) Caracterização profissional dos pesquisados

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram: o coordenador do curso, dois (2) Docentes Formadores que atuam com disciplinas de interface entre as disciplinas de Biologia/Química e as disciplinas pedagógicas (PCC e ECS) e nove (9) Egressos Professores que atuam nas escolas da Educação Básica. O Quadro 5 expõe as principais características profissionais do coordenador e Docentes Formadores:

Quadro 5: Caracterização do perfil profissional do coordenador e Docentes Formadores

Sujeitos	Formação	Experiência profissional	Tempo de atuação	Situação funcional
Coordenador	Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; Mestre em Botânica.	Ensino Superior	5 anos	Efetivo
DF1	Bacharel em Química; Mestre e Doutor em Química orgânica.	Ensino Superior	13 anos	Efetivo
DF2	Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; Mestre em Botânica.	Ensino Médio e Superior	7 anos	Efetivo

Pode-se observar no Quadro 5, que o DF1 tem a formação em Bacharelado, enquanto o coordenador e o DF2 possuem licenciatura. O coordenador e DF1 iniciaram suas experiências profissionais no Ensino Superior, já o DF2 iniciou sua atividade docente no Ensino Médio, apresentando experiência na Educação Básica. Vale salientar, que a falta de uma formação pedagógica e experiência profissional na Educação Básica ao iniciar a docência na IES pode ser um diferencial nas concepções dos Docentes Formadores referente à formação de professores.

Ainda ao fazer questionamentos aos Docentes Formadores em relação a sua formação acadêmica, o DF1 relatou que desenvolveu toda sua formação acadêmica na área técnica, o mesmo cursou algumas disciplinas da licenciatura, mas não concluiu o curso e relata que trabalhou como pesquisador em uma empresa por dez (10) anos. Por sua vez o DF2 formou-se tanto em bacharel como em licenciatura, onde participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e também prestou serviço por um tempo em uma instituição de pesquisa.

Dessa forma, o percurso formativo dos Docentes Formadores proporcionou um perfil profissional mais voltado para a pesquisa na área de conhecimento específico. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), os Docentes Formadores da universidade apresentam uma falta de formação no campo pedagógico, favorecendo assim, práticas de formação continuada nas IES. As autoras ressaltam também que, na academia, ainda é mais valorizado o domínio do conteúdo específico, a identificação com a pesquisa e o exercício profissional dos mesmos.

Sendo o coordenador e Docentes Formadores do quadro efetivo da instituição, o tempo de serviço dos mesmos era entre cinco (5), sete (7) e treze (13) anos de experiência profissional respectivamente. Os Docentes Formadores entrevistados possuem titulação de doutores nas áreas específicas que atuam, enquanto que o coordenador possui apenas o mestrado.

Em relação ao perfil profissional dos Egressos Professores, antes da entrevista com esse grupo, fez-se um levantamento do quantitativo de formados na LCBQ. A partir deste levantamento, verificou-se que o curso funciona há dez (10) anos no ISB/UFAM, desde 2006. Desde esse período já foram realizadas quinhentas e quinze (515) matrículas iniciais. Constatou-se que no decorrer dos anos de 2011 a 2015, formaram-se cento e quatorze (114) estudantes. Todavia, uma parcela significativa dos egressos retorna para seus municípios, com o intento de atuar profissionalmente.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de matrículas iniciais e número de formados no curso de LCBQ/Ano. Nas escolas pesquisadas, constatou-se doze (12) Egressos Professores, dentre estes, dois não aceitaram o convite para participar da pesquisa e um não participou porque não atuava com as disciplinas de Biologia/ou Química. Assim, ao todo, foram entrevistados nove (9) Egressos Professores.

Tabela 1: Levantamento dos Estudantes da Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.

Ano	Mat. Inicial	Egressos/Ano
2006	48	0
2007	57	0
2008	50	0
2009	50	0
2010	60	0
2011	54	11
2012	54	22
2013	49	23
2014	42	31
2015	51	27
Total	515	114

Elaborou-se a Tabela 2, com as principais informações dos Egressos Professores. Mediante as informações referentes ao **tempo de atuação** no magistério, constatou-se que dois dos Egressos Professores são iniciantes, tendo apenas alguns meses iniciado a profissão; verificou-se que cinco apresentam mais experiência: um tem três anos; um com cinco anos; dois possuem sete anos de experiência; e o outro trabalhou na profissão por nove anos. Por fim, dois dos investigados são bastante antigos na profissão, tendo respectivamente, quinze e trinta e três anos de magistério.

Tardif (2014) expõe que os primeiros anos de experiência profissional representam uma fase crítica intensa da profissão, sendo crucial para o professor saber se continua ou não no ofício, e também para a reflexão de sua formação inicial. Este autor destaca duas fases de socialização profissional do professor iniciante: a exploratória (1 a 3 anos) – que se refere aos primeiros anos, ele assume vários papéis, sendo um período de experimentação, acertos e erros, no qual este busca ser aceito pela comunidade escolar e reconhecido profissionalmente; e a fase de estabilização (3 a 7 anos) – nesta fase o professor já tem investido em sua carreira profissional, tendo conhecimento da realidade escolar, das atividades do ensino, um autoconhecimento de suas competências e limitações, o mesmo tem reconhecimento profissional da comunidade escolar. Para Mizukami (1996, p. 63):

Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente. São o produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola/comunidades em que atua.

Tabela 2: Caracterização do perfil profissional dos Egressos Professores

Principais características profissionais		Nº de EPs
Tempo de atuação	Até 5 anos	4
	Entre 6 a 10 anos	3
	Mais de 10 anos	2
Carga horária de trabalho semanal	Vinte horas (20h)	4
	Quarenta horas (40h)	4
	Sessenta horas (60h)	1
Atuação profissional	Exerce somente a docência	6
	Exerce outra atividade além da docência	3
Níveis de ensino ministrados	Ensino Fundamental e Médio	3
	Ensino Médio e Médio tecnológico/EJA	1
	Ensino Médio	5
Disciplinas ministradas	Biologia	1
	Química	1
	Biologia e Química	3
	Biologia/Química e outros componentes curriculares	4
Formação acadêmica	Primeira graduação	8
	Segunda graduação	1

Nessa perspectiva, faz-se de grande relevância para o professor, a socialização preprofissional e as primeiras experiências profissionais, como elementos que contribuem para a formação da identidade profissional docente. Ou seja, as vivências como estudantes na escola e na universidade, com vista que a partir dessas experiências, formam-se as representações do ensino e do ser professor, que os levam a se identificar com a profissão.

Observou-se que a maioria dos Egressos Professores cumpre a **carga horária** equivalente a vinte horas (20h) e quarenta horas (40h) semanais de trabalho. Apenas um Egresso Professor trabalha sessenta horas (60h) por semana. No entanto, além da docência, três desses professores exercem outra atividade profissional como: agente administrativo, técnico de enfermagem e guarda municipal. Vale ressaltar, que a maioria dos Egressos Professores investigados são professores com a situação instável, pois são contratados, dentre estes quatro são efetivos.

Dessa maneira, Tardif (2014) reflete que o domínio da profissão do magistério para o professor contratado ocorre em um processo mais lento do que para o efetivo, pois o contratado passa por diversas transformações e incertezas quanto ao trabalho, tornando sua dimensão identitária docente frágil, sendo a mesma mais susceptível de sofrer rupturas.

Em relação à **atuação profissional** dos Egressos Professores, nos **níveis de ensino**, por meio de seus depoimentos verificou-se que três já atuaram no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas de ensino: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências Naturais. Atualmente a maioria atua ministrando disciplinas de Biologia/ou Química no Ensino Médio regular. Constatou-se que um Egresso Professor trabalha no Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também que um dos entrevistados já havia cursado uma licenciatura na área de Geografia.

Após a exposição de alguns aspectos do perfil profissional dos investigados, averiguou-se suas percepções referentes às suas trajetórias profissionais, suas motivações relativas à escolha da profissão docente e do curso de LCBQ. A escolha profissional do indivíduo resulta das representações da imagem de si construídas e socializadas no individual e social (DUBAR, 1997).

Em relação à trajetória profissional dos Egressos Professores, constatou-se que alguns estão iniciando a profissão com poucos meses de atuação, enquanto outros já trazem uma bagagem de conhecimentos desenvolvidos em uma vasta experiência profissional. Dessa forma, cabia ao curso de LCBQ ressignificar esses saberes experienciais, que legitimam a profissão docente (TARDIF, 2014).

b) Motivações e expectativas da escolha profissional

Quanto a essa temática de análise da escolha profissional docente dos sujeitos da pesquisa, dividiu-se em duas categorias: **motivacional** e **expectativas**. Dessa forma, a categoria **motivacional**, ao analisar as falas dos Docentes Formadores, constatou-se que os mesmos entraram na profissão, após aprovação em concurso público. O DF1 iniciou sua carreira, almejando também fazer carreira acadêmica.

No que concerne a escolha profissional, o DF1 reforçou seu interesse pela carreira acadêmica e a interação com os discentes, evidenciando interesse pela pesquisa e status profissional. Enquanto que o DF2 mostrou ter escolhido por gostar da profissão em decorrência do seu papel social e seus desafios.

Para Nascimento (2007), a dimensão motivacional da identidade profissional do professor, caracteriza-se nas seguintes motivações: intrínseca, que consiste nos sentimentos com interesse e vocação pelo ensino, a realização pessoal e profissional; e extrínseca, que envolve as aspirações por reconhecimento profissional e social, e perspectiva de emprego e melhores condições de trabalho.

Dessa forma, a categoria **motivacional**, trata dos fatores motivacionais que levaram os Egressos Professores a escolha da LCBQ, apresentou-se por intermédio as subcategorias representativas da dimensão motivacional de Nascimento (2007): **intrínseca e extrínseca**, por meio dos seguintes focos temáticos: **identificação pelo conhecimento específico; identificação pela docência; falta de opção e perspectiva de emprego** (Quadro 6).

Quadro 6: Subcategorias de análise da dimensão motivacional da escolha da LCBQ

Subcategorias	Focos	Unidades significativas
Motivação intrínseca	Identificação pelo conhecimento específico	EP1: [...] <i>Minha vontade própria era ter feito apenas, graduação em Química.</i> EP3: <i>No início eu escolhi ele pela Biologia [...] eu escolhi mais pela Biologia do que pela Química.</i> EP9: <i>Porque eu gostava da área, tanto da Biologia como da Química, já no Ensino Médio.</i>
	Identificação pela docência	EP4: [...] <i>e também porque eu sempre achei interessante essa parte da docência, em ser professor e ensinar.</i>
Motivação extrínseca	Falta de opção	EP8: <i>Porque eu não tive oportunidade de fazer em outra área [...].</i>
	Perspectiva de emprego	EP4: <i>Por causa da demanda do mercado, falta de profissionais [...].</i>

No que diz respeito à **identificação com conhecimento específico** (Biologia/ou Química), constatou-se que a maioria sentiu motivação para cursar a LCBQ, em decorrência da identificação por uma das áreas específicas de formação (Biologia/ou Química). Apenas um Egresso Professor relatou que se interessava tanto por Biologia quanto por Química desde o Ensino Médio. Entretanto, a formação nas duas áreas, de acordo com os relatos, fez despertar na maioria dos Egressos Professores o gosto pelas duas disciplinas. Mas, dentre estes, um passou a ter mais afinidade pela área de Química.

Conforme Nascimento (2007), as motivações que levam o indivíduo a escolha da profissão docente, diz respeito ao seu percurso pessoal, projeto profissional e seus conhecimentos referentes à área de trabalho, anteriores a formação inicial, que ainda foram construídos em suas vivências como educando.

No que tange à **identificação pela docência**, somente dois escolheram o curso, porque sentiam afinidade pela prática docente. A esse respeito, Nascimento (2007) explica que nem sempre no momento da escolha profissional, o indivíduo se identifica com o curso. Desse modo, a escolha da profissão pode ocorrer após a formação inicial, em *locus* da tarefa educativa, haja vista, ser permanente a construção da identidade profissional docente.

Todavia, este processo pode ser conflituoso, havendo rupturas nas concepções incorporadas ao longo de seu percurso pessoal e profissional (DUBAR, 1997).

Dessa forma, pode-se identificar que a maioria dos Egressos Professores foi motivada a cursar LCBQ, por fatores de caráter intrínseco, relacionados com identificação com as áreas específicas (Biologia/ou Química) ou pela identificação com a docência.

No foco temático **falta de opções**, revelou-se o depoimento de um Egresso Professor, que tinha interesse na área de Pedagogia, mas que findou cursando Biologia e Química. No entender de Nascimento (2007), o momento da escolha profissional ultrapassa as motivações do professor, pois a escolha de forma precoce se caracteriza como intencional, sendo que a escolha feita mais tarde, subtende-se o contrário, que esta pode ter ocorrido por falta de opção.

No que se refere à **perspectiva de emprego**, um dos Egressos Professores confirmou seu interesse pelo curso, em decorrência de haver poucos profissionais com esta formação, havendo grandes possibilidades de conseguir trabalho. De acordo com Nascimento (2007), nas realidades locais, onde há necessidade de professores na área de formação, existe a tendência da área profissional se tornar atrativa, quando existe pouca perspectiva de emprego, desvalorização e falta status social, a área tem pouca procura de novos recrutas.

A categoria expectativas em relação ao curso foi dividida em duas subcategorias: **expectativas atendidas** e **expectativas parcialmente atendidas**. Quanto à subcategoria – **expectativas atendidas** – a maioria concordou que o curso atendeu às suas expectativas, tendo como principais expectativas fatores como: a estabilidade profissional e a preparação nas áreas de formação específica (Biologia/ou Química).

EP8: *“Sim. Apesar das dificuldades, eu tive oportunidade de aprender e ter conhecimento [...] trabalhar com a disciplina de Química”*.

Em relação às **expectativas parcialmente atendidas**, os Egressos Professores citam alguns fatores que prejudicaram a formação no curso, como a falta de: infraestrutura e as condições materiais (laboratório, sala de aula, equipamentos); abordagem de conhecimentos relativos à prática de ensino; de conhecimentos que foram suprimidos, devido ao fato da licenciatura ser dupla.

Ao analisar as expectativas em relação ao curso, apresentadas pelos Egressos Professores, relacionam-se a necessidade que eles tinham em se especializarem nas áreas específicas de formação. Pois, em suas falas, pontuam-se como deficiência do curso a

preparação teórica dos conteúdos de Biologia e Química. Inclusive, um dos Egressos Professores tece críticas, pelo fato da licenciatura ser dupla em Biologia e Química, o mesmo percebe que ficaram algumas lacunas em sua formação. Vale destacar, que somente um dos investigados coloca a necessidade de mais atividades teóricas referente ao ensino, evidenciando na visão dos mesmos, a relevância que atribuem aos conhecimentos específicos em sua formação.

EP5: *“Em partes, a Biologia e a Química. O curso em si, deixou algumas deficiências. Como acadêmica, eu imaginava que eles deveriam trabalhar mais a parte do Ensino no dia a dia, na sala de aula. Faltou um pouco mais a parte da teoria na questão da docência”.*

Quanto a isso, Carvalho e Gil-Pérez (2011) colocam que os professores concordam de forma unânime, quanto à relevância de se conhecer a matéria, em especial o da área de Ciências, no entanto, estes ressaltam rupturas necessárias no ensino desprovido de teoria, que favoreça uma formação docente que se aproprie e construa o conhecimento da matéria, articulado de forma adequada, com o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Vale ressaltar, que alguns Egressos Professores escolheram o curso, por causa de um leque de oportunidade no mercado de trabalho, devido à carência de profissionais nessas áreas e a falta de oportunidade de cursar outra faculdade. No que concerne às expectativas dos Egressos Professores, percebeu-se que são inerentes as suas motivações para cursar a LCBQ, sendo relacionadas à estabilidade profissional e construção de conhecimentos nas áreas de formação. Essas inferências apresentadas somam-se as concepções dos participantes desta pesquisa referente ao curso e a identidade profissional docente.

4.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA VISÃO DOS ATORES SOCIAIS DO CURSO

Neste tópico, abordam-se as concepções dos atores sociais referente à identidade profissional do egresso da LCBQ, mediante suas experiências no curso. Desse modo, aborda-se a construção da identidade profissional docente do curso de formação inicial investigado em duas perspectivas, a partir da vivência desses atores no referido curso: a institucional mediante as representações do coordenador, Docentes Formadores e Egressos Professores em relação aos elementos que constituem a identidade do curso; e da perspectiva do grupo foco da pesquisa, dos Egressos Professores atuantes na Educação Básica referente às suas percepções sobre os saberes construídos na graduação e como esses saberes são somados aos saberes escolares, no enfrentamento dos desafios na escola da Educação Básica.

4.3.1 A Perspectiva Institucional

Neste subtópico, explana-se as percepções do coordenador e Docentes Formadores referente aos elementos que integram a identidade do egresso da LCBQ, sendo dividido nos seguintes temas: **a) Criação do curso/PPC; b) Identidade do curso; c) Saberes e princípios formativos da identidade docente.** Para abordar esses temas, pautou-se na literatura que trata da identidade em uma lente sociológica e educacional, e nas DCNs que regulam a formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior e orientam os cursos de Ciências Biológicas e Química (BRASIL, 2001a, 2002a, 2001c e 2001d).

a) Criação do curso/PPC

Neste item, faz-se uma abordagem referente ao curso de LCBQ, mediante a concepção do coordenador concernente as seguintes categorias: **experiências no curso; construção do PPC e desafios e avanços na implementação da proposta pedagógica.**

Quanto às **experiências no curso**, o coordenador descreve que assumiu a coordenação, visando contribuir com a melhoria do curso e das disciplinas da PCC e do ECS. Ao se reportar aos fatos que levaram a criação do curso, disse que ainda não estava na instituição, todavia, em sua fala e no discurso do PPC consta que foi criado para atender a necessidade local e regional de professores com formação específica nas áreas de Biologia e Química para atuar na Educação Básica. O mesmo vê o curso, relacionado ao mercado de trabalho, ao desenvolvimento educacional da região e oportunidades de emprego:

“[...] eu vejo como uma oportunidade de crescimento e oportunidade de trabalho também pra... os alunos egressos do curso, porque eles vão possibilitar aí uma melhora educacional no município e na região, favorecendo isso também um aumento da capacidade de gerar profissionais e emprego pra região [...]”.

Ao realizar o questionamento ao coordenador, sobre a concepção de que o conjunto de Docentes Formadores apresenta sobre o curso, este relatou que há uma grande aceitação, pois a maioria é licenciada e valoriza o conhecimento pedagógico e estão engajados na formação dos licenciados no magistério, uma vez que estimulam um maior engajamento e integração dos discentes nos estágios curriculares.

A partir dos relatos do coordenador referente às suas experiências no curso e sua criação, infere-se que este apresenta em sua fala alguns elementos contextuais que justificam a criação do curso, que estão presentes no PPC como contextos pertinentes a questão: **educacional e mercado de trabalho.**

Nessa perspectiva, para Veiga (2013) o curso deve contemplar em seu PPC fundamentos teóricos, metas e ações, que estruturam a formação inicial em função da construção de um contexto de trabalho mais democrático e inclusivo, que vise superar práticas espontâneas e autoritárias, em que todos os profissionais da educação participam das tomadas de decisões e traçam interesses comuns, com o intento da qualidade do ensino em prol do bem estar coletivo, mediante a igualdade nos processos de ensino.

A respeito disso, o coordenador mencionou que a **construção do PPC** ocorreu em 2006, e que o mesmo está passando por uma revisão, na qual está sendo revista a matriz curricular do curso, por haver falta de integração entre as áreas de Biologia e Química, como se pode visualizar no trecho a seguir:

“[...] então a gente vê em alguns momentos a grade curricular, ela se assemelha muito a, como se fosse um curso de Ciências Biológicas ou um curso de Química, e a proposta do curso não é essa, é a formação de profissional generalista dentro da área de Ciências com ênfase em Biologia e Química. Então a nossa proposta é fazer ao longo do tempo, algumas adequações de algumas disciplinas voltadas mesmo, pra área pedagógica, pra que facilite essa formação desses alunos”.

Observa-se então, que atualmente está sendo realizada pelo colegiado do curso a revisão de algumas questões mais urgentes, buscando organizar e forma integrada as os componentes curriculares das áreas de Biologia e Química na matriz curricular, realizando algumas mudanças na oferta das disciplinas da dimensão pedagógica do curso.

No que diz respeito às reuniões para discutir o PPC, estas ocorrem, no colegiado, mensalmente em caráter ordinário e às vezes extraordinário, e visam verificar questões para o bom andamento do curso. Em seu depoimento, o coordenador que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), estava desativado, mas em fase de reestruturação, com a composição de seus membros.

Segundo o depoimento do coordenador, as discussões nas reuniões envolvem as questões burocráticas, administrativas e pedagógicas, tendo como participantes, representantes de seguimentos do curso: coordenador, três (3) Docentes Formadores da área de Química, três (3) da área de Biologia, um (1) de áreas afins, um (1) pai, um (1) técnico em educação e dois (2) discentes. Dessa forma, as reuniões de discussão e avaliação do PPC, não podem se resumir a reuniões do colegiado, mas momentos de reflexão do currículo proposto e o currículo vivido referente à identidade e o profissional a ser formado no curso.

Diante disso, verifica-se conforme o relato do coordenador que o PPC não tem sido discutido de forma efetiva, sendo necessário que a instituição cumpra as normativas oficiais vigentes e a literatura científica, no sentido de oportunizar aos diferentes segmentos envolvidos no curso, momentos de discussão e avaliação deste documento, seja para seu estudo, como para sua execução, não sendo um plano engessado, mas de caráter flexível, o qual deve ser vividos por todos.

Nesse sentido, Veiga (2013) afirma que o PPC tem uma natureza política, em que considera três questões relevantes: antecipa a visão de futuro, orientadora da ação no presente; tem uma dimensão utópica, em que as ideologias se transformam em realidade e fortalecem o caráter político educacional e valorizam um projeto histórico que contribua para a transformação social; e trata-se de proposta identitária, pensada, executada e avaliada por meio de práticas sociais e coletivas.

No que concerne aos **desafios e avanços na implementação do PPC**, os **avanços** (pontos positivos) na implementação do PPC, o coordenador citou a integração das áreas de formação, por meio das disciplinas específicas e pedagógicas, na qual ficam dois Docentes na coordenação, para que ambas sejam trabalhadas de forma igual, um formado em Biologia e outro em Química.

Conforme o coordenador, o profissional a ser formado proposto no PPC tem sido bem aceito pelo mercado de trabalho, destacando-se e contribuindo de forma satisfatória com o ensino dessas áreas nas escolas. Para ele se trata de uma formação mais geral de Ciências com ênfase nas áreas de Biologia e Química, tendo uma boa aceitação nas escolas de Educação Básica.

Em relação a esse ponto positivo, faz-se relevante no sentido, que motiva o futuro licenciando a seguir o seu projeto profissional no curso e na profissão do professor, estimulando a sua atividade docente. Para Nascimento (2007), ao iniciar a formação inicial e a carreira docente, torna-se indispensável para a solidificação do projeto profissional do indivíduo, a análise destas duas etapas para a orientação motivacional do curso de licenciatura e da atividade docente.

No referente aos **desafios** (pontos a serem melhorados), este apontou o caráter tradicional das áreas de Ciências Biológicas e da Química, devendo-se ser articuladas à atividade educativa no Ensino Fundamental e Ensino Médio; e por fim a organização das disciplinas na matriz curricular, que não estão estimulando o discente em relação à área

direcionada pelo curso, pois no primeiro semestre tem apenas uma disciplina que trata dessas áreas.

“[...] elas têm um caráter ainda muito de cursos tradicional das Ciências Biológicas e da Química, que poderiam ser melhor trabalhadas voltados para a licenciatura, como eu mencionei a questão da Botânica e outras disciplinas que podem ter os seus conteúdos voltados pra formação do Ensino Fundamental e pra formação do Ensino médio [...] Porque a única disciplina que eles veem no primeiro período, que está relacionada a área de Química e Biologia é uma disciplina que chama Química, Biologia e Sociedade”.

Em suma, torna-se nítido que o coordenador do curso, verificou que a matriz curricular apresenta os componentes curriculares de forma fragmentada, em que os conhecimentos trabalhados no curso, deveriam ser articulados com os conhecimentos desenvolvidos na Educação Básica. Devendo este currículo estar em consonância com a proposta curricular da Base Nacional Comum da Educação Básica, visando um trabalho colaborativo entre a formação acadêmica e suas demandas (BRASIL, 2014).

Dessa forma, percebeu-se a partir da visão institucional, aspectos que foram identificados no PPC analisado, também identificados na fala do coordenador, como o preenchimento da carência de profissionais formados no mercado de trabalho e melhoria do Ensino de Ciências no ensino básico. Também se constatou que o PPC e a matriz curricular já estão sendo revistos, em relação à falta de uma melhor articulação das áreas de Biologia e Química e da organização curricular dos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos pertinentes a etapas da Educação Básica, para que, realmente, esta formação inicial contribua para construção da identidade profissional docente do egresso do curso.

b) Identidade do curso

Para o desenvolvimento deste item, utilizou-se as entrevistas semiestruturadas dos participantes da pesquisa: coordenador e Docentes Formadores para caracterizar a identidade do curso de LCBQ, a partir das suas vivências pertinentes ao curso. Sendo assim, para apresentar esse tema, foram utilizadas as seguintes categorias: **atuação profissional do egresso** e **perfil profissional a ser formado** (Quadro 7), apresentando as principais configurações levantadas nas concepções dos pesquisados referentes aos conhecimentos que constituem a estas categorias.

Em relação à **atuação profissional do egresso**, o coordenador e os Docentes Formadores apontam a atuação na Educação Básica, nas áreas de Biologia/ou Química. Para o coordenador, estes atuam também no mercado de trabalho, possuindo um diferencial de

outros professores da área específica, a formação para atuar em duas áreas (Biologia e Química).

Quadro 7: Análise das categorias do perfil profissional a ser formado e atuação profissional do egresso

Sujeitos	Categorias	Principais configurações
Coordenador	Perfil profissional a ser formado	Domínio dos conhecimentos específicos
	Atuação profissional do egresso	Educação Básica
		Mercado de trabalho
Docentes Formadores	Perfil profissional a ser formado	Domínio dos conhecimentos específicos
		Conhecimento pedagógico
		Trabalhar em diferentes contextos escolares
		Satisfação profissional
	Atuação profissional do egresso	Educação Básica
Ensino Superior		

Há divergência na opinião dos Docentes Formadores relativa à atuação profissional dos egressos no Ensino Superior como professor, uma vez que o PPC respalda essa atuação. O DF1 acredita que estão preparados para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que a formação não está adequada para lecionar no Ensino Superior. Já o DF2 defende que eles estão preparados para atuar no Ensino Superior, sim. Defesa que é muito clara na fala a seguir:

DF2: *“Eu sim, porque nós temos vários ex-alunos, que eles são professores aqui mesmo, como professores substitutos, e alguns são professores efetivos já, na casa. Então isso vai muito do indivíduo, da pessoa, mas, o nosso nível aqui não é baixo, graças a Deus [...] Então, tão todos muito... graças a Deus, do curso de Biologia e Química, muito bem empregados, e dos outros cursos também, nós temos alunos que passaram no mestrado [...] a gente tem aí, uma boa aceitação”.*

Dessa forma, os entrevistados não citaram a formação de um técnico para atuar em laboratório ou pesquisador da área técnica, divergindo do PPC, sendo unânimes, ao concordarem que o curso anseia formar professor de Ciências nas áreas de Biologia e Química, que atue na Educação Básica.

No que tange a categoria **perfil profissional a ser formado**, o coordenador e os Docentes Formadores responderam que, trata-se de um professor de Ciências (Biologia e Química) da Educação Básica. Dessa maneira, os entrevistados em suas falas apresentaram como características relevantes para ser um bom professor de Ciências: domínio dos

conhecimentos específicos (Biologia e Química); conhecimento pedagógico; satisfação profissional; e trabalhar em diferentes contextos escolares.

Essas respostas sugerem diferentes olhares relacionados ao perfil a ser formado pelo curso, pois o coordenador e o DF1 caracterizaram o professor com ênfase no domínio do conteúdo específico (Biologia/ou Química), mesmo fazendo referência da necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o ensino. Nesse sentido, segundo Tardif (2014), a formação inicial esteve impregnada de conhecimentos da matéria, saberes esses construídos nas instituições, de forma desconectada da atividade profissional, sendo após executadas na prática por meio de estágios ou outras atividades similares.

Quanto ao DF2, este destaca ser essencial para o profissional a ser formado, motivação e satisfação profissional, isto é, uma identificação com o ensino, estando com o olhar mais voltado para a formação da identidade profissional docente. No entanto, Dubar (2006) esclarece que a identificação pela profissão docente, não se trata de um dom, todavia, produto de um processo de socialização profissional.

Nessa perspectiva, infere-se que o perfil do profissional formado, conforme as falas dos docentes formadores, implica na formação de um licenciado, no entanto, ainda se atribui muita ênfase no domínio dos conteúdos específicos (Biologia e Química), tendo uma grande relevância os conteúdos pedagógicos, para que o licenciando faça à transposição didática do conteúdo, ressignifique a sua prática docente e sua identidade do professor.

Rosa *et. al.* (2008) refletem a questão do jogo de contradições identitárias que se emanam das diversas representações na formação profissional do químico/biólogo (bacharel, técnico, professor) tornando-os sujeito mediante constantes transformações sociais.

Enfim, verificou-se em relação à identidade do curso, a partir da análise dos relatos do coordenador do curso e dos docentes formadores, que suas concepções em relação ao perfil e atuação do egresso do curso de LCBQ, relacionam-se ao que foi analisado no PPC, tende a formação de um profissional de Ciências para atuar no ensino básico. Havendo controvérsias entre estes sujeitos, no sentido do graduado está preparado para atuar no Ensino Superior.

Porém, ainda se apresenta uma valorização muito grande dos conteúdos científicos, em detrimento dos conteúdos que contemplem a dimensão pedagógica do curso, imprescindível para a formação identitária docente. Conforme Hall (2006), a identidade configura-se em uma manifestação dinâmica, em constante transformação relacionada às

maneiras que somos concebidos e interpelados nos ambientes culturais, onde estamos inseridos.

c) Saberes, princípios formativos da identidade docente

Para tratar dos saberes e princípios formativos, analisou-se as concepções do coordenador e Docentes Formadores nas disciplinas que compõem a PCC e ECS, de interface entre os conhecimentos específicos de Biologia e Química e os conhecimentos pedagógicos, referentes às categorias – **saberes da ciência da educação; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; contextualização, interdisciplinaridade e transposição didática; teoria e prática; professor reflexivo; investigação no ensino e professor técnico** – que permeiam a identidade profissional do egresso do curso de LCBQ.

Sendo assim, analisou-se os saberes com base em Tardif (2014), que entende como um conjunto de saberes plurais, com certo grau de congruência, provenientes da formação profissional, que convergem de diversos saberes sociais, das instituições de ensino, de outros protagonistas da educação e das IES. Sendo relevante destacar, que os saberes não são isolados, mas, desenvolvem-se de forma conjunta, na prática docente.

No que tange aos **saberes da ciência da educação** – saberes profissionais desenvolvidos na formação inicial e prática docente – apresentam-se nas disciplinas da PCC e ECS, como conhecimentos da formação específica e pedagógica, no qual a coordenação do curso salienta que a maioria dos Docentes Formadores da instituição é licenciada, favorecendo assim, a formação pedagógica no curso. Por sua vez os Docentes Formadores apontam a relevância na articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, podendo se observar na fala do DF1:

DF1: *“Ter conteúdo é importante, mas saber trabalhar os conteúdos, conhecer diferentes metodologias, saber trabalhar diferentes realidades, é muito importante [...]”*.

Dessa forma, o coordenador e os Docentes Formadores pontuaram como relevante nas disciplinas da PCC e ECS: as vivências em diferentes realidades escolares; investigação no ensino; articulação teoria e prática atrelada às atividades de ensino, pesquisa e extensão; e diversificação metodológica. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 39):

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Quanto aos **saberes disciplinares** – constituem matriz curricular do curso da LCBQ – os Docentes Formadores explicitam que desenvolvem os conteúdos do programa, que serão conteúdos a serem ensinados na tarefa educativa, que envolvam os conhecimentos de formação de Biologia e Química. No qual o DF2 explicita em seu depoimento:

DF2: *“Então eles vão começar a verificar, poxa eu posso ensinar, por exemplo no caso células, a parte biológica, células de uma maneira diferente, eu posso fazer com que um aluno aprenda célula até brincando, no caso ou então lendo livros de “Mangá”, por exemplo, dá pra gente ensinar, Bioquímica, por exemplo, em formato de Mangá. Então a gente vai ter técnicas diferentes que o aluno do Ensino Básico, ele desperte o interesse pela sua disciplina, então acho que no curso de graduação, essas disciplinas são fundamentais, principalmente pro futuro profissional, no exercício de sua função como docente”.*

Nesse sentido, as PCC deve se configurar de modo a atingir os objetivos nestas disciplinas, como a integração entre os saberes pedagógicos com os saberes da Química/ou Biologia na Educação Básica, socialização da atividade docente e fundamentos que norteiam o ensino e a identidade docente (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2012).

As disciplinas de conhecimento pedagógico como citado pelos inquiridos, são muito relevantes, promovendo conhecimentos como: de novas metodologias; conhecimentos psicopedagógicos; saber ensinar o conteúdo; novas experiências práticas. No entanto, essas atividades docentes não podem se limitar a atividades técnico-metodológicas sem reflexão da prática. Como visível na fala do DF2:

DF2: *“[...] as disciplinas de prática fazem com que desenvolvam no aluno, no estudante de graduação, novas maneiras de pensar educação”.*

A respeito da relevância dos saberes pedagógicos para a prática educativa, Maldaner (2013, p. 45) esclarece que: “Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente à significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos”.

No que diz respeito aos **saberes curriculares** – pertinentes aos programas, metas e anseios da realidade local e instituições de ensino – de acordo com os Docentes Formadores aparecem com o intuito de instrumentação pedagógica para ensinar, com desenvolvimento de aulas lúdicas e jogos nos diferentes níveis de ensino. Dessa maneira, os Docentes Formadores relacionam os componentes curriculares da PCC e ECS a apreensão de novos instrumentos e melhoria do nível educacional. A esse respeito, o DF2 expõe que:

DF2: *“Sendo que no quinto período ele começa a Instrumentação I e o sexto período a Instrumentação II, no qual eles também desenvolvem trabalhos em escolas. Então, só que como que é esses trabalhos da instrumentação? Esses trabalhos eles são voltados... eles são*

divididos em temas diversos, eles fazem uma maquete, fazem algo diferente, esse algo diferente ele é apresentado na escola, que também são escolas diferentes, e a gente vê a aceitação do público, na verdade, testar um pouquinho, e deles e do público, deu certo não deu certo, e a gente faz também em sala de aula”.

Desse modo, segundo os Docentes Formadores os componentes curriculares da PCC e ECS podem contribuir com a formação do professor de Biologia e Química, porém, existem algumas dificuldades que prejudicam essas atividades, como: a escassez de recursos materiais nas instituições; falta de internet eficaz no município, que limitam as atividades de pesquisa.

No que reporta-se aos **saberes experienciais** – construídos na prática em sala de aula e devem ser revistos na formação inicial – o coordenador e os Docentes Formadores responderam que o ECS, torna-se a oportunidade do licenciando vivenciar na prática tudo que aprenderam em aula.

DF2: *“É porque... através da prática, dos instrumentos e do Estágio, é que eles vão ter uma noção inicial de como ele vai ser professor. Então, ele vai ver os prós e contras durante o período da docência e ele vai se adequar aquilo ou não, mas, ele vai ter uma noção, do que é ser professor”.*

Dessa maneira, o ECS se apresenta semelhante ao que foi analisado no PPC, ainda trazendo traços da ótica educacional técnica, sendo visto como uma atividade de aplicação dos conteúdos teóricos, no qual este deveria propiciar momentos para o futuro professor mobilizar saberes, legitimando a sua prática profissional (TARDIF, 2014).

Para Nascimento (2007), o estágio na realidade escolar, presente nos currículos de formação, exerce um papel indispensável no processo de socialização profissional do professor, sendo um momento crucial na elaboração das imagens deste ofício.

Segundo o coordenador e Docentes Formadores, a instituição com a participação dos licenciandos desenvolve nas escolas de ensino básico e na comunidade local, diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, por meio dos diferentes programas: PIBIC, PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), visando proporcionar a estes atividades de socialização profissional e identificação com o ambiente de trabalho.

Conforme o coordenador e Docentes Formadores, para isso, a instituição ainda promove diferentes simpósios com foco na área de ensino, para disseminação de experiências e conhecimentos educativos. Sendo realizada uma parceria entre as escolas públicas do município e a UFAM por meio de convênios para aplicação desses projetos. Podendo-se verificar no discurso do DF2:

DF2: “[...] fora a parte do estágio em si, tem os projetos de extensão, que são desenvolvidos a maioria nas escolas, então, tanto PACES, PIBEX, a UFAM tem escolas principalmente aqui perto, que praticamente todos os nossos alunos, eles fazem PIBID, então está muito presente nas escolas, a universidade”.

Em relação aos princípios formativos, verificou-se – **contextualização, interdisciplinaridade e transposição didática** – mediante as falas do coordenador e Docentes Formadores referentes às atividades das disciplinas que compõem a PCC e ECS. Pois, observou-se que os mesmos levam em consideração a relevância da contextualização dos conteúdos com a realidade local e os conhecimentos prévios dos educandos. Eles também apresentam interesse em desenvolver estes conhecimentos de Biologia e Química de forma integrada, demonstrando preocupação em seus discursos com o domínio do licenciando da transposição didática, do conteúdo a ser ensinado

Nos depoimentos do coordenador e dos Docentes Formadores, verificou-se como princípio formativo a categoria – **teoria e prática** – presente nas disciplinas da PCC e ECS, visando oportunizar aos licenciandos, a integração dos conhecimentos teóricos e práticos. Como pode se averiguar na fala do DF1 a seguir:

DF1: “As disciplinas são fundamentais, é lá que na prática os alunos vão vivenciar o que eles aprendem na teoria, é lá que eles vão confrontar a teoria com a realidade. E, a gente vê muito, casos de alunos, que falam que estão na licenciatura, mas não querem ser professores, e aí quando eles começam fazer o estágio, começam ir na escola, eles começam a mudar de ideia e começam a gostar de fato dessa profissão”.

Dessa maneira, constatou-se o interesse dos entrevistados em articular a teoria a prática, no entanto, faz-se necessário enfatizar que o ECS não é uma atividade somente prática, mas também uma atividade teórica, que instrumentaliza o professor, mediante a reflexão da prática e transformação do meio social (PIMENTA e LIMA, 2011).

Outro princípio formativo averiguado foi à **investigação no ensino**, pois, os Docentes Formadores desenvolvem pesquisa, tendo como foco o processo ensino-aprendizagem. Podendo-se verificar no relato do DF1 adiante:

DF1: “[...] novas metodologias para ajudar nesse processo de ensino e aprendizagem. Isso é uma coisa que a gente tá tentando fazer, diversificar as pesquisas ao máximo possível”.

Os Docentes Formadores concordam na relevância da pesquisa no ensino, porém, não existe um grupo dessa natureza na instituição, na qual O DF2 ressaltou haver grupos de pesquisa na área técnica diferenciados. Assim, a pesquisa como prática de ensino e

aprendizagem deve ultrapassar a visão da pesquisa, como apenas técnicas reproduzidas de forma acrítica de modelos prontos (PIMENTA e LIMA, 2011).

Além disso, Pimenta e Lima (2011) preconizam a pesquisa no estágio, como princípio de formação inicial de futuros professores, através da qual a IES promova espaços de estudos referentes ao ambiente escolar e a atuação profissional do professor, mediante atividades de pesquisa do contexto escolar, com vista na formação de uma postura de pesquisador das situações problemas emergentes no contexto escolar.

Também foi notável na fala dos entrevistados o princípio formativo do modelo do **professor reflexivo**, o qual segundo os Docentes Formadores, a formação docente se relaciona a reflexão da prática, com vista na resolução de problemas ou obstáculos encontrados na tarefa educativa. Sendo possível observar na fala do DF2:

DF2: *“O estágio, ele é interessante, porque o aluno de graduação, apesar dele ter sido um aluno, ele vai viver... ele vai verificar com outros olhos o ensino. Então é através do estágio, que ele vai observar, como ele vai ter que superar os obstáculos quando ele for professor, como não é fácil, e têm muitos desafios a ser enfrentados aí”*.

Pérez-Gómez (1992) recorda pautado em Schön, que os profissionais da educação reflitam sua prática e transformem a realidade, mediante as vivências, estratégias e correções de atividades educativas. Para Mizukami (1996, p.61):

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Além disso, averiguou-se o modelo do **professor técnico**, uma vez que os Docentes Formadores apresentaram uma visão técnica da investigação no ensino, do ECS e da PCC ainda centrada na racionalidade técnica, na imitação aproximada de modelos técnicos de ensinar, desprovida de uma reflexão crítica do ensino, de fundamentação teórica e do contexto social, onde a prática educativa acontece (PIMENTA e LIMA, 2011). Constatando-se na fala do DF2 abaixo:

DF2: *“Então, é aí que ele começa a testar os seus conteúdos, do que ele viu aqui na universidade e começa a colocar em prática. Então muitas vezes, ele vai ter que rever coisas, que ele não lembra mais, que ele viu no primeiro período, já tá quase formando”*.

Nessa concepção, Schön (1992) apresenta como proposição que a formação dos professores, não ocorra mais no modelo que primeiramente apresenta a teoria, seguida de sua

aplicação e por último o ECS profissional, nas quais os licenciandos se apropriam como conhecimentos técnico-metodológicos.

Portanto, em relação aos os saberes e princípios formativos detectados a partir da análise nas falas do coordenador e Docentes Formadores, constatou-se algumas ambiguidades de caráter conceitual e ambiental. Tendo em vista, que se observou nos discursos dos entrevistados a relevância da reflexão da prática educativa, a integração de conhecimentos e a valorização dos saberes experienciais, porém, percebeu-se alguns resquícios formativos da racionalidade técnica, que precisam ser redimensionados pelos sujeitos do curso, para a formação inicial conflua em direção a formação da identidade docente dos egressos.

4.3.2 Os egressos do Curso de Licenciatura dupla em Ciências (Biologia e Química) e a Construção da Identidade Profissional Docente

Neste subtópico, faz-se o esboço das percepções dos Egressos Professores referente aos elementos que integram a identidade profissional dos mesmos, visando entender como os saberes da formação inicial contribuem para o desenvolvimento das atividades profissionais e no enfrentamento dos desafios na escola da Educação Básica, sendo apresentadas duas temáticas: **a) Saberes e princípios formativos da identidade docente; b) Articulação entre os saberes aprendidos no curso e saberes escolares.** Para abordar esses temas, pautou-se na literatura que trata da identidade em uma lente sociológica, educacional e normativas oficiais vigentes.

a) Saberes e princípios formativos da identidade docente

Desenvolveu-se essa temática a partir das falas dos Egressos Professores referente às suas vivências formativas no curso, nas quais se procurou evidenciar os saberes e princípios formativos que integram a identidade profissional docente do Egresso Professor da Educação Básica. Dessa forma, utilizou-se como categorias de análise: **saberes da ciência da educação; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; contextualização e interdisciplinaridade; transposição didática; investigação no ensino; teoria e prática; professor reflexivo; e professor técnico** (Quadro 8).

No que diz respeito à categoria dos **saberes da ciência da educação**, estes envolvem os conteúdos teóricos de cunho pedagógico, que fundamentam a prática de ensino, na solução de problemas na sala de aula. Verificou-se que na concepção dos egressos professores as disciplinas pedagógicas são relevantes para o exercício da docência, pois promovem

conhecimentos como: conteúdo a ser ensinado; apreensão de novas metodologias; conhecimentos psicopedagógicos; e por fim novas experiências na prática profissional.

Quadro 8: Categorias de análise das percepções dos EPs referente aos saberes e princípios formativos

Categorias	Unidades significativas
Saberes da ciência da educação	EP7: [...] <i>ter que me preparar, vê as didáticas, vê as metodologias que eu vou utilizar pra poder aplicar as duas disciplinas de Biologia e Química na sala de aula.</i>
Saberes disciplinares	EP4: <i>Quando partia pra parte da Química era algo mais específico, como se a gente tivesse estudando as origens, as moléculas, os átomos, já a Biologia a gente já entendia a parte mais... vamos dizer assim, mais ampla [...].</i>
Saberes curriculares	EP5: <i>Nós trabalhamos a parte como elaborar os planos de aula, como desenvolver projetos e como trabalhar esses projetos, também, durante os estágios. Trabalhamos também atividades em questão pedagógica, como: jogos didáticos, trabalhamos a questão de seminários.</i>
Saberes da experiência	EP6: <i>No Estágio Supervisionado foi uma experiência, assim, que me ajudou a conhecer a realidade da escola, a realidade dos alunos.</i>
Contextualização/ Interdisciplinar	EP6: <i>Por elas estarem relacionadas com o nosso dia a dia, então, eu acho que elas são muito importantes, por elas serem muito similares uma depende da outra [...].</i>
Transposição didática	EP4: [...] <i>quando a gente se depara na escola, a parte teórica do ensino, do ensinar o conhecimento de Biologia e Química.</i>
Teoria e prática	EP4: <i>Foi muito enriquecedora, até porque, a gente tira um pouco da parte da teoria em si, dos conteúdos de Química, Biologia que é só teoria e traz pra realidade dos alunos, no caso, e também na parte prática. A parte prática, ou seja, tanto a teoria como a prática é utilizada neste momento, destas atividades.</i>
Investigação no ensino	EP9: <i>Foi bem importante, que a gente tinha o contato com o aluno, e também tinha contato com pesquisa, como fazer relatórios, como fazer projetos, escrever mesmo, de maneira científica, então foi importante pra mim, neste sentido.</i>
Professor reflexivo	EP1: <i>Na verdade essas práticas, elas são como ferramentas, que nos são dadas para adaptarmos, nós podemos montar, o papel, o perfil do futuro profissional. Então, essas práticas elas são fundamentais, em relação à vivência, a adaptação das dificuldades, possíveis soluções das dificuldades, que a gente sempre encontra dentro da sala de aula. Então, elas tiveram um papel fundamental, tanto pra gente encontrar a dificuldade, assim, como melhorar a questão do ensino aprendido, com essas atividades que foram desenvolvidas.</i>
Professor técnico	EP4: [...] <i>sempre tinha a parte teórica na sala de aula e parte prática nos laboratórios, e isso foi muito enriquecedora.</i>

Entretanto, para alguns dos Egressos Professores, os conhecimentos pedagógicos não foram bem trabalhados pelos Docentes Formadores na graduação, tornando-se notável na opinião dos entrevistados, que o curso não proporcionou conhecimentos sólidos na área de ensino de forma adequada. Um deles ressaltou que as práticas de ECS foram insuficientes, outro atribuiu o conceito do conhecimento pedagógico como compromisso moral e ético profissional, enquanto um simplesmente relatou que não teve contato com a formação

pedagógica. Demonstrando assim, que os conhecimentos específicos (Biologia e Química) no curso se sobrepõem aos conhecimentos de formação pedagógica,

Para Perrenoud (2002a, p. 21): “A maioria dos especialistas ainda pensa um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital”. Vale ressaltar, que houve relatos de dois Egressos Professores, em relação a este problema, no qual apontaram a questão dos Docentes Formadores não serem licenciados, ou não desenvolvimento por estes conhecimentos na área de ensino de forma adequada, evidenciando assim, a necessidade de atualização mediante formação continuada. Como pode ser observado no depoimento do EP3 abaixo:

EP3: *“É possível nós percebermos aqueles professores que eles não tiveram tanto conhecimento, a respeito das áreas pedagógicas. Por exemplo, aqueles que têm... fizeram o mestrado, mas, eles não tiveram disciplinas pedagógicas, e a gente percebe a realidade deles pra trabalhar com alunos, que eles não têm a mesma visão que tem um licenciado”*.

Os outros teceram críticas, mas, não apontaram possíveis causas, evidenciando falta de compreensão referente aos conhecimentos pedagógicos. Assim, Maldaner (2000, p. 47) explica que:

Os professores das faculdades de educação ou centros pedagógicos, encarregados pelas universidades para fazerem a formação pedagógica, também se queixam do despreparo e falta de motivação que os licenciandos manifestam nas disciplinas pedagógicas. O despreparo vem da pedagógica restrita que os estudantes manifestam sobre os conteúdos, fruto da interação com seus professores de graduação e do secundário.

No referente à categoria dos **saberes disciplinares**, focou-se nas disciplinas que compõem a PCC, ECS e AACC e promovem a interface entre os conhecimentos específicos (Biologia e Química) e pedagógicos. Tornou-se perceptível, que a maioria dos Egressos Professores atribui as disciplinas de Biologia e Química, o significado de conteúdo a ser ensinado, visualizando o objeto de conhecimento ao papel do professor.

Pimenta e Lima (2011) defendem que a teoria oferece ao professor concepções para analisar aspectos contextuais: históricos, sociais, culturais, organizacionais, da sua atuação profissional e das condições que influenciam a prática educativa, para que ele intervenha na realidade.

Nessa concepção, observou-se que os Egressos Professores concordam com a relevância dos conhecimentos específicos de Biologia e Química, todavia, o curso apresentou deficiências, em que foram suprimidos alguns conteúdos relevantes para a formação docente. Podendo-se visualizar na fala do EP5:

EP5: *“É de extrema importância as disciplinas de Biologia e Química. As de Química teve pra mim a maior importância, também com maior dificuldade de ensino, ao meu ponto de vista. A de Biologia nem tanto, teve uma participação melhor, assim uma compreensão melhor. Já a Química, em si, faltou assim, mais a parte teórica [...]”*.

Já os **saberes curriculares**, na fala dos entrevistados envolvem atividades relacionadas ao planejamento e organização da tarefa educativa. Desse modo, segundo os Egressos Professores são mobilizados em práticas educativas como: lúdicas; experimentais de laboratório; na construção de material didático adaptados; atividades de campo; observação do contexto escolar e prática docente; regência; projeto de intervenção; cursos de extensão e relatórios. Conforme o EP8, para desenvolver essas práticas encontra-se as seguintes dificuldades:

EP8: *“A dificuldade encontrada pra se trabalhar essas práticas, muitas das vezes é porque faltam recursos didáticos, laboratórios, porque na disciplina de Biologia e Química, a Química principalmente, ela exige materiais, laboratórios, porque nós temos experimentos, temos que muitas vezes demonstrar reações de substâncias [...]”*.

Nesse contexto, para desenvolver essas práticas, percebe-se maior dificuldade para desenvolver as atividades da PCC e ECS no ensino de Química, sobre as quais o DF2, mencionou que as escolas não dispõem de recursos ou laboratórios. Em relação ao ECS, as atividades são realizadas a partir do segundo semestre do curso, sendo descritas no relato do EP2, abaixo:

EP2: *“[...] observei bastante, o prédio, quantitativo de salas, o quantitativo de alunos por salas, analisei também as condições materiais, que estavam acessíveis pros professores, que estavam em mãos, disponibilizados pra eles e tive que observar o professor, a metodologia, como os alunos reagem de acordo com a metodologia aplicada em sala de aula. E depois quando começou a outra etapa, que era a etapa em que a gente assumia a sala de aula, a regência, e todo aquele conhecimento ali, que foi pouco, mas, o que a gente estudou de metodologias, os projetos que eram tanto executados em sala de aula, quanto externos, os projetos de intervenção”*.

Nesse pensamento, questionou-se os Egressos Professores, no que diz respeito às aprendizagens mais significativas no curso. A maioria convergiu na direção das práticas experimentais de laboratório e de campo. Enquanto alguns completaram seu discurso, referindo-se as práticas de ensino nas escolas. E um Egresso Professor ainda destacou as práticas tradicionais, que em sua opinião são menos atrativas, atribuindo assim, mais relevância às aulas expositivas do conteúdo.

Todavia, percebeu-se que relatos dos Egressos Professores, destacando práticas de campo e atividades experimentais de laboratório, tanto concernente aos conhecimentos de Biologia quanto de Química, mas, essas atividades não são voltadas para o ensino, na maioria

das vezes se trata de atividades técnicas de pesquisa, características de um bacharel. Dessa forma, essas atividades foram significativas para o exercício da profissão, no entanto, algumas destas não direcionam os Egressos Professores à formação de uma identidade profissional docente.

O processo avaliativo por sua vez, segundo os Egressos Professores acontecem mediante atividades individuais, em grupo e diversificadas como: seminários, relatório, caderno de campo, preparação de aulas e recursos didáticos alternativos, produção de projetos e apresentação do TCC, nos quais se avaliam a participação dos licenciandos nas atividades.

De acordo com as normativas oficiais, o estagiário deve ter o acompanhamento do Docente Formador nas atividades do ECS. No entanto, apenas um dos Egressos Professores se manifestou em relação a esse acompanhamento, em que falou que o Docente Formador não o acompanhou em seu ESC, mas seus colegas de turma tiveram supervisão. Sendo de extrema relevância que este tenha esse acompanhamento tanto do professor da Educação Básica, quanto do Docente Formador responsável pelo ECS.

Conforme Pimenta e Lima (2011, p. 45): “É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”.

No que tange aos **saberes experienciais**, nos relatos dos Egressos Professores, o curso contribuiu para a sua atuação profissional docente, na reflexão das metodologias aplicadas e vivências desenvolvidas na escola. Para Dubar (1997), a identidade profissional é construída a partir das relações interpessoais na socialização secundária (ambiente de trabalho), que se ocorre nas relações e práticas profissionais.

Nesse sentido, o ECS, torna-se um espaço que o licenciando desenvolve conhecimentos profissionais, mediante experiências no ambiente de trabalho, sendo necessário o acompanhamento do Docente Formador e do professor da Educação Básica nessas atividades. Pois a partir da observação que o licenciando faz da conduta desses profissionais, educandos e organização escolar, ele poderá desenvolver uma identificação ou não com a profissão.

No entanto, Tardif (2014, p. 43) explicita que as atividades da PCC e ECS, não devem limita-se em aplicações de técnicas no contexto escolar: “A formação não é mais de

sua competência: tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnicas-pedagógicas de formação”.

Dessa forma, em relação aos princípios formativos, detectou-se como princípio a **transposição didática**, na qual a maioria dos Egressos Professores atribuiu aos conhecimentos específicos (Biologia e Química), o significado de conteúdo a ser ensinado, relacionando esses conhecimentos ao seu ofício de professor. Segundo Zeichner (2008), os professores têm o dever de saber a matéria de sua área de formação, tendo o domínio de como ensinar e como transformá-lo, com o intento de aproximá-lo ao que o educando já sabe, a fim de torná-lo mais compreensível.

A maioria dos Egressos Professores inquiridos afirmaram ter participado durante a graduação, de atividades lúdicas e experimentais voltadas para o ensino e iniciação científica, mediante atividades de extensão desenvolvidas nas escolas como PIBEX, PACE e PIBIC.

Percebeu-se nas falas dos Egressos Professores como princípios formativos – **contextualização, interdisciplinaridade; transposição didática; teoria e prática; investigação no ensino; e professor reflexivo** – que estão presentes em atividades que contribuíram com vivências para superação de dificuldades na sala de aula, mediante a reflexão da prática a partir da pesquisa; conhecimentos referentes ao contexto onde a escola está localizada; articulação dos conhecimentos específicos (Biologia e Química) e conhecimentos pedagógicos.

Porém, em relação à interdisciplinaridade, o EP2 salientou que as disciplinas de Ciências Humanas lhe foram menos relevante, demonstrando um baixo grau de interdisciplinaridade no curso. Como pode ser observada na fala do EP2:

EP2: “[...] *tinha ver com alguns aspectos sociais, aspectos filosóficos, que não me interessava muito [...]*”.

Também foi detectado o **professor técnico** nas atividades práticas de pesquisa, com enfoque maior nas atividades técnico-metodológicas de ensino, sem uma reflexão mais aprofundada da prática pedagógica e conhecimento teórico. Entretanto, para superar esse modelo formativo, Nóvoa (1992) salienta que o professor reflexivo deve assumir a realidade escolar como objeto pessoal de análise, no qual busca soluções para resolver possíveis problemas em sua prática educativa, como defendido por Schön (1992).

Assim, os Egressos Professores relataram que as atividades da PCC, ECS, AACC e as disciplinas pedagógicas são relevantes, pois proporcionam vivências na escola e reflexão

da prática educativa da profissão (SCHÖN, 1992). Estas vivências promovidas na formação inicial, os licenciandos incorporam imagens, conceitos, atitudes e posturas do ser professor, mediante a socialização profissional (DUBAR, 1997).

Portanto, depreende-se que o curso de LCBQ conforme as percepções dos egressos professores do curso tem contribuído para a formação identitária docente dos mesmos, no entanto, faz-se necessário que o curso passe por algumas mudanças teóricas, por parte dos docentes formadores e das disciplinas pertinentes a dimensão pedagógica, pois ainda se verifica a necessidade de formação dos docentes formadores, para que os mesmos possam preencher as lacunas na formação pedagógica do licenciando. Verificando que os inquiridos ainda valorizam mais atividade de extensão e os conhecimentos científicos, aos conhecimentos pedagógicos.

b) Articulação entre os saberes aprendidos no curso e saberes escolares

Para o entendimento sobre a construção da identidade profissional docente, acredita-se na necessidade de ir para além do olhar institucional. Dessa forma, foi significativo neste trabalho trazer as vozes dos Egressos Professores, com o intuito de analisar como os saberes desenvolvidos na formação inicial contribuem para o desenvolvimento das atividades profissionais e no enfrentamento dos desafios na escola da Educação Básica.

Schön (1992) calcado no paradigma da racionalidade prática afirma que o professor como um profissional reflexivo de sua prática e produtor de conhecimentos, ele constrói e ressignifica sua identidade, por meio da mobilização de saberes docente apreendidos durante sua trajetória formativa e profissional.

Nesse pensamento, verificou-se como o Egresso Professor da Educação Básica estar mobilizando os saberes desenvolvidos no curso de LCBQ, em sua atividade profissional, ressignificando sua identidade docente, a partir também de novos saberes adquiridos com seus pares, mediante as representações socioprofissionais.

Assim, realizou-se alguns questionamentos aos Egressos Professores, referente aos saberes desenvolvidos em sua formação e sua prática educativa, analisando sua satisfação com sua formação do curso e atuação profissional. Do mesmo modo, analisou-se essa temática por meio das seguintes categorias: **desafios na atuação profissional; satisfação com a formação inicial; atividades significativas na formação inicial; ensino bem sucedido; e função social da escola; e papel do professor** (Quadro 9). A partir da análise

dessas categorias, buscou-se entender por meio das concepções dos Egressos Professores, a sua formação identitária docente e possíveis implicações em sua atuação profissional.

Quadro 9: Categorias de análise das percepções dos EPs dos saberes da formação inicial e atuação profissional

Categorias	Unidades significativas
Desafios na atuação profissional	EP2: [...] <i>quando chega lá é uma realidade diferente... existe alguns conhecimentos... que não foram trabalhados ali [...].</i>
Satisfação com a formação inicial	EP8: <i>E hoje, com formação em Biologia e Química, eu tenho mais segurança e mais conhecimento nos conteúdos trabalhados.</i>
Atividades significativas na formação inicial	EP9: [...] <i>dos projetos que eu participei, eu consegui ser mais dinâmica, fazer coisas diferentes, chamar atenção dos alunos.</i>
Ensino bem-sucedido	EP6: [...] <i>os professores, eles trazem conteúdos e atividades, que associe com a realidade do aluno, ou seja, contextualizar o conteúdo [...].</i>
Função social da escola	EP4: [...] <i>com certeza é não só colocar, os alunos no mercado de trabalho. Mas, sim também formar cidadãos [...].</i>
Papel do professor	EP5: [...] <i>pra orientar, conduzir, e a partir daí o aluno construir o seu próprio conhecimento [...].</i>

Em relação à categoria os **desafios na atuação profissional**, a maioria dos Egressos Professores relatou que o curso não os preparou de forma adequada, para enfrentarem os desafios do exercício profissional na escola básica, tendo alguns relatados que se sentem preparados, mas de forma parcial. Os mesmos ainda falaram que sofreram um impacto ao atuar com as áreas de Biologia e Química no Ensino Médio, mas que estão em continua preparação, para amenizar essas dificuldades. A esse respeito Libâneo (2011, p. 12) defende como qualidades indispensáveis a atuação profissional do professor que:

O novo professor precisaria no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Dessa forma, para os Egressos Professores a prática ajuda a superar as dificuldades, por meio de um processo contínuo de formação, visando à preparação para enfrentar as situações problemas na realidade profissional. Nessa perspectiva, os Egressos Professores relataram que os principais desafios enfrentados na Educação Básica, relacionam-se a falta de formação pedagógica e específica, pois um entrevistado falou que estava aprendendo juntamente com seus educandos.

Assim, demonstrando que ao iniciar sua prática docente, ainda não tinha domínio dos conhecimentos específicos da área de Biologia e Química, apontando-se uma deficiência no

curso. Sendo relevante frisar, que para este, trata-se de uma competência da instituição durante o curso de formação inicial desenvolver no futuro professor saberes necessários para a sua atuação profissional.

Desse modo, Mizukami (1996, p. 64) corrobora que: “Os processos de aprender a ensinar e aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori”.

Outro desafio refere-se aos conhecimentos pedagógicos, sobre os quais os Egressos Professores enfatizam que atualmente os mesmos sentem falta desse embasamento teórico para nortear sua prática de ensino. Em que um dos entrevistados ressaltou que deveria ter aproveitado mais o curso, para aprender os conhecimentos de natureza pedagógica. Pimenta (2012) converge com esta concepção, ao esclarecer que a mobilização dos conhecimentos pedagógicos como teoria, embasa a prática em um processo de investigação e reorganização dos saberes, constituindo-se continuamente a identidade profissional dos mesmos.

Dentre os Egressos Professores houve um que relatou, que o curso não promoveu conhecimentos pertinentes à realidade escolar, observando-se que os saberes teóricos desenvolvidos no curso estavam desconectados do contexto escolar. Dessa maneira, alguns Egressos Professores perceberam diferenças alarmantes entre a realidade escolar e os conhecimentos desenvolvidos no curso. Suscitando a necessidade de a instituição pesquisada desenvolver nas atividades da PCC e ECS essa aproximação entre a disputa representacional, entre o ideal e o real do ambiente escolar (NASCIMENTO, 2007).

Nesse sentido, Leite (2015) explica que a formação inicial pode favorecer o licenciando a construir conhecimentos que serão mobilizados em sua profissão, formação esta, que pode ajudar a amenizar o choque com a realidade, que ocorre durante as primeiras experiências no exercício da profissão docente.

Alguns Egressos Professores relataram ter enfrentado inúmeras dificuldades durante o curso, que acabaram prejudicando a formação e a prática profissional destes, como: as greves na instituição; falta de uma estrutura física com laboratórios e sala de aulas adequadas; rotatividade e falta de Docentes Formadores doutores em especial na área de Química; Docentes Formadores sem formação pedagógica; ausência de conhecimentos didático-metodológicos e da realidade profissional; e por fim, o grande gargalo, como sempre apontado por estes, a questão do curso ser duplo, com duas áreas de formação.

No que tange a categoria **satisfação com a formação inicial**, conforme os Egressos Professores, o curso contribuiu para as suas atuações profissionais docente, mediante as aprendizagens com os seus professores, na reflexão coletiva das metodologias no curso; nas vivências desenvolvidas na escola durante a graduação. Houve um Egresso Professor, que destacou que o curso proporcionou conhecimentos nas áreas de Biologia e Química, nas quais esta atua com mais segurança, em relação ao domínio de conteúdo.

Zeichner (2008, p. 546) contribui explicitando que: “Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas”.

Quanto à categoria **atividades significativas na formação** a maioria dos Egressos Professores entrevistados participaram das AACC, assim, inquiriu-se a estes, como essas atividades contribuíram para a formação e para as suas atuações profissionais. Dentre os Egressos Professores teve um que assegurou, que a AACC promove inserção do licenciando na realidade escolar, estreitando as relações interpessoais, tanto na academia quanto na escola.

Outro Egresso Professor argumentou que desenvolve o que aprendeu com seus educandos na sala de aula, para que se tornem atuantes no meio que estão inseridos. Conforme mencionado pelo EP9, as AACC colaboraram na sua formação profissional, tornando-o um professor dinâmico, no qual realiza aulas diferenciadas e atrativas para os educandos.

Diante disso, entende-se que as AACC estão contribuindo para além do processo de formação no curso, visto que os entrevistados articulam estes conhecimentos aos saberes escolares, embora ainda seja apenas uma minoria que relatou essa articulação. Pois a maioria tem consciência da relevância da participação dessas atividades, para enriquecer o currículo, como experiência e a aproximação com *locús* de atuação profissional. Nessa concepção, Dubar (2006, p. 155) reflete que:

Este processo de aprendizagem parte da ação para voltar a ela; ele permite a construção pessoal de saberes reconhecidos a partir duma experiência partilhada. Ele está organizado em torno dum vai-e-vem entre a ação e a reflexão que permite, através da verbalização, tomar consciência dos saberes adquiridos para os formalizar e ver reconhecidos. Foi, assim, que gerações de ‘gentes do ofício’ aprenderam a trabalhar, no seio dum modo de socialização ‘não escolar’ permitindo a construção duma identidade coletiva reconhecida.

Nesse contexto, os Egressos Professores devem dialogar os saberes tanto teóricos quanto práticos produzidos nas experiências no decorrer da formação inicial, para

transposição desses saberes no espaço escolar, para e com os discentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale ressaltar, que os conhecimentos prévios dos discentes devem ser levados em consideração, com o intuito de enriquecer a dinâmica do fazer educativo.

Conforme Dubar (1997), as finalidades da socialização profissional têm base na interação no ambiente de trabalho, cultura do professor e sua adequação ao trabalho, na classe profissional e nos diversos contextos, onde irá atuar.

A partir desse pressuposto, nota-se que a identidade profissional docente está em constante construção na dimensão individual e coletiva, mediante as atividades formativas em sala de aula, bem como em atividades coletivas, no sentido de aprendizagens que o ajudaram na resolução das situações problemas educativas e intervenção social, conforme defende Schön (1992). Em um processo dialógico entre comunidade escolar/acadêmicos, conhecimento empírico/formal, relação professor/educando, torna-se o espaço rico de reflexão entre teoria e prática, favorecendo a formação identitária docente (SCHÖN, 1992).

Além disso, verificou-se que as concepções dos Egressos Professores referentes a alguns conceitos relacionados à escola da Educação Básica, partindo-se de seus depoimentos, averiguou os significados e representações atribuídos por estes a questões concernentes a profissão docente e o ser professor. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) corroboram que as noções, os sentidos que as pessoas têm a respeito do mundo, da sociedade, dos homens orientam sua visão da escola, advindo daí as diferentes compreensões. Segundo Machado (2012, p. 135):

É possível, a partir de tal premissa, observar que, embora participantes de um mesmo processo formativo, os professores, através da constituição de sua subjetividade, são atingidos e interpelados de formas diferentes, uma vez que suas bagagens culturais e biográficas são distintas.

No que se refere à categoria ao **ensino bem-sucedido**, em sua maioria os Egressos Professores atribuíram como relevante; um aspecto interno referente à vontade de aprender e ensinar; as condições materiais adequadas do recinto escolar; valorização da educação por meio de políticas educacionais; acompanhamento familiar; investimento no profissional da educação; e o professor saber planejar sua aula.

Sendo assim, os Egressos Professores apontaram tanto a relevância de alguns fatores internos a escola e outros externos, que podem favorecer uma educação de qualidade, percebendo-se que os mesmos têm concepções diferentes em relação aos aspectos que podem

solidificar um ensino bem-sucedido. Percebendo-se que poucos relacionaram o ensino bem-sucedido a atuação pedagógica do professor.

No que concerne a **função social da escola**, a partir da análise das falas dos Egressos Professores, percebeu-se que estes atribuem à escola: preparação para a vida social; ampliar os conhecimentos empíricos em conhecimento formal; preparar o indivíduo para o mercado de trabalho; e formação para a cidadania. Dessa forma, observou-se diferentes concepções referente à escola, muitas pautadas na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 9-10) conceitua a escola que se espera:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela crítica paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana.

Por fim na categoria **papel do professor**, os Egressos Professores relataram os seguintes papéis: formar cidadãos; orientador; mediador; e transmissor de conhecimentos. Dessa forma, os Egressos Professores apresentaram diferentes representações para o papel do professor, baseadas em distintas concepções de educação. Assim, demonstrando que não tiveram uma formação pedagógica na formação inicial, capaz de definir um perfil de professor aos mesmos, condizente com a identidade profissional docente.

Percebeu-se, por intermédio da fala de um Egresso Professor, ao relatar que o professor deve ser um transmissor de conhecimentos, baseada em uma concepção tradicional, de que o professor é o detentor de conhecimentos, cabendo ao mesmo ser o transmissor desse conteúdo. Enquanto que o papel de mediador, refere-se em realizar a mediação entre objeto de conhecimento e o educando.

As concepções divergentes sobre o papel do professor, ora visto como mediador, ora guia e ora missionário, converge com os resultados obtidos na pesquisa feita por Beja e Rezende (2014); Costa, Beja e Rezende (2014) em um curso de Química, com licenciandos bolsistas do PIBID, da Universidade do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, o espaço de trabalho se torna um local de construção e reconstrução da identidade profissional docente, a partir das vivências e práticas escolares desenvolvidas nos diferentes grupos sociais e nas diferenças de lidar com as experiências e desafios que brotam no contexto profissional, ao recordar-se que somos seres inacabados, sempre em formação.

Acredita-se assim, que a formação inicial, deve possibilitar a produção significativa de saberes, considerando a relação crítica-reflexiva entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, como elementos *sine qua non*, para o processo de construção da identidade profissional docente, bem como para a atuação profissional de qualidade do professor da Educação Básica.

Portanto, percebeu-se que no curso de LCBQ segundo a ótica dos Egressos professores apresentou algumas deficiências em relação aos conhecimentos necessários para a atuação destes na Educação Básica, no qual estes sentiram falta de conhecimentos educacionais em suas práticas educativas, demonstrando a necessidade da instituição repensar algumas práticas formativas de professores, que diminuam o choque da realidade sentida por estes licenciandos no contexto escolar. Porém, constatou-se também nas falas dos mesmos, que o curso tem desenvolvido atividades acadêmicas e conhecimentos que tem contribuído para a ressignificação da prática docentes dos egressos e a identificação com o curso de Biologia e Química.

CAPITULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de formação inicial de professores da Educação Básica têm um papel relevante, pois desenvolvem saberes profissionais docentes nos futuros professores, que possibilitam a formação da identidade docente destes. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do curso de LCBQ do ISB do Médio Solimões, localizado em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo.

Entende-se que a identidade profissional docente se desenvolve de forma processual, durante toda a vida, estando sempre se renovando. Os elementos que constitui a identidade profissional consistem em saberes desenvolvidos pelo professor, por meio de suas vivências e interações sociais, que configuram e direcionam suas atitudes, comportamentos, valores e escolhas pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, a construção da identidade docente está relacionada à trajetória pessoal e profissional do professor, suas experiências na infância (família/escola), na formação inicial, mediante a imagem que o mesmo tem de si como profissional e a partir do olhar dos seus pares no local de trabalho. Verificando-se assim, que a identidade profissional do egresso, apresenta-se bastante complexa, sendo difícil de analisar sua configuração, porque ela está em constante construção, sendo algo bastante relativo à história, a trajetória escolar e profissional de cada indivíduo e também de suas experiências na formação inicial.

Dessa forma, mediante a análise do PPC e da fala do coordenador do curso, constatou-se que a LCBQ foi criada para atender a necessidade do contexto local, de professores com formação na área de Biologia e Química, visando à melhoria educacional do Ensino de Ciências nessas áreas na Educação Básica, na Região Amazônica.

Por meio da análise do PPC e das percepções dos entrevistados, em relação ao perfil profissional formado pelo curso e sua identidade, concluiu-se que o curso apresenta uma

proposta formativa de um professor de Ciências para atuar na Educação Básica, no entanto, a matriz curricular do curso, ainda está organizada de forma fragmentada, estando os conteúdos científicos e pedagógicos desarticulados, apresentando um baixo grau de interdisciplinaridade.

Percebeu-se também que os docentes formadores ainda apresentam uma concepção técnica da formação do professor, pois ainda existe uma valorização maior, no currículo, dos conhecimentos específicos sob os conteúdos pertinentes a dimensão pedagógica. Necessitando-se rever estes pontos no currículo prescrito e nas concepções destes sujeitos, no sentido de favorecer a formação identitária do professor.

No currículo prescrito e nas entrevistas analisadas, observou-se os seguintes princípios formativos: a contextualização, interdisciplinaridade, articulação teoria e prática, transposição didática e investigação no ensino, todavia, também se faz necessária reformulações no PPC, no sentido da matriz curricular integrar os conhecimentos específicos das áreas de Biologia e Química, aos conhecimentos pedagógicos, devendo também ser melhor detalhado o modelo de professor que o curso pretende formar.

Mesmo assim, foram detectadas no texto do documento e nas falas do docente formador e egresso professor, resquícios da formação de um professor reflexivo e do professor técnico, pois ao mesmo tempo em que havia atividades de construção de conhecimentos da profissão, a partir da reflexão da prática educativa, também os sujeitos não tem definido as diferenças entre estes modelos, tendo em vista, que em algumas atividades ainda apresentaram a investigação como algo restrito a aprendizagem de técnicas de ensino ou simples transmissão do conteúdo.

Mediante a análise da fala dos Docentes Formadores e Egressos Professores, tornou-se notável que os saberes disciplinares foram os mais mobilizados, no qual os inquiridos atribuíram de grande relevância o domínio dos conteúdos de Biologia e Química, para o exercício profissional.

Os entrevistados também atribuíram como relevantes os saberes curriculares e pedagógicos, porque tratam de saberes como: planejar e avaliar; escolha do livro didático; e confecção do material alternativo pedagógico. Já os saberes experiências foram mobilizados nas diversas atividades das disciplinas dos componentes curriculares das PCC, ECS e AACC da dimensão pedagógica, que envolvia pesquisa, extensão e ensino.

A partir da análise das falas dos sujeitos entrevistados, constatou-se que o curso de LCBQ desenvolve atividades significativas, que visam desenvolver a identidade profissional

do professor, estando estes sujeitos, satisfeitos com a sua profissão e formação no curso, os quais alegam haver uma boa aceitação no mercado de trabalho.

No entanto, segundo os Egressos Professores, identificou-se, também, que o curso careceu de desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, necessários para estes atuarem no contexto escolar, em decorrência de se tratar de uma formação em dois cursos. Suscitando assim, a necessidade de a matriz curricular ser repensada, especialmente nas disciplinas de dimensão pedagógica, no sentido de aproximar os conteúdos trabalhados durante a formação inicial da realidade escolar.

Em relação ao ECS, percebeu-se também a necessidade de se definir melhor a relação escola e instituição, e como os licenciandos estão sendo acompanhados pelos Docentes formadores responsáveis, nestas atividades. Tornou-se visível, que os Egressos Professores atribuíam grande relevância as atividades de campos e experimentais em laboratório, mas não com foco na prática de ensino, sendo mais voltada para a pesquisa técnica nas áreas de Biologia e Química.

Diante do exposto, depreende-se que o curso de LCBQ apresenta elementos favoráveis a construção da identidade profissional docente do egresso, entretanto, sendo necessárias algumas atualizações no PPC e matriz curricular, no qual suas implementações pelos atores sociais, possibilitem mudanças teóricas e práticas, que desenvolvam mudanças na formação inicial, tanto na dimensão conceitual dos seus sujeitos como nas ações direcionadas para formação identitária do professor.

Dessa maneira, recomenda-se uma reformulação do PPC do curso com a presença da comunidade, em especial, dos Egressos Professores, pois eles têm muito a contribuir com sua experiência sobre o curso, referente sua prática e quais os conhecimentos dos componentes curriculares eles querem suprimir, inserir e aprofundar, repensando assim, formas de amenizar e suprir tais deficiências. Vale ressaltar, alguns Egressos Professores defendem o desmembramento do curso, visando uma melhor formação nessas áreas.

Vale frisar, que apesar das deficiências reveladas no curso de LCBQ neste estudo, tornou-se perceptível, que este tem se tornado muito relevante, pois tem contribuído para o crescimento na dimensão pessoal, como na profissional, por meio da formação dos professores de Ciências em nossa região, colaborando assim, para a qualidade do ensino de Ciências para as demandas da Educação Básica e diversos avanços educacionais e sociais, nos municípios da Região do Médio Solimões.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BEJA, Ana Carla; REZENDE, Flavia. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da Licenciatura em Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto editora, 1994. Tradução de: Qualitative Research for Education. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC/CNE, 1996 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____, Ministério d Educação. Parecer do CNE/CP nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>> Acesso em: 25/02/2016.

_____, Ministério da Educação. Parecer do CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02801formprof.pdf>> Acesso em: 25/02/2016.

_____, Ministério da Educação. Parecer do CNE/CES nº 1.301, de 06 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Brasília, DF:

MEC/CNE, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>> Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CES nº 1303, de 11 de novembro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CP130301Quimica.pdf>> Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de Março de 2002. **Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de Março de 2002. **Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Química.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002d. Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/quipdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf> Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 15, de 02 de Fevereiro de 2005. **Solicitação de Esclarecimentos sobre as resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2005. Disponível em: <<http://www.ufv.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25/02/2016.

_____, Ministério da Educação. Parecer do CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/.../parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf > Acesso em: 25/02/2016.

BRAULE, Gilvânia Plácido. O intelectual público na universidade Amazônica: Um estudo da profissionalidade do professor no INC-UFAM. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2012.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: Tendências e inovações.** Traduzido por Valenzuela. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Tradução de: Tendencias y experiencias innovadoras en la formación del profesorado de ciencias.

CASTRO, Rubens Silva; SILVA, Jorge Gregório. **Novos comentários à LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96.** Manaus: EDUA, 2003.

COARI no Estado do Amazonas. Criado através de Resolução 020/2005 de 25/11/2005 In: IBGE. Diretoria de pesquisas- DPE- Coordenação de população e indicadores Sociais. **Bases de dados.** 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Coari#/media/File:Amazonas_Municip_Coari.svg br. > Acesso: 6 de Novembro 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Traduzido por Sandra Trabucco Valenzuela. Editora Cortez: São Paulo, 2002. Tradução de: La autonomía del profesorado.

CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa; NARDI, Roberto. Intencionalidades detectadas no processo de elaboração e implementação de um projeto de formação inicial de professores de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** v. 13, n. 3, p. 149-172, Março de 2013.

COSTA, Maria Lúcia Rodrigues; REZENDE, Flávia. Construção da identidade docente de um estudante de licenciatura em ciências biológicas em curso a distância: Um caso de hibridismo. **Revista Ensaio.** v. 16, n. 01, p. 149-169, Janeiro-Abril de 2014.

COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; BEJA, Ana Carla dos Santos; REZENDE, Flavia. Construção da identidade docente na licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional. **Química Nova na Escola.** v. 36, n. 4, p. 305-313, Novembro de 2014.

CRAVEIRO, Clarisse. B. Sentidos de identidade docente nas políticas de currículo. **Revista Educação e cultura contemporânea.** v. 2, n. 26, p. 69-86, Junho de 2014.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. Traduzido por Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa.** v. 42, n. 146, p. 357-367, Maio-Agosto de 2012.

_____. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** Traduzido por Catarina Matos. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2006. Tradução de: La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.

_____. **Socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Traduzido por Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1997. Tradução de: La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade profissional docente. **Revista Ensaio**. v. 14, n. 01, p. 169-180, Janeiro-Abril de 2012.

FARIAS, Sidilene Aquino de. Formação inicial de professores de química na Região Norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do Ensino Médio. 2011. **Tese (Doutorado em Ciências – Química)** – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (SP), 2011.

FERREIRA, Luiz Henrique; KASSABOEHRER, Ana Cláudia. **Formação inicial de professores de Química:** A instituição formadora (re) pensando sua função social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 23, n. 2, p. 153-171, Março-Agosto de 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. v. 14 n. 28, p. 139 -15, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n.116, p. 21-39, Julho de 2002.

GANDIN, Danilo. GANDIN, Luís Armando. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quizote, 1992. p. 51-76.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: As licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100, p. 33-46, Dezembro-Fevereiro de 2013-2014.

GHEDIN, Evandro. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. *In:* _____ (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007. p.11-37.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Traduzido por Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In: _____*. **Os professores como intelectuais da educação**: Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Traduzido por Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GÓMES, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *In: _____* (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quizote, 1992. p. 93-114.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. Formação inicial de professores uma análise dos cursos de licenciatura em Química das universidades públicas do Estado de São Paulo. 2006. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (SP), 2006.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Traduzido por: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias no Ensino de Química**: Teoria e prática na formação docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro.* (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência e Educação**. v. 9, n. 01, p. 17-26, Junho de 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Juliana Aquino. O sujeito da formação continuada na escola. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 17, n.2, p. 129-140, Julho-Dezembro de 2012.

MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: Professores/pesquisadores. 4. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2013. (Coleção Educação em Química)

MENDONÇA, Ana Waleska. P.C. O educador: intelectual ou burocrata? Uma Perspectiva histórica. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 11-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 201-255.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; _____ (Org.). **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 59-91.

_____. **Temas Básicos de Educação e Ensino**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**. v. 12, n. 01, p. 117-128, Abril de 2006.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa. Políticas Públicas e Formação de Professores. *In*: Nascimento, Aristonildo. Chagas Araújo. (Org). **Educação inclusiva no contexto Amazônico: Formação de professores**. Manaus: Edua, 2007. p. 107-132.

PEREIRA, Gilson Almeida; ENGERS, Maria Emilia Amaral. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**. v.32, n. 3, p. 291-310, Setembro-Dezembro de 2009.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores do século XXI. *In*: _____; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Traduzido por Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002a. p. 11-33.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e razão pedagógica. Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b. Tradução de Développeur la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In:* _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O estágio na formação de professores:** Unidade Teoria e Prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. *In:* _____; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. *In:* NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quizote, 1992. p. 35-50.

ROCHA, Glória Walkyria Fátima; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz; WILKIBOLD, Christiane Curvelo. Cidadania e identidades nos significados construídos por estudantes de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil). **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** v. 10, n.3, p. 438-456, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Revista Ciência e Educação.** v. 18, n.3, p. 675-688, Novembro de 2012.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Formação docente, identidade profissional e a disciplina escolar: Práticas curriculares no Ensino Médio. **Zetetiké.** v. 18, n. Temático, p. 407-432, 2010.

ROSA, Maria Inês Petrucci; CORRADI, Dulcilena Peralis. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: Uma experiência no estágio das licenciaturas. **Horizontes.** v. 25, n. 1, p. 47-54, Janeiro-Junho de 2007.

ROSA, Maria Inês Petrucci; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia; PAVAN, Adriana Cristina; CORRADI, Dulcilena Peralis. Formação de Professores de Química na Perspectiva da Cultura: reflexões sobre a noção de identidade profissional. *In:* ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino (Org). **Química no Brasil:** Memórias, Políticas e Tendências. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008. p. 145-159

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**. n.8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, Mariana. Os saberes docentes de licenciandos e a busca de identidade profissional. 2009. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (SP), 2009.

SANTOS, Patricia Irene dos. Profissão docente: Um estudo das representações sociais do ser professor. 2010. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco, Ceará (CE), 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. São Paulo: Autores associados, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quizote, 1992. p. 75-91.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Illuminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, Fevereiro de 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Traduzido por Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Nayana Cristina Gomes. Licenciaturas duplas em ciências: desafios da formação docente em uma universidade amazônica. *In*: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012. p. 52-74. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 22/11/2015.

WOODWARD, Kthryna. Identidade e diferença: Uma Introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72

VASCONCELOS, Celso Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. *In*: _____ (Org.). **Político Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 29. ed. Campinas São Paulo: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11-52.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Traduzido por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. 1. ed. Portugal, Publicações Dom Quizote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** vol. 29, n. 103, p. 535-554, Maio-Agosto de 2008.

ZEICHNER, M. Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 63-80, Maio-Agosto de 2005.

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: Contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectivas**. v. 35, n.132, p. 41-54, Dezembro de 2011.

ANEXOS

ANEXO 1**Termos de Anuências**



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Saúde e Biotecnologia- ISB/Coari
DIRETORIA



Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM
À Profª MSc. ELIANA MARIA PEREIRA DA FONSECA
Coordenadora do CEP/UFAM

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Professor Doutor JOSEMAR GURGEL DA COSTA, diretor responsável pelo Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB/UFAM/Coari, venho por meio desta informar a V. S.^a que autorizo a pesquisador(a) ANA CRIS NUNES DE SOUZA, aluno(a) do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a desenvolver a pesquisa intitulada “PROCESSO FORMATIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA DUPLA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA/ISB/UFAM COARI-AM”, sob orientação da Profa. Dra SILDILENE AQUINO DE FARIAS.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Coari - AM, 12 de fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Instituto de Saúde e Biotecnologia
Josemar Gurgel da Costa
Josemar Gurgel da Costa
Diretor
Portaria 1 150/2015

Campus do Médio Solimões

Estrada Coari/Mamã, 305 – Bairro: Espírito Santo – CEP – 69.460-000 – Coari - AM.
Fone/Fax - (97) 3561-2363 e 3561-4162
E-mail: isbcoari@ufam.edu.br e isb.ufam@gmail.com



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

fl. 05
108

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas -
CEP/UFAM
À Prof^a MSc. ELIANA MARIA PEREIRA DA FONSECA
Coordenadora do CEP/UFAM

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **ALGEMIRO FERREIRA LIMA FILHO**, Secretário Executivo Adjunto do Interior, responsável pelas Escolas Estaduais de Ensino do Interior do Estado do Amazonas, venho por meio desta informar a V. Sr.^a que autorizo a pesquisadora Ana Cris Nunes de Souza, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a desenvolver a pesquisa intitulada: "Processo Formativo da Identidade Profissional Docente do Egresso do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM-COARI/AM sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. SIDILENE AQUINO DE FARIAS.


ALGEMIRO FERREIRA LIMA FILHO
Secretário Executivo Adjunto do Interior

ANEXO 2

Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Processo Formativo da Identidade Profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM

Pesquisador: ANA CRIS NUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55542816.3.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Química

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.531.985

Apresentação do Projeto:

A formação inicial visa preparar futuros professores para atuarem na educação básica, com conhecimentos adquiridos durante o curso, que sirvam como suporte para a superação de desafios, que emergem na prática educativa. Cabendo aos mesmos mobilizarem diferentes saberes em sala de aula, na construção e reconstrução de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, faz-se de extrema relevância entender, se a formação inicial

dos egressos no curso em estudo, está favorecendo a identificação destes com a profissão docente. Assim pretende-se realizar uma análise das concepções e representações que os atores sociais – coordenador do curso, docente formador, egressos do curso que atuam como professor na Educação Básica – tem acerca dos elementos que integram a identidade profissional docente desenvolvida no curso de licenciatura dupla em Ciências. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo geral analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB), em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo. Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa, em uma abordagem metodológica filosófica históricocultural.

Propondo-se como instrumento de coleta de dados a análise documental do Projeto Pedagógico

do Curso como forma de averiguar os elementos integrativos que configuram a identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. E a entrevista semiestruturada, que será realizada com o coordenador, professores formadores e egressos do curso, no sentido de analisar o discurso desses sujeitos, e extrair informações que possam contribuir para o esclarecimento do problema de pesquisa. A organização e análise dos dados serão realizadas mediante Análise Textual Discursiva, no qual haverá seleção das unidades de significação referente ao estudo temático.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Biologia e Química no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB), em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo.

Objetivo Secundário:

Investigar no currículo prescrito do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, elementos que integram a identidade profissional

docente; Verificar as concepções dos atores sociais – coordenador do curso, docente formador, egressos do curso que atuam como professor na Educação Básica – acerca dos elementos que integram a identidade profissional docente no curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química; Analisar como os saberes desenvolvidos na formação inicial estão contribuindo no desenvolvimento das atividades profissionais e no enfrentamento dos desafios nas escolas de Educação Básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Podem ocorrer durante a aplicação dos procedimentos de coleta de dados algum(uns) constrangimento(s), tendo em vista que a pesquisadora responsável é egressa do curso que está sendo investigado, em que suas concepções referente ao objeto de estudo e a possível falta de imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa, podem incomodar os participantes da pesquisa, também desencadeando interferências na qualidade dos dados. Para evitar tais constrangimentos, a pesquisadora responsável usará de profissionalismo ético ou acadêmico para superar tais situações. Outro risco que pode ocorrer será o constrangimento decorrente do não entendimento das perguntas, expressões ou termos. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, a qualquer momento quando solicitado, ou quando percebida pela pesquisadora.

Benefícios:

Produção de conhecimento referente à identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, possibilitando, o estabelecimento de práticas pensadas voltadas para a formação dos professores de Ciências em nossa região, assim todos sendo beneficiados, com as futuras melhorias na qualidade da formação destes e da qualidade de ensino. Além disso, os resultados da pesquisa serão acessíveis ao público, para discussões, reflexões e desenvolvimento de novas pesquisas em torno dessa temática que pouco trabalhada em nosso estado, e para a qual urge constante produção de conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Química da Universidade Federal do Amazonas, tendo como área de concentração o Ensino de Química, intitulado: "O processo formativo da identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM". O projeto almeja estudar em uma perspectiva formativa do professor reflexivo, como ocorreu a formação da identidade docente dos egressos do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química ISBCOARI.

As informações geradas nessa pesquisa poderão servir pela instituição pesquisada, como fonte de reflexões, discussões e para futuros redimensionamentos no curso, e também poderão ser utilizadas, como material para novos estudos referente à temática em nossa região.

Essa proposta de pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica no âmbito da investigação qualitativa. Os sujeitos que participarão da pesquisa serão: coordenador do curso, 4 docente formador, e 15 egressos do curso que atuam como professor na Educação Básica. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação da identidade profissional docente do egresso doo Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, que funciona no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB), localizado no município de Coari-AM. A pesquisa será desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa será realizada análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Matriz Curricular, visando identificar os elementos no currículo prescrito que integram a identidade profissional docente que o curso propõe-se a formar. Na segunda etapa serão realizadas entrevistas com coordenador e docentes formadores do curso, buscando conhecer suas representações acerca da formação de

professores de ciências, visto que essas representações direcionam suas ações para concretização da proposta curricular do curso que integram a formação da identidade. Na terceira etapa, serão entrevistados os egressos do curso que atuam nas escolas públicas estaduais, no município de Coari.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Riscos:

Podem ocorrer durante a aplicação dos procedimentos de coleta de dados algum(s) constrangimento(s), tendo em vista que a pesquisadora responsável é egressa do curso que está sendo investigado, em que suas concepções referente ao objeto de estudo, e a possível falta de imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa, podem incomodar os participantes da pesquisa, também desencadeando interferências na qualidade dos dados. Para evitar tais constrangimentos, a pesquisadora responsável usará de profissionalismo ético ou acadêmico para superar tais situações. Outro risco que pode ocorrer são constrangimentos decorrentes do não entendimento das perguntas, expressões ou termos, a fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, a qualquer momento quando solicitado, ou quando percebida pela pesquisadora.

Benefícios:

Produção de conhecimento referente à identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química, possibilitando, o estabelecimento de práticas pensadas voltadas para a formação dos professores de Ciências em nossa região, assim todos sendo beneficiados, com as futuras melhorias na qualidade da formação destes e da qualidade de ensino. Além disso, os resultados da pesquisa serão acessíveis ao público, para discussões, reflexões e desenvolvimento de novas pesquisas em torno dessa temática que pouco trabalhada em nosso estado, e para a qual urge constante produção de conhecimento.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Folha de rosto: Adequada

TCLE: Adequado

Termos de anuências: Adequados

Riscos e Benefícios: Adequados

Critério de inclusão e exclusão: Adequados

Calendário: Adequado

Recursos: Adequados

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_685122.pdf	05/04/2016 07:55:59		Aceito
Outros	Termo_anuencia_seduc.pdf	05/04/2016 07:19:36	ANA CRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_anuencia_ufam.pdf	05/04/2016 07:10:10	ANA CRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_ana.pdf	05/04/2016 06:49:00	ANA CRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ana.pdf	05/04/2016 06:12:26	ANA CRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/04/2016 06:09:50	ANA CRIS NUNES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Maio de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Consentimento do Livre Esclarecido

Ao cumprimentar V.Sa., convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “**A formação da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Cris Nunes de Souza (mestranda), celular (92) 991724035. Email: anunesouza@bol.com.br. A qual está sendo orientada pela Prof^a Dra. Sidilene Aquino de Farias. Email: sidilene.ufam@gmail.com. Ambas podem ser encontradas no endereço: Av. General Rodrigo Otavio Jordão Ramos, nº 6200, Coroado I, Universidade Federal do Amazonas, Setor Sul, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Programa de Pós Graduação em Química, localizado no Departamento de Química do Instituto de Ciências Exatas, 2º andar do Bloco 10. Manaus-AM. Telefone (92) 3305-2872.

O projeto pretende analisar a formação da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura Dupla em Biologia e Química no Instituto de Saúde e Biotecnologia do Médio Solimões (ISB), em Coari-AM, à luz da perspectiva formativa do professor reflexivo. Tendo como objetivos específicos: Investigar no currículo prescrito do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, elementos que integram a identidade profissional docente; Verificar as concepções dos atores sociais – coordenador do curso, docente formador, egressos do curso que atuam como professor na Educação Básica – acerca dos elementos que integram a identidade profissional docente no curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química; Analisar como os saberes desenvolvidos na formação inicial estão contribuindo no desenvolvimento das atividades profissionais e no enfrentamento dos desafios nas escolas de Educação Básica.

Sua contribuição se dará por meio de resposta a entrevista semiestruturada, sendo os dados registrados por meio de gravação de áudio. Estes dados serão utilizados somente para fins de pesquisa científica, no qual serão analisados e publicados, mas sua identificação será guardada em sigilo.

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012) podem envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”. Entretanto, o risco desta pesquisa é leve. O mesmo consiste no sentido da emissão das opiniões e do tempo a ser gasto para essa participação. As questões

referentes à entrevista não apresentam teor de ameaça nem constrangimento de nenhuma ordem. Porém, é possível haver algum constrangimento decorrente do não entendimento das perguntas, expressões ou termos, podendo causar certo incômodo, e também ao fato da entrevista ser realizada, por alguém que tenha formação no curso em estudo, isso pode causar certo desconforto. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, atentaremos também para os cuidados éticos em pesquisa.

Caso ocorra algum tipo de dano ou agravo, diante da mobilização de algum tipo de conteúdo, o senhor (a) receberá atendimento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), localizado aqui no Município de Coari-AM, com o intuito de superar tais situações. Diante de outros agravos que possam ser decorrentes do processo, tomaremos as providências reparatórias, responsabilizando-nos pelas eventuais implicações com respeito e zelo.

Se você aceitar participar, estará colaborando para a construção de conhecimento referente à identidade profissional docente. Permitindo reflexão dos saberes docentes construídos durante a formação do professor de Ciências da Educação básica, no Ensino Superior. Dessa forma, seremos todos beneficiados, uma vez que contribuiremos em um possível estabelecimento de práticas agora pensadas voltadas a formação dos professores de Ciências em nossa região. Ainda, abriremos espaço para discussão e desenvolvimento de novas pesquisas em torno de uma temática que consideramos ser pouco trabalhada em nosso estado e para a qual urge constante produção de conhecimento.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, por isso não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca. Entretanto, existe a garantia de ressarcimento de eventuais despesas aos participantes e seus acompanhantes, quando as mesmas forem necessárias, abarcando tudo o que for necessário ao respectivo estudo. Caso opte e autorize pela participação no estudo, mediante assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido. O Sr (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo físico ou moral.

Antes de sua execução, esta pesquisa passará pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP). Este procedimento se dará por meio do preenchimento do Protocolo de Pesquisa, submetido eletronicamente por meio da Plataforma Brasil. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004, celular (92) 991712496, e o email cep.ufam@gmail.com.

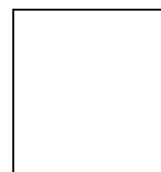
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO.

Eu, _____ entendi o que a pesquisa “**O processo formativo da identidade profissional docente do egresso do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM**” vai fazer e concordo em participar do respectivo estudo, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Coari-AM: ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura da Orientadora do Projeto

Impressão dactiloscópica

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestrutura para o professor formador

1. Fale sobre sua formação acadêmica. (Graduação, Pós-graduação)
2. Há quanto tempo você exerce a docência (Educação Superior e outros níveis de ensino)?
3. O que levou você a ser coordenador do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química?
4. Você poderia falar os fatos que levaram à criação do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química?
5. Como você vê o Curso de Licenciatura Dupla em Biologia e Química?
6. Fale sobre a concepção que o conjunto de professores formadores apresenta sobre o Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química?
7. Em sua opinião, qual a importância que o conjunto de professores formadores atribui ao conhecimento pedagógico para formação do professor?
8. Em sua opinião, qual a importância que o conjunto de professores formadores atribui ao Estágio Curricular para a formação do professor?
9. Como os professores formadores entendem o conjunto de disciplinas que integram a Prática como Componente Curricular na matriz do curso?
10. Além dos Estágios Supervisionados, quais ações e projetos que o curso implementa para a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática em sala de aula? Como a universidade está fazendo essa articulação em parceria com a escola?
11. Qual o perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química?
12. Você considera que o quadro docente está engajado na formação dos licenciandos para prepará-los para o magistério? Se sim, o que evidencia isso?
13. Comente um pouco sobre a elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do Curso?
14. São realizadas reuniões do corpo docente para discutir o projeto pedagógico do curso? Com que frequência? Quais os assuntos mais debatidos? Quem participa?
15. Em sua opinião, o licenciado está sendo formado de acordo com a proposta do projeto pedagógico do curso?
16. Quais os pontos positivos e pontos a serem melhorados que você apontaria no projeto pedagógico do curso?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada para o professor formador

1. Fale sobre sua formação acadêmica. (Graduação, Pós-graduação)
2. Você fez bacharelado e/ou licenciatura? Como e quando ocorreu sua opção profissional pelo magistério?
3. Há quanto tempo você exerce a docência (Educação Superior e outros níveis de ensino)? Por que escolheu ser professor?
4. O que o (a) levou a ser professor (a) de disciplinas que compõem a Prática como Componente Curricular em Biologia/Química [e/ou Estágio Supervisionado de Biologia/Química] do Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química?
5. Qual a importância das disciplinas que constituem a Prática como Componente Curricular para o Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, e do Estágio Supervisionado?
6. Quais as dificuldades em ministrar uma disciplina com esta natureza?
7. Comente sobre a relação que a Universidade mantém com as escolas de Ensino Médio.
9. Como professor de disciplinas que constituem a Prática Como Componente Curricular [e/ou Estágio Supervisionado], o que você privilegia em sua prática? Como você acha que essa disciplina contribui para a formação do futuro professor de Biologia e Química?
10. Comente sobre a organização das disciplinas que constituem a Prática Como Componente Curricular [e/ou Estágio Supervisionado] na sua instituição. Ele é desenvolvido em escolas públicas e/ou particulares?
11. O aluno desenvolve suas atividades em grupo ou individualmente? De que tipo são as atividades que ele realiza?
12. Há algum outro tipo de atividade além do estágio, como extensão ou pesquisa, por exemplo, que é desenvolvida em parceria entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio?
13. A sua Unidade possui um grupo de pesquisa em Ensino de Biologia/Química? Você considera importante a existência de um grupo de pesquisa nessa área?
14. Como ocorre a avaliação nas disciplinas da Prática Como Componente Curricular [e/ou Estágio Supervisionado]?
15. O que você observa com relação à satisfação ou à insatisfação dos alunos em realizarem a Prática ou o Estágio?
16. A Prática e/ou o Estágio tem como finalidade a mediação entre teoria e prática? Em caso afirmativo, que fatores impediriam essa realização? Como ocorre a interação entre teoria e prática?

17. Você considera que o professor formado nesta instituição está preparado para exercer a prática docente?
18. Qual o perfil do professor formado por esse curso?
19. Quais características você considera importante para ser um bom professor de Ciências (Biologia e Química)? Dessas características, quais você considera mais relevante para constituir a identidade profissional do professor?
20. Há algum aspecto que não tenha sido abordado nesta entrevista e que considere de interesse mencionar?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestrutura para o egresso do curso

1. Há quanto tempo você exerce o magistério? Em que turno você leciona (manhã, tarde, noite)?
2. Em que séries/níveis de ensino você atua (ou atuou)? Quais as disciplinas você ministra (ou ministrou)?
3. Qual a sua carga horária de trabalho? Você exerce outra atividade além da docência?
4. O curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química foi sua primeira formação? Se caso seja formado em outro curso de nível superior, fale sobre essa formação.
5. Por que escolheu o Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química? O curso atendeu as suas expectativas?
6. Durante o curso, qual a importância que você atribuía às disciplinas de Biologia e Química? E as pedagógicas? E hoje, diante da sua vivência na escola, sua opinião mudou?
7. Que atividades você desenvolveu nas disciplinas de Prática Curricular de Biologia/Química, Instrumentação para o Ensino de Biologia e Química [e/ou Estágio Supervisionado]? Você as realizou em grupo ou individualmente? Como era a avaliação das disciplinas? Para você essas atividades contribuíram para sua atuação como professor?
8. Você desenvolveu algum outro tipo de atividade além do estágio, como extensão ou pesquisa, por exemplo, em parceria entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio durante a sua graduação? Em sua opinião, qual a contribuição dessas atividades para a formação do professor?
9. Quais foram as aprendizagens mais significativas no seu Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química? Quais as menos importantes?
10. Você considera que seu Curso lhe preparou bem para enfrentar os desafios de ensinar Biologia e Química no Ensino Médio?
11. Fale como as atividades acadêmico-científico-culturais contribuíram na sua formação e atuação como professor de Biologia e Química no Ensino Médio?
12. Para você, o que é importante para um ensino bem-sucedido?
13. Para você, qual a função social da escola?
14. Em sua opinião, qual o papel do professor?
15. Se fosse convidado para participar da reformulação do Curso de Licenciatura em Biologia e Química, que sugestões daria para sua melhoria?
16. Tem algo que você gostaria de acrescentar?