



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

IDÁLIA SOUZA DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA
INTELLECTUAL: AS CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

Cruz das Almas – BA

2018

IDÁLIA SOUZA DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA
INTELECTUAL: AS CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular “Trabalho de Conclusão de Curso I”, do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientador: Prof. Dr. Neilton da Silva

Cruz das Almas – BA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

IDÁLIA SOUZA DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA
INTELLECTUAL: AS CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**

É aprovada pelos membros da Banca Examinadora e foi aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Neilton da Silva – Orientador (CCAAB/UFRB)

Prof^ª. Ma. Rosana Cardoso Barreto Almassy (CCAAB/UFRB)

Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Pereira Mubarack Garcia (CCAAB/UFRB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia aos grandes intelectuais deste país: os professores. A todos que, mesmo diante das intempéries (sobre)vividas, mantêm-se irreduzíveis e fortalecidos no propósito de lutar pela (trans)formação cidadã dos estudantes. Tê-los em minha trajetória escolar e acadêmica foi honroso e essencial para minha construção enquanto pessoa humana, logo, profissional. Para cada um a minha gratidão eterna.

A minha querida avó, Idália Amorim (*In memoriam*). Este amor mora em mim, é memória que nunca morre, é fortaleza. Cheguei até aqui lembrando-me a cada dia das suas palavras de força e exemplo de amor a vida e ao próximo. Sei o quanto estaria celebrando este grande passo em minha vida, festeje onde estiver, esta vitória é nossa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao universo e as forças do bem que o regem por tão gentilmente terem me encaminhado até aqui para que, envolvida por um mar de amor e compreensão pudesse me reerguer, juntar os cacos e não mais sozinha continuar esta caminhada da vida, de cabeça erguida e acreditando que novos dias virão.

A realização deste estudo não seria possível não fosse esta corrente que se formou a minha volta durante estes meses em que estive ausente de mim e dos propósitos que me trouxeram para esta Universidade. Sucumbi ao medo e desprezei minha própria capacidade de seguir em frente, fracassei. Como disse, a companhia de pessoas que na condição de humanas se mobilizaram numa corrente de crédito sobre mim, minha história e por acreditarem antes mesmo de mim que seria possível.

Professor Neilton, palavras não seriam suficientes para que o senhor entendesse a importância de tê-lo neste momento como orientador, exemplo, amigo, anjo. Obrigada por ser este ser humano incrivelmente amoroso, intuído em um propósito de vida que nos faz pensar insistentemente sobre o que somos e no que queremos nos tornar. Meu desejo é que cada estudante deste país encontre em algum momento de suas vidas um professor com a dimensão intelectual, humana e profissional que o senhor possui. Minha gratidão por acreditar em mim será eterna. Desculpe as falhas, foi tentando acertar. Obrigada! Obrigada! Obrigada! O que fez e está fazendo por mim não poderei pagar senão com gratidão.

Professoras Rosana e Rosineide, não poderei agradecer-lhes por tanto. Vocês são parte da minha história nesta instituição, neste curso. Me fizeram ser e crescer aqui. Entendi a dimensão pedagógica deste curso, da intenção precípua e findoura do mesmo quando então fui aluna das disciplinas que vocês lecionaram. Saibam, foram para mim essenciais. Neste momento agradeço-lhes não apenas por terem sido professoras importantes na minha trajetória acadêmica, mas por encararem esta etapa de conclusão de curso junto comigo por intermédio do Professor Neilton. Gratidão!

Aos meus amigos, companheiros da turma 2013.1, era para ser. Vocês foram (e são) um presente em minha vida. Amo-os e faço votos que tenhamos um futuro profissional majestoso como professores.

Ana Cláudia (minha Claudinha), sem você eu nada seria nesta caminhada. Chegamos aqui juntas, nos fortalecemos em cada momento de dificuldade. Fomos

felizes e descobrimos este amor que ressoa os quatro cantos da UFRB. Você foi meu chão em muitos momentos. Eu amo você e espero que esta amizade seja para sempre laço apertado. Obrigada por tudo e saiba que sem você seria impossível.

William (grande companheiro de estágio, meu irmão), Lucas (exemplo de disponibilidade e superação) e Ubiraci (um grande professor que cresceu e me orgulha muito), gostaria de dizer que vocês foram e são companheiros maravilhosos, aprendi muito com cada um. Que história linda, que caminhada brilhante. Terei orgulho de contar para os meus que fui companheira de homens tão conscientes de seu papel no mundo. Amo vocês. Obrigada meus queridos por estarem sempre comigo. Vocês estão guardados no meu coração.

Onildo (mestre, amigo e exemplo de vida), Taliane (exemplo de persistência), Sidnara, Lucas Kennedy, Zanon e Filipe (Irmãos que a vida generosamente me apresentou, vocês são surreais – sucesso é o mínimo que posso desejar em retribuição à tudo que vocês fizeram e fazem por mim – amo vocês e não é pouco), família “embrapiana” querida, obrigado por acreditarem, por me impulsionarem por serem lugar de conforto e aprendizado. Estou aqui para tudo, contem comigo!

Danilo meu amor, companheiro de vida (um professor brilhante) e mais um presente lindo que a UFRB me deu, que barra você precisou aguentar, não foi?! Seu amor me fortaleceu, me impulsionou. Amo-te com todas as forças do meu coração e desejo que nossa caminhada continue linda, cheia de afeto amor e respeito. Obrigada por ser meu melhor lugar no mundo. Tens em mim porto seguro e amor eterno.

Aos meus pais e irmãos deixo minha honra em ser sua filha e irmã. Se cheguei até aqui foi pensando em vocês, em nossa vida, e por acreditar que posso ajudá-los a viver melhor, com mais dignidade. É tudo por vocês, tudo!!!

Aos familiares e amigos, todos aqueles que torceram e torcem por mim, muito obrigada e me desculpem a ausência, eu precisei lutar por mim!

UFRB, obrigada por ser minha casa durante estes anos, por ser refúgio, lugar de aprendizado, de construção de conhecimentos e laços afetivos.

Aos professores deste curso meu profundo agradecimento pela formação e direcionamento, pelo exemplo e compartilhamento dos conhecimentos necessários à minha (trans)formação profissional e humana, especialmente às professoras Rosilda e Luíza por terem sido essenciais, sobretudo nesta última etapa do curso (que bom tê-las aqui – obrigada!).

Às professoras regentes as quais tive oportunidade de acompanhar durante os Estágios Supervisionados (Pró Nélia – Centro Educacional Cruzalmense e Colégio Estadual Dr. Lauro Passos; Pró Lilian – Colégio Estadual Luciano Passos e Pró Neide – Colégio Estadual Dr. Lauro Passos) agradeço-lhes imensamente pelo trabalho realizado, pela oportunidade e confiança creditadas a mim e ao meu companheiro William. Vocês são grandes exemplos de profissionais, grandes professoras! Honrou-me muito ter oportunidade de aprender tanto com vocês.

Aos estudantes que acompanhei também durante os Estágios deixo minha gratidão. Foi maravilhoso aprender com cada um de vocês, com suas histórias de vida e perseverança. Desejo-lhes uma caminhada brilhante.

Aos funcionários da UFRB obrigada por todo acolhimento, das(os) meninas(os) da limpeza, cantina, xerox, recepção aos(as) técnicos(as) administrativos(as) e de laboratório por fazerem de tudo sempre para que esta casa estivesse pronta para acolher a mim e aos meus colegas.

Perdoem-me se esqueci de alguém, não foi por falta de sentimento ou gratidão. Amo cada um de vocês e lhes sou grata por tudo! Muito obrigada!

Sigamos!

EPÍGRAFE

Todo risco

*A possibilidade de arriscar
É que nos faz homens
Voo perfeito
no espaço que criamos
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos
Certeza
de que não somos pássaros
e que voamos
Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos*

(Damário da Cruz)

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender
a fazer o caminho caminhando, refazendo e
retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

SANTOS, Idália Souza dos. **CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INTELECTUAL: AS CONCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas - BA, 2018 (Trabalho de Conclusão de Curso). Orientador: Prof. Dr. Neilton da Silva.

RESUMO

Os professores que laboram no ensino de Ciências Naturais e Biologia, no contexto da Educação Básica, são desafiados a pensar nos atributos da profissão docente desde a formação inicial. Nessa direção, a formação do professor intelectual e a construção da sua identidade se apresentam como dimensões estruturantes para fazê-lo aprender sobre a sua profissão e o seu papel na formação de cidadãos. Diante disso, objetivou-se nessa pesquisa compreender as concepções do licenciando em Biologia do CCAAB/UFRB sobre a identidade profissional e o percurso de tornar-se um intelectual da docência. Para perseguir esse propósito, tornou-se crucial a aproximação dos teóricos de referência, para a fundamentação das categorias refletidas nessa investigação científica, tais como: Giroux (1997), Freire (1987), Dubar (2005), Nóvoa (1992), Gatti (2009), Tardif (2012), entre outros. A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual se utilizou da entrevista semiestruturada como principal instrumento de recolha de dados, tendo sido aplicada junto a vinte e um (21) estudantes da licenciatura mencionada. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e discutidos à luz do quadro teórico. Os resultados encontrados ao final da investigação indicam que grande parte dos futuros professores de Biologia vivem um conflito em relação ao curso que realizam e a sua finalidade formativa/profissional. A dicotomia evidenciada pelos participantes acerca dos saberes da área específica e dos saberes da área pedagógica, revela-se um dos impedimentos à constituição de uma identidade profissional mais sólida. A maioria deles afirmou nunca ter tido acesso à denominação “professor intelectual”, tampouco pensaram com mais atenção sobre os atributos de um professor de Ciências e Biologia com essa envergadura, reduzindo-o a um profissional que “domina conteúdos” e corroborando com os vieses conteudista, disciplinar e bachaleresco que marcam a concepção de formação de professor encontrada nos resultados. Essa constatação na formação inicial aponta para uma noção simplificada da profissão e dos saberes docentes que ajudam a forjar a identidade profissional do futuro professor, distanciando-o ao invés de aproximá-lo de um intelectual da docência. Conclui-se, diante dos resultados encontrados, que a formação dos professores de Ciências e Biologia como intelectuais transformadores se coloca como um desafio a ser encarado pelas estruturas colegiadas responsáveis por (re)pensar o curso de Licenciatura em Biologia em geral, e aos professores formadores de professores de modo mais específico. Quanto aos licenciandos é desejável a produção de significados sobre a profissão, ao longo do seu percurso formativo, assumindo-se como intelectuais da docência e conscientes do seu papel na formação de pessoas autônomas, críticas e (cri)ativas.

Palavras-chave: Formação inicial. Saberes Docentes. Identidade profissional. Professor intelectual. Professores de Ciências e Biologia.

SANTOS, Idália Souza dos. **CONSTITUTION OF TEACHING IDENTITY FROM AN INTELLECTUAL PERSPECTIVE: THE CONCEPTIONS OF A GROUP OF STUDENTS OF DEGREE IN BIOLOGY OF UFRB.** Federal University of Recôncavo of Bahia. Cruz das Almas – BA, 2018 (Completion of Course Work). Counselor: Prof. Dr. Neilton da Silva

ABSTRACT

Teachers who work in the teaching of Natural Sciences and Biology in the context of Basic Education are challenged to think about the attributes of the teaching profession since the initial formation. In this direction, the formation of the intellectual teacher and the construction of his identity are presented as structuring dimensions to make him learn about his profession and his role in the formation of citizens. Therefore, the objective of this research was to understand the conceptions of the licenciando in Biology of the CCAAB / UFRB on the professional identity and the course of becoming an intellectual of teaching. In order to pursue this purpose, it became crucial to approach the reference theorists, for the reasoning of the categories reflected in this scientific investigation, such as: Giroux (1997), Freire (1987), Dubar (2005), Nóvoa (1992), Gatti (2009), Tardif (2012), among others. The research was based on the qualitative approach, of the case study type, which was used of the semi-structured interview as the main data collection instrument, and was applied to twenty-one (21) students of the aforementioned degree. The data were interpreted through the content analysis of Bardin (2011) and discussed in the light of the theoretical framework. The results found at the end of the research indicate that most of the future Biology teachers are in conflict with the course they take and their formative / professional purpose. The dichotomy evidenced by the participants about the knowledge of the specific area and the knowledge of the pedagogical area, proves to be one of the impediments to the constitution of a more solid professorial identity. Most of them stated that they had never had access to the denomination "intellectual teacher", nor did they think more carefully about the attributes of a professor of Sciences and Biology of this magnitude, reducing it to a professional who "dominates contents" and corroborating with the biases content, disciplinary and bachaleresco that mark the conception of teacher training found in the results. This finding in the initial formation points to a simplified notion of the profession and the teaching knowledge that help to forge the professional identity of the future teacher, distancing it instead of approaching it to an intellectual of teaching. It is concluded, given the results found, that the training of Science and Biology teachers as transforming intellectuals poses as a challenge to be faced by the collegiate structures responsible for (re) thinking the course of Biology Degree in general, and teachers teacher trainers in a more specific way. As for the graduates, it is desirable to produce meanings about the profession, along the course of their training, assuming themselves as teaching intellectuals and aware of their role in the formation of autonomous, critical and (cri)active people.

Keywords: Initial formation. You know teachers Professional identity. Intellectual teacher. Teachers of Science and Biology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Participação dos estudantes com base nos pré-requisitos da pesquisa---	67
Gráfico 2. Entendimento dos participantes sobre a profissão docente (ser Professor de Ciências e Biologia) -----	78
Gráfico 3. Entendimento(s) dos participantes sobre os níveis de responsabilidade para com o processo formativo do Professor de Ciências e Biologia -----	94
Gráfico 4. Aproximação dos Licenciandos em Biologia com a temática: “Professor(a) intelectual” -----	98
Gráfico 5. Percepção(ões) dos sujeitos entrevistados acerca do que é ser um(a) Professor(a) intelectual -----	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Amostragem de participação dos estudantes quanto ao semestre, sexo e faixa etária-----	65
Tabela 2. Motivos que influenciaram o ingresso dos participantes no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB -----	73
Tabela 3. Compreensão dos Licenciandos em Biologia acerca da construção da identidade docente-----	87
Tabela 4. Concepção dos Licenciandos sobre os impasses da formação dos professores de Ciências e Biologia como intelectuais-----	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Compreensão dos Licenciandos em Biologia da UFRB acerca dos saberes necessários ao exercício da docência-----	82
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CP	Conselho Pleno
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
ES	Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

IBECC Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura

% Percentagem

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	.18
2. FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO BRASIL: CONTORNOS HISTÓRICOS -----	.22
2.1.BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS.	22
2.2.FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA-----	.29
2.3.BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA-----	.33
2.4.DESAFIOS À FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA-----	.39
3. FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE BIOLOGIA: ATRIBUTOS PARA UMA DOCÊNCIA INTELLECTUAL -----	44
3.1.PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO-----	.44
3.2.SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL-----	50
3.3.FORMAÇÃO DOCENTE INTELLECTUAL-----	.53
3.4.DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE-----	57
4. METODOLOGIA DA PESQUISA -----	61
4.1.ABORDAGEM QUALITATIVA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO-----	.61
4.2.LOCUS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO-----	.64
4.3.INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS-----	.68
4.4.PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS-----	.69
5. FORMAR-SE PROFESSOR(A) INTELLECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM BIOLOGIA DA UFRB -----	.72
5.1.CONCEPÇÕES SOBRE SER PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA-----	72
5.2.REQUISITOS E PERCEPÇÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA-----	.86
5.3.ATORES E NÍVEIS DE RESPONSABILIDADES COM A FORMAÇÃO DOCENTE-----	.92

5.4.O PROCESSO DE TORNAR-SE UM(A) PROFESSOR(A) INTELLECTUAL--	.97
5.5.IMPASSES À FORMAÇÃO DO(A) FUTURO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COMO INTELLECTUAL-----	.104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	.108
REFERÊNCIAS-----	.112
APÊNDICES-----	.120

1. INTRODUÇÃO

A formação profissional e a prática do professor de Ciências e Biologia no século XXI, diferente de outrora, tem passado por mudanças significativas, seja no que concerne às bases legais e as diretrizes curriculares que subsidiam a sua formação, seja no que diz respeito ao labor diário e as expectativas que a sociedade tem lançado sobre ele, expressando-se em exigências no seu processo formativo, no sentido de que este parta de uma ação histórica e social contextualizada criticamente no atual cenário da educação brasileira e da escola básica, esta última o *locus* do seu trabalho.

Persistem, no entanto, em nossa realidade, uma série de visões simplistas em torno dos professores e do seu processo formativo que necessitam ser superadas, dentre elas insere-se sua redução a meros “técnicos” ou “doadores de aulas”, o que se torna um impeditivo ao seu reconhecimento enquanto profissionais que constroem-se identitária e intelectualmente nos cursos formadores para contribuir com o ensino e a aprendizagem daqueles junto aos quais realizarão processos de mediação: os educandos.

Nesta direção, desafios e ameaças importantes prosseguem. Dentre os desafios, Pimenta e Lima (2011) salientam que educar as crianças e os jovens (e aqui acrescentam-se os adultos e os idosos) no intuito de proporcionar-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo é o maior deles. As ameaças por sua vez vêm por meio de uma série de reformas que mostram “pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude [...]” (GIROUX, 1997, p. 157).

Isto posto, é premente que o perfil do novo professor a ser formado pelas Licenciaturas configure-se em decorrência das novas demandas sociais, o que implica que duas características peculiares e complexas sejam exaustivamente repensadas: a construção sólida de uma identidade profissional e a formação docente intelectual e transformadora, uma vez que os processos de desprofissionalização docente se agravam, parte em decorrência do que Nóvoa (1992) chama crise da identidade docente, e a outra por uma intensa corrente que se intensifica e que coloca os professores como reprodutores de conteúdos o que minimiza ou até mesmo lima a importância intelectual de sua práxis.

A identidade, termo polissêmico e, por esse motivo, muitas vezes compreendido a partir de um viés particular, de maneira geral utilizado para definir como cada indivíduo se vê e como é visto por seus pares, configura o que Ciampa (1998) chama de uma identidade pessoal. No caso da identidade profissional, esta tem um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes nos diversos campos da ciência e sua construção carece de espaços de formação para se estruturar, sendo, portanto “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas, por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 2005, p. 77).

Esses pressupostos defendem que os indivíduos desenvolvem a condição de humanizados por meio da interação social. Os entendimentos construídos acerca do processo de identificação, fundamentados a partir destas abordagens, sinalizam que a identidade humana não é fixa, dada, transmitida ou assumida passivamente, mas se trata de (des)construções, mediadas pelo contexto social, histórico e cultural em que se vive.

No que se segue, repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Para Giroux (1997, p. 167)

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Encarar o trabalho dos professores de Ciências e Biologia por este viés pode elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, portanto, ensinar, que é a tarefa precípua do professor, num sentido mais amplo, deve estar embasada também em termos dos discursos políticos e ideológicos e das relações sociais em sala de aula e fora dela.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores os seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 92).

Nesse sentido, propiciar uma formação intelectual para o professor de Ciências e Biologia, no âmbito da formação inicial, se mostra um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade, para que este futuro profissional esteja seguro de sua identidade

e sustentado por um arcabouço teórico, político e social que o configure como um intelectual preparado, sobretudo para mediar a formação de cidadãos críticos e socialmente ativos.

Diante disto, o objeto de estudo aqui problematizado, emergiu das experiências da pesquisadora enquanto estudante e futura professora de Ciências e Biologia e da necessidade de entender como se davam os processos de apropriação identitária e intelectual da profissão que escolheu. Se por um lado as leituras espontâneas e dirigidas por alguns professores formadores foram revelando significados sobre a profissão docente e pertencimento ao tipo de graduação que realizava – a licenciatura; por outro lado, as dúvidas sobre como tornar-se professora, a questão da identidade e os saberes necessários ao exercício da docência só aumentaram, tendo em vista a complexidade enxergada na profissão.

Consoante ao exposto, o contato e as discussões com colegas do mesmo curso, bem como os comportamentos revelados e as atitudes manifestas por eles sobre a profissão docente instigaram a nossa curiosidade para realizar essa pesquisa, sobretudo por imaginar que alguns Licenciandos encontravam-se em um curso de Licenciatura sem entender o que significa tal formação.

Foi em meio a este cenário de vivências, constatações e reflexões frente à insistente e preocupante negação da profissão por parte dos colegas de curso, da desvalorização da mesma e do distanciamento observado com relação a alguns professores formadores relativamente à finalidade de um curso de licenciatura, que é formar professores que nos indagamos **qual a concepção do Licenciando em Biologia da UFRB sobre a sua identidade profissional e os atributos de um professor intelectual?**

O **objetivo geral** foi compreender as concepções do Licenciando em Biologia do CCAAB/UFRB sobre a identidade profissional e o percurso de tornar-se um intelectual da docência. Diante desse propósito, tornou-se possível a elaboração dos seguintes **objetivos específicos**: **a)** Descrever como se constitui a identidade profissional do futuro professor de Ciências e Biologia da UFRB; **b)** Identificar os saberes necessários à formação do futuro professor de Ciências e Biologia; e **c)** Investigar de que maneira o futuro professor de Ciências e Biologia se torna um intelectual.

Este trabalho de conclusão de curso encontra-se dividido em seis seções. A primeira apresenta os aspectos de problematização, justificativa e os objetivos da

pesquisa. A segunda seção destaca, por meio de uma breve digressão histórica, o processo de formação dos professores de Ciências e Biologia, a situação sociopolítica e as bases legais que legitimam a formação de professores que atuam nessas áreas, bem como os desafios e impasses que permeiam sua atividade docente nas perspectivas atuais em que a profissão se insere.

A terceira seção trata dos atributos dos professores para que assumam uma docência intelectual e transformadora – essenciais para a tomada de consciência sobre seu lugar de profissionais. Ainda nesse texto, são abordadas as questões da profissionalização docente e seus atributos externos e internos, com particularidade para o profissionalismo e a profissionalidade; os saberes docentes; a identidade profissional, a formação intelectual e o desenvolvimento profissional dos professores.

A quarta seção discorre sobre o percurso metodológico, na qual a abordagem qualitativa ganha contorno, o estudo de caso grupal é assumido como método e a entrevista semiestruturada se mostra como o instrumento possível para a captação de narrativas de produção de sentido e lugar de compreensão, que ganham relevo na análise de conteúdo temático, sem perder de vista a dimensão ética, demonstrado na garantia do anonimato dos participantes.

A quinta seção debruça-se sobre a apresentação dos resultados provenientes da análise dos dados coletados, por intermédio da discussão das principais categorias da pesquisa e das inferências construídas através das narrativas reveladoras das concepções dos participantes desta pesquisa acerca da problemática levantada. Dessa maneira, as concepções sobre o que é ser professor de Ciências e Biologia se anunciam, os requisitos e percepções sobre a identidade profissional do professor de Ciências e Biologia são destacadas, os atores e níveis de responsabilidade com a formação docente são indicados e os desafios e impasses à formação do futuro professor de Ciências e Biologia como intelectual são explicitados. Por fim, a sexta seção, dá lugar às considerações finais, na qual são respondidos os objetivos da pesquisa e se apontam algumas críticas, propostas e caminhos para futuras pesquisas no intuito de dar maior relevo e densidade ao objeto pesquisado.

2. FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO BRASIL: CONTORNOS HISTÓRICOS

Esta seção tem caráter e abordagem de natureza contextual e para tanto, se compõe de quatro subseções. Na primeira buscou-se entender sob quais perspectivas e circunstâncias o processo de implantação dos cursos de formação de professores se deu no Brasil. Para tal, fez-se necessário voltar no tempo e, num panorama sócio-histórico situarmo-nos acerca da atual conjuntura em que se encontram as Licenciaturas no país, com destaque para a Licenciatura em Biologia. Na segunda deu-se enfoque para o processo formativo do professor de Ciências e Biologia e da urgência discursiva, crítica e reflexiva que recai sobre a situação sociopolítica e o contexto de lutas que recaem sobre a profissão docente. Na terceira indicam-se os aparatos legais que orientam e regulam a formação do professor de Ciências e Biologia e, por fim, na quarta subseção trata-se dos desafios que permeiam a atividade docente nas perspectivas que abarcam a profissão professor em tempos atuais.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS

Compreender o legado da formação de professores requer de nós uma compreensão sobre sua historicidade, através de um passeio pelos séculos pretéritos, ou pela apropriação de décadas mais recentes, partindo do panorama que estudiosos já fizeram, por meio de pesquisas já realizadas (SILVA; SILVA, 2016, p. 37).

Por este motivo, não seria possível falar sobre os caminhos marcados na história da formação dos professores e dos professores de Ciências e Biologia, bem como da criação dos cursos destinados à sua formação, as Licenciaturas, sem que antes voltássemos ao início, às raízes da estruturação (colonial, imperial, militar e republicana) deste país e das circunstâncias (culturais, sociais, econômicas, políticas e educacionais) sobre as quais ele se foi desenvolvendo de modo a favorecer uma percepção mais arguta do presente a partir de uma reflexão do passado.

No período conhecido como Brasil colonial, caracterizado pela grande propriedade e mão de obra escrava, segundo Saviani (2004), não houve, em quase cinquenta anos de apropriação, indícios de uma educação formal. Foi em 1549 que foram estabelecidas as primeiras escolas na colônia pelos Padres Jesuítas, tornando-se este um preâmbulo na historicidade educacional. De acordo com Vaz (2010) a companhia de Jesus incumbiu-se não apenas de instruir, mas principalmente,

catequizar e doutrinar os que aqui viviam e, por mais de duzentos anos foram eles os educadores hegemônicos nas terras brasileiras.

Muito embora tivessem fundado escolas de ler, contar e escrever, o caráter excludente da educação oferecida pelos jesuítas baseava-se numa “atitude cultural de profundas raízes [...]” (PAIVA, 2010, p. 44), uma vez que não se pretendia educar os colonos, mas doutriná-los cultural, social e religiosamente. Fato que se confirma pelo direcionamento dos colégios jesuítas para a formação de uma elite colonial preparada para o trabalho intelectual que perpetuava a condição de excluídos para os negros, indígenas e mestiços, restando-os os trabalhos braçais e a submissão (SAVIANI, 2004; PAIVA, 2010; VAZ, 2010).

De acordo com Ribeiro (1992) a vinda dos padres jesuítas, não só marcou o início da história da educação no Brasil, mas inaugurou a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente uma das mais importantes, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização, especialmente no que tange a educação e a imagem que os professores carregariam por séculos.

A predominância do ensino humanístico/doutrinário praticado pelos jesuítas chegou ao fim em 1759, quando, após sua expulsão, reformas instauradas pelo Marquês de Pombal colocou nas mãos do Estado o poder educacional retirando-o da Igreja (RIBEIRO, 1992; SAVIANI, 2004). Fato este que demarca a emergência das condições necessárias – na época – para o início da profissionalização dos professores (ainda mestres) (NÓVOA, 1992). Constituíram-se como os dois primeiros grupos de professores selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado, os professores régios e os mestres de ler, escrever e contar (NÓVOA, 1992; MENDONÇA, 2005; VILLELA, 2010).

Até o final do século XVIII, não havia uma formação específica para a docência no Brasil. Apesar dos fatos mencionados, isso se dava como nos aponta Nóvoa (1992), através de concursos de nomeação em que se levava em conta atributos como a nacionalidade, a idade, o atestado de moralidade e o conhecimento exclusivo do que seria ensinado. A prerrogativa era consolidar, ainda mais, uma imagem de sacerdócio, humildade, obediência e engessamento conteudista para os professores, algo não muito diferente do que ainda podemos observar em nossos tempos.

Ademais, a trajetória da profissão docente e o processo de institucionalização da mesma no Brasil emergem somente após a independência e definem-se a partir do século XIX, com a criação das Escolas Normais que se encarregaram de

determinar os saberes e as formas de fazer dos futuros professores da época, que eram destinados ao ensino das primeiras letras (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; VILLELA, 2010).

A primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835 no Rio de Janeiro. Tendo as províncias da Bahia, Minas Gerais e São Paulo também se destacado neste cenário por sediarem escolas importantes. Sua existência inicial se deu de maneira efêmera, pois caracterizou-se por “um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções das escolas” (VILLELA, 2010, p. 101), além de possuírem poucos alunos matriculados e interessados no ingresso da profissão.

A luz do que salienta Tanuri (2000, p. 64) as primeiras instituições aqui instaladas possuíam um currículo com características congêneres “de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo”. Ainda, segundo a autora, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais deveu-se

[...] não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas normais, refletem o estado pouco animador da instrução pública provincial (Ibidem, 2000, p. 65).

Isto se deu de tal modo que, as poucas escolas normais existentes nos primeiros 50 anos do Império “[...] não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (Ibidem, 2000, p. 65), ao ponto que sua estabilidade se deu apenas em 1870, vindo a se consolidar já no período republicano quando se iniciou um ideário de popularização do ensino e uma tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005).

É neste momento – final do século XIX e início do XX – em meio a muitas reformas e contrarreformas que as escolas normais retomam sua importância na história da formação de professores. Paralelamente a esta valorização, ocorre a ampliação do currículo e a abertura das escolas normais ao “elemento feminino”, um processo conhecido como feminização da docência (TANURI, 2000) e que se estenderia através dos séculos, tornando-se a docência uma profissão majoritariamente feminina.

Ainda no contexto da historiografia educacional, a chegada ao século XX configurou-se em movimentos-chave, principalmente em relação ao ensino superior. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública contribuiu para que mudanças

nos meandros da política e educação pública se apresentassem. Em seu discurso de assunção em 18 de novembro de 1930, o Ministro Francisco Campos enumerou alguns problemas na educação brasileira destacando que havia uma exigência por professores nas escolas de primeiras letras e secundárias, mas não se apresentavam intenções sólidas em formá-los adequadamente (CASTRO, 1974).

No ano seguinte, a partir do Decreto nº 19.851 o Estatuto das Universidades Brasileiras foi instituído surgindo o ensino superior no país que se deu, inicialmente, sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos e, posteriormente por escolas e por faculdades eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de Humanidades, Ciências ou Letras, embora as normas do diploma legal sobre a constituição de uma universidade congregasse a existência de uma unidade universitária com pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras, equivalendo a esta última o incumbiu de formar professores e professoras para o ensino secundário (CASTRO, 1974; CACETE, 2014).

Somente três anos depois, em 25 de janeiro de 1934, a partir do Decreto nº 6.283 o primeiro instituto de ensino superior direcionado para a formação de professores laborou efetivamente, com o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (CASTRO, 1974). A partir de então, “entendia como licenciado o estudante que terminasse o curso seriado de qualquer seção ou subseção, e como licenciado com direito ao exercício do magistério aquele que obtivesse, também, formação pedagógica” (Ibidem, 1974, p. 632).

O que ocorria é que até o final dos anos de 1930 nas poucas universidades existentes, a formação dos licenciados se dava com base no modelo conhecido ainda hoje como “esquema 3+1”, em que bacharéis que esboçassem interesse em atuar também no magistério necessitariam do acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da Licenciatura (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

Nas décadas de 1930 e 1940, ao se concentrarem o status da produção dos saberes científicos, a Biologia se insere como uma área de conhecimento fundante para o pensamento pedagógico no campo educacional brasileiro. A regulamentação do curso de Pedagogia (que seguia também o esquema 3+1) estabelecia em sua organização curricular, tanto para o bacharelado como para a licenciatura (curso de

Didática), a disciplina de Fundamentos Biológicos da Educação (KRASILCHIK, 1998; CHASSOT, 2003).

Com relação ao Ensino de Ciências, entre as décadas de 1940 e 1950, mesmo com a emergência das Ciências, de modo geral, este ensino se apresentava apenas teoricamente, sem que houvesse professores qualificados para o ensino da disciplina. Já em 1960 este ensino pautava-se na demonstração de experimentos, no intuito de se confirmar as “verdades” teóricas do professor, enquanto a formação dos professores pautava-se na transmissão de conhecimentos. Data também deste período que, uma busca por melhorias no Ensino de Ciências em âmbito nacional logrou com a iniciativa de um grupo de docentes da Universidade de São Paulo, sediados no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que se dedicou à elaboração de materiais didáticos e experimentais para professores e cidadãos interessados em assuntos científicos (NASCIMENTO, FERNANDES, MENDONÇA, 2010; AZEVEDO *et al.*, 2012).

A expansão da rede de ensino após o golpe militar de 1964 requereu um maior número de professores para atender a uma crescente população escolar. Quanto ao Ensino de Ciências, essa demanda foi suprida principalmente pela expansão do ensino universitário privado com a criação indiscriminada de cursos de Licenciatura de curta duração em faculdades isoladas e pela permissão do exercício profissional de docentes não habilitados, com um fazer extremamente técnico, contribuindo para descaracterizar e desvalorizar a profissão docente (KRASILCHIK, 1988).

Em 1968, a Lei nº 5.540/68 reestruturou o ensino universitário, criou departamentos e institutos que passaram a responsabilizar-se pela formação de professores de Ciências, ficando a formação pedagógica ainda sob a responsabilidade das faculdades de educação. Os cursos de formação, que já eram extensos e descritivos, com aulas de laboratório que visavam apenas confirmar a teoria já ensinada, se tornaram ainda mais conteudistas (CHASSOT, 2004).

Entre estas condições insere-se no Brasil, o curso de História Natural que também estava ligado às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Com o advento da reforma universitária, no fim da década de 1960, este curso foi dividido, dando de um lado, origem aos cursos de Geologia e de outro aos de Ciências Biológicas (KRASILCHIK, 1998; GATTI, 2010).

Somente em 1974 (43 anos após o primeiro decreto de regulamentação da Licenciatura no Brasil) que ocorre a criação do curso de Licenciatura em Ciências,

com habilitação também para o Ensino de Biologia, implementado pela Resolução 30/74, que habilitava o profissional a lecionar Ciências no 1º grau (hoje conhecido como anos finais do ensino fundamental) e Biologia no 2º grau (atual ensino médio) (KRASILCHIK, 1988; BIZZO, 2004).

Nas décadas de 1980 e 1990, o surgimento de novas teorias relacionadas aos processos educativos requereu que a atividade docente se desse de modo mais complexo, com “a constituição de estudantes mais críticos e responsáveis pela mudança social” (AZEVEDO, *et al.*, 2012, p. 1020), ao ponto que as discussões a respeito da formação do professor, em especial daqueles que ensinavam Ciências privilegiassem o caráter político da prática pedagógica e seu compromisso com os interesses das classes populares, visando à redemocratização do ensino no país.

Também se tornaram mais evidentes as relações existentes entre a Ciência, a Tecnologia e os fatores socioeconômicos. Desse modo, o Ensino de Ciências deveria criar condições para que os estudantes desenvolvessem uma postura crítica em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos, relacionando-os aos comportamentos do homem (e da mulher) diante da natureza (CHASSOT, 2003).

Nos anos 2000, de acordo com os estudos de Azevedo *et al.* (2012) a educação científica requereu que as atividades pedagógicas fossem também um espaço de pesquisa e reflexão e construção de conhecimento para uma racionalidade prática. Diante disto, a formação de professores passou a ser considerada uma atividade estratégica no âmbito das políticas educacionais, principalmente devido ao importante papel que esses profissionais poderiam representar nas transformações educativas e sociais (PÉREZ GÓMEZ, 1992; DEMO, 2002). Nesse sentido, o oferecimento de uma sólida formação científica e pedagógica aos professores foi se configurando progressivamente como imprescindível para o desenvolvimento dos sistemas educativos, sendo feitos cada vez mais esforços na tentativa de melhoria dos processos de formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Estes esforços dizem respeito ao considerável crescimento dos cursos de Ensino Superior (ES) nas últimas décadas do século XXI. Mais recentemente, já em nossa realidade, no ano de 2016, segundo dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram computadas a existência de 2.407 Instituições de Educação Superior (IES) no país, sendo 87,7% privadas e 12,3% públicas (BRASIL, 2017), fato que não mudou, segundo pesquisas realizadas por Gatti (2009; 2013-2014) e Gatti, Barreto e

André (2011), o que demonstra que este aumento no número de IES públicas ainda é muito inferior quando comparado ao privado.

Casos não muitos diferentes ocorrem quanto à participação pelo grau acadêmico dos cursos, observa-se que os Bacharelados ainda são majoritários e acumulam 69,0% das matrículas enquanto que as Licenciaturas são responsáveis por 18,9% deste percentual. Dos 1.520.494 estudantes que frequentam cursos de Licenciatura no Brasil, 44,4% estão fazendo Pedagogia. Em seguida, estão as formações de Licenciatura em Educação Física, História, Matemática e, finalmente, a Licenciatura em Biologia, que ocupa o 5º lugar no *ranking* das 15 maiores Licenciaturas do país com um percentual de 5,4% de adesão (BRASIL, 2017).

Sobre estes dados, uma reflexão aprofundada sobre o (não)lugar historicamente ocupado pelos professores no Brasil e pelos cursos que se destinam a sua formação, as Licenciaturas, plenas ou específicas, como é o caso da Licenciatura em Biologia, tornam-se extremamente importantes, haja visto que ao longo dos séculos esta profissão caracterizou-se por momentos de “resistência, permanências e retrocessos” (SILVA; SILVA, 2016, p. 35), ao ponto que, nas atuais condições da educação brasileira, mesmo com a crescente ascensão às universidades

Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. Finalmente, o conjunto de leis que, há pouco tempo, vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil parece interessado em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país (PEREIRA, 1999, p. 111).

Tudo isso nos mostra que se tem elevado a emergência dos professores e futuros professores (especialmente dos licenciados/licenciandos em Biologia) inserirem-se como atores corporativos e reivindicarem a melhoria e (re)definição de sua formação e carreira nos embates externos e internos, dentro e fora da classe, através da luta por representações sólidas da profissão.

Não o bastante, deve-se (ainda) considerar que estas lutas que perpassam por diversos espaços sejam eles políticos, epistemológicos, éticos, sindicais, sociais,

entre outros, necessitarão de identidades bem estabelecidas e fortalecidas mediante uma imagem social e intelectual construída no que urge à docência para seus trabalhadores, os professores e, para aqueles a quem esta formação se intui, o Ensino dos estudantes da Escola Básica. O que nos leva a compreender, diante de todos os fatos que se apresentaram que “é fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente” (PEREIRA, 1999, p. 117).

2.2 FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1992, p. 41).

Na digressão da linha do tempo da história da educação, a formação de professores não se estabelece como um tema desconhecido o que a tem levado a permanecer nos debates que se inserem na atualidade. De modo semelhante, a formação inicial dos professores destinados ao Ensino específico de Ciências e Biologia também se encontra nas urgências discursivas, pois desde sempre esteve inserida numa problemática conhecida, o dilema sobre o antagonismo entre os saberes específicos da área e os saberes pedagógicos.

Por este viés, não é de se estranhar que as indagações acerca do produto final – leia-se dos profissionais que se formam nestes cursos –, ainda sejam tão acentuadas, no sentido que uma dúvida paira: a contento, os cursos de Licenciatura em Biologia formam biólogos ou professores, biólogos licenciados ou professores de Ciências e Biologia?

A luz do que nos explica Malucelli (2001, p. 4),

[...] as Licenciaturas em geral e especificamente as de Biologia se apresentam como cursos híbridos, em que parte de conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas aparecem em número insignificante, no cômputo geral do curso. Desse modo, a formação desse professor é dicotômica, e seu papel social não é considerado, enquanto proposta de definição de uma perspectiva unificada, que balize e articule o currículo montado para sua habilitação.

Pereira (1999) sinaliza, que apesar de o “esquema 3+1” ter sofrido transformações na década de 60 do século passado, pesquisas evidenciam a sua grande influência ainda hoje na estruturação dos cursos de Licenciatura (GATTI, 2009; GATTI; BARRETO, 2009). A formação pedagógica do futuro docente assume, nesse esquema, um papel secundário, uma vez que o espaço por ela ocupado está limitado ao final do curso, encontrando-se desconectado da formação em conteúdos específicos. No sentido que, os cursos superiores de Licenciatura, ainda hoje, têm-se voltado muito mais para a formação dos bacharéis/especialistas do que para a dos professores (LÜDKE, 2009).

O professor insere-se como um produto de menor importância, produto que, apesar de habilitado na forma legal, tem uma formação que deixa a desejar cuja ênfase conferida aos aspectos de conteúdos da área de referência colocam-se em detrimento de sua formação pedagógica. Fator que tem limitado e muito a apropriação dos licenciandos sobre sua identidade docente (GOEDERT; LEYSER; DELIZOICOV, 2006).

Em relação a este movimento bem característico, é comum encontrarmos em produções acadêmicas e científicas (livros, artigos, dissertações e teses) críticas a este tipo de formação que vem sendo destinada aos futuros professores, pois, no que diz respeito ao real propósito dos cursos na atual conjuntura, deve-se formar o estudante para a docência crítica (FREIRE, 1996), reflexiva (SCHÖN, 1992), o ensino inovador e para a autonomia (CONTRERAS, 2012). Além, é claro, de levá-los à apropriação da carreira, a partir da construção de uma identidade docente estabelecida por meio de uma profissionalidade que o insira no chão da escola ativa e produtivamente, no constructo da transformação das desigualdades educacionais e sociais e não na reprodução delas (FREIRE, 1987, 1996; DUBAR, 2005; GIROUX, 1997; NÓVOA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2011; IMBERNÓN, 2011).

Explicar esta exigência, no entanto, não quer dizer que os componentes curriculares específicos da área são dispensáveis, pois não são. A final não se pode ser professor de Biologia sem que se saiba sobre Biologia (FREIRE, 1992; KRASILCHIK, 2010). No entanto, há de se considerar que se tem intensificado a desigualdade de importância entre os saberes constitutivos da docência na formação dos professores. Via de regra os cursos tanto em IES públicas e, com mais ênfase, nas privadas, desenvolvem os conteúdos específicos ignorando os conhecimentos pedagógicos necessários à mediação profissional na atividade de ensinar e, por

consequência, a docência como profissão de seus egressos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Ao nos colocarmos na problematização desta questão na formação de professores, daqueles que lecionarão Ciências e Biologia, não encontramos um cenário animador e, apesar de também sabermos da existência de avanços a partir da reflexão de estudiosos, da discussão ampliada nos programas de educação, da implementação de políticas públicas, do incentivo (mesmo tímido) nos eventos promovidos pelas universidades, no esforço que se ancora entre os (alguns) professores formadores engajados no propósito de construir bases sólidas de formação nos cursos dos quais são parte, compreendemos que “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (GATTI, 2009, p. 166).

Não se configura tarefa fácil transpor estas barreiras. A formação de professores de Ciências e Biologia, como nos orienta Gatti (2010), deve sintonizar-se com as exigências contemporâneas, deve estar centrada em fazer dos profissionais da docência nesse campo do saber científico, verdadeiros educadores e não meros técnicos de ciências. Uma vez que, no Brasil, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) valorizam a educação como processo essencial para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e ressaltam a importância da formação de professores nesse processo de valorização que deverá se dar em cursos de Licenciatura engajados neste propósito (BRASIL, 1988; 1996).

Aludindo-nos a algum entendimento sobre os fatos, as autoras Gatti e Barreto (2009) enfatizam:

Observa-se então que a formação de professores assume-se complexa, porém a forte tradição disciplinar que tende a marcar a identidade docente, segundo a qual os professores se afinam mais com as demandas provenientes da sua área específica de formação do que com as demandas gerais da escola básica leva as entidades profissionais a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo (p. 77).

No aprofundamento desta questão Pimenta (2009) defende que as Licenciaturas devem fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no futuro profissional que possibilitem a construção contínua do saber-fazer docente e de sua própria identidade. A complexidade da profissão docente envolve a construção e mobilização de alguns saberes, que de acordo com Tardif (2012, p. 255) “[...] englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou

aptidões), as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser”.

Nesta perspectiva, o professor de Ciências e Biologia do século XXI, diferentemente do seu antecessor (o professor transmissor), necessita formar-se para contribuir ativa e determinantemente na (trans)formação social e cultural dos indivíduos. Para que isso ocorra, no entanto, o compromisso de produzir sentido e qualidade à formação de professores deve ser assumido e alguns pressupostos necessitam ser considerados, quais sejam: 1) Que o fato educacional é cultural; 2) Que o papel do professor é absolutamente central, 3) Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, 4) Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; e 5) Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos (GATTI, 2009).

Estes pressupostos dependem de políticas públicas sólidas pensadas para alcançar estes objetivos. Porém, na atual conjuntura política do Brasil, que desde o ano de 2016 vem sofrendo graves cortes, especialmente nos setores como Educação e Saúde torna-se muito importante enfatizar que a subalternização dos processos de formação de professores não está distante, ao contrário, cada vez mais os requisitos apontados pela pesquisadora Bernadete Gatti (2009) são postos em planos secundários nas prioridades de uma política golpista como esta a qual os brasileiros estão sendo submetidos.

Outrossim se procedermos à análise de todos os aspectos que aqui foram levantados (e ainda são poucos quando comparados com a gigantesca discussão que tem-se gerado neste campo) acerca da formação dos professores, e aqui incluem-se todos, sejam eles de Ciências e Biologia, de História ou de qualquer outro componente que se insira; forçoso será entendermos que hoje novas incumbências tem sido dirigidas a estes profissionais. Espera-se deles que, quando inseridos na Educação Básica, em seu *locus* de principal atuação, a escola, criem, desenvolvam e realizem tarefas altamente especializadas e desempenhem papéis extremamente complexos em várias frentes. Frentes estas que não se reduzem a especificidade do saber trabalhado em sala de aula.

É necessário ultrapassar esta identidade disciplinar que tem sido adotada por força das circunstâncias impostas dentro dos currículos formativos em cursos que se destinam a formação de professores, pois se são, precisarão de subsídios para atuar

como tal, professores; identificadamente como profissionais que atuarão na construção intelectual de cidadãos críticos e livres das amarras da alienação sobre as quais estão submetidos os homens e as mulheres deste país.

2.3 BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto (DARCY RIBEIRO).

As políticas públicas de formação inicial de professores têm sido engendradas a partir de reivindicações dos vários setores da sociedade, sobretudo os mais implicados com a temática, a exemplos de pesquisadores, dos sujeitos que fazem parte da categoria e das organizações sindicais (SILVA *et al.*, 2014). O primeiro grande marco do século passado em relação ao estabelecimento das políticas públicas educacionais foi a promulgação em 1988 da Constituição da República Federativa do Brasil após período de Regime Militar (1964 - 1985), quando o país iniciou seus passos para a Democracia (ou falsa) a partir da Nova República.

No seu Art. 205, fica decretado que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado assegurar e da família colaborar com o acesso dos estudantes às escolas. A instituição deste aparato legal tem considerável contribuição no processo de universalização e ascensão dos estudantes à Escola Básica e ao ensino público e gratuito. Acerca dos professores, no bojo do Art. 206, no inciso V versa-se sobre a importância de sua formação e valorização profissional (BRASIL, 1988).

Intensificam-se a partir de então os debates sobre o reconhecimento dos direitos e princípios dos professores fixados para a sua formação inicial em que se levasse em conta seu desenvolvimento enquanto categoria profissional. Estes princípios foram explicitados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) e manifestos para a formação de todo Licenciado que “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...]” (BRASIL, 1996, p. 43), inclusive àqueles direcionados ao ensino de disciplinas específicas como é o caso da Biologia.

A mais recente versão deste documento oficial estabeleceu em seu Art. 61, em parágrafo único que a formação dos profissionais da educação, afim de que atenda

às especificidades do exercício de suas atividades esteja interligada a alguns fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 42).

Reconhece-se assim a importância depositada aos conhecimentos da teoria e da prática que consubstanciam o processo formativo, neste caso, não apenas do professor, mas dos “profissionais da educação”, termo generalista que inclui diversos profissionais, inclusive aqueles que não são professores, mas exercem a profissão, por “atenderem as exigências da lei”. Além dos professores mencionados no inciso I, são profissionais da educação:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 lei de diretrizes e bases da educação nacional;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p. 42-43).

Observa-se que há uma abrangência de possibilidades para o exercício da atividade docente, levando-se em consideração os conhecimentos específicos a serem ensinados e deixando de lado o que antes foi posto como um princípio fundamental no documento, a associação teórico-prática para capacitação do professorado. Esta contradição acentua-se especialmente com a agregação dos profissionais de notório saber (ainda que estejam direcionados aos cursos técnicos), pois os mesmos são oriundos dos cursos de bacharelado e não passaram (na grande maioria) por complementação pedagógica. Para Freire (1992), não adianta apenas saber sobre o que se vai ensinar, mas, também, como se vai ensinar para que o estudante tenha possibilidade de construir o conhecimento e não apenas apreendê-lo para reproduzi-lo.

Visto assim e mesmo sabendo que muitas contradições sejam encontradas nos documentos oficiais, não se pode negar (e não é este o objetivo deste estudo) que muitas mudanças ocorreram no sentido de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores. Porém, como a LDBEN/96 estabelece em termos gerais os ditames que regem a educação e a formação destes profissionais, foi necessário que as suas particularidades fossem especificadas em outros documentos tendo sido desdobrada em Pareceres e Resoluções.

Dentre estes documentos que interligam-se à LDBEN, foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Embora esteja previsto que a mesma perca a vigência neste ano de 2018, faz-se necessário entender como estes termos influenciaram na organização institucional e curricular das Instituições de Ensino, bem como na formação dos professores em nível superior. De acordo com o seu Artigo 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Já em seu Artigo 2º:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- 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.

Isso implica reforçarmos que os professores (aqueles que possuem o título de licenciados) necessitam ser formados para que os incisos acima citados sejam atendidos de modo que os estudantes da Escola Básica estejam no centro dos objetivos a serem alcançados. Além disso, não é inoportuno lembrarmos que os profissionais da educação que se encaixam entre os “notórios saber” necessitam igualmente atender a estas exigências, o que significa dizer que a formação e/ou especialização pedagógica faz-se não apenas necessária, mas fundamental para que

os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de formação educacional e cidadã.

Com relação às cargas horárias dedicadas aos cursos de formação de professores houveram modificações. Nos termos da antiga Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, no seu Art. 1º, a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior encontrava-se dividida em 2.800 (duas mil e oitocentas) horas:

- 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.

A nova resolução, em vigência desde 1º de julho de 2015 (CNE 02/2015), em seu Artigo 13 altera esta carga horária para no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

O alargamento de mais 400 (quatrocentas horas) na carga horária formativa das licenciaturas transfigura-se grande avanço pois é uma forma assegurada dos futuros professores terem maiores possibilidades de aprofundamento nos núcleos teóricos e práticos da profissão.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas são estabelecidas a partir da Resolução CNE/CES nº 1301/2001 que tratam além do perfil dos profissionais desta área, também dos conteúdos básicos a serem ensinados nos cursos e estabelece que os mesmos “[...] deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador”. Nesta perspectiva incluem-se como conteúdos curriculares

básicos: Biologia celular, molecular e evolução; Diversidade biológica; Fundamentos das ciências exatas e da terra e, por fim, Fundamentos filosóficos e sociais.

Estando apenas neste último um direcionamento que dê algum suporte para atuação dos profissionais licenciados (ainda que o documento não os especifique) “com a consciência de seu papel na formação de cidadãos” (BRASIL, 2001, p. 6), convergindo com o propósito apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os conteúdos específicos por sua vez estão direcionados para atender às modalidades de Licenciatura e Bacharelado “a modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias subáreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais”. Já a modalidade de Licenciatura deverá contemplar,

[...] além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio [...]. Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001, p. 6).

Fica a cargo das licenciaturas então formarem professores com potencial carga teórica acerca dos conteúdos que são próprios da área e generalizados no que concerne à formação pedagógica. Chapani (2010) esclarece que a docência precisa de um profissional que ultrapasse o domínio da especificidade da disciplina que leciona. Dessa forma, o processo formativo dos professores constitui peça central para o alcance das demandas sociais vigentes.

Por este viés inserimos nesta discussão também os PCN, pois representam uma espécie de guia elaborado por profissionais com excelência na área educacional e foram criados com o objetivo de dar suporte às discussões e ao desenvolvimento de projetos e atividades educativas nas escolas. Ou seja, os Parâmetros servem como um meio norteador na qualificação do trabalho docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

É salutar enfatizar novamente, agora sob a ótica dos PCN (1998) que a atuação do professor é sempre essencial e estes precisam ter claro que o Ensino de Ciências Naturais e aqui destacamos Ciências e Biologia, não se resume na apresentação de definições científicas que fiquem fora do alcance dos estudantes, ao contrário, no processo de ensino e aprendizagem o que se pretende é que este estudante compreenda e sistematize os novos conhecimentos científicos tornando-se capazes de se aprofundar e redirecionar o que aprendeu para sua vida cotidiana no sentido de questioná-la e não de aceitá-la passivamente. É trabalho do professor, do profissional licenciado em cursos habilitados e capacitados para tais dimensões que transcendam as normatividades engessadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, está em consonância com a Constituição Federal e com a LDBEN nº 9394/96, sendo um de seus objetivos a valorização dos profissionais da educação. No entanto, ainda que nos últimos anos tenham sido produzidos significativos conhecimentos a respeito de práticas formativas e educativas realizadas em distintos contextos, ainda são evidentes as dificuldades de implementação de mudanças nas propostas de formação de professores de Ciências, principalmente pelo fato de muitos cursos de formação continuarem apresentando um caráter estritamente disciplinar e essencialmente cognitivo.

A escola, por sua vez, como reflexo das “maiores mudanças na sociedade – política, econômica, social e culturalmente, a cada novo governo sofre um surto reformista [...]” (KRASILCHIK, 1987, p. 85) que orienta as ações no ambiente escolar, conduzindo-as ao atendimento das necessidades para o desenvolvimento de uma sociedade tecnológica, científica e globalizada, e da conscientização cidadã e política, expressando uma “verdadeira epidemia reformista a percorrer o globo, apresentando-se como única alternativa à tradição educacional e com uma disseminação dessa política globalizada” (CHAPANI, 2010, p. 41).

Necessitamos como nos aponta Azevedo et al., (2012), de políticas públicas de formação que tratem de maneira ampla, simultânea, e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes, pois cuidar de sua valorização é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às crianças, jovens, adultos e idosos.

2.4 DESAFIOS À FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho (PAULO FREIRE).

Para França (2011, p. 14) “as exigências da sociedade atual indicam a necessidade de um novo modelo de professor, muito embora, historicamente, bastasse possuir certo conhecimento formal para se assumir a função de ensinar”, as mudanças sofridas pela sociedade exigem uma ressignificação do papel docente, o que por muitas vezes faz com que o professor seja interpretado como o principal instrumento da formação escolar e cidadã, tornando-se necessários os debates que incidem sobre a reflexão das possíveis transformações no contexto de formação e atuação dos docentes.

Investir na formação de professores, segundo Gatti, Barretto e André (2011) é determinante para a melhoria da qualidade da educação básica pública e um caminho vantajoso para a profissionalização docente no contexto brasileiro o que requer, portanto, pensá-las na direção das políticas de valorização dos profissionais do magistério.

Ao analisar o contexto social em que a classe dos professores se encontra inserida atualmente, é possível perceber a existência de certo descontentamento por parte destes para com o exercício da profissão. O desprestígio social e a desvalorização profissional contribuem com este quadro, pois as várias funções e atribuições que lhes são exigidas *a priori* podem diferir das que os mesmos concebiam como meramente educacionais, o que os leva a um certo desajuste frente a tantas responsabilidades.

Espalha-se entre os professores de ciências [...], uma crescente sensação de desassossego, de frustração, ao comprovar o limitado sucesso de seus esforços docentes. Aparentemente, os alunos aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem. Essa crise da educação científica, que se manifesta não só nas salas de aula [...], é atribuída por muitos às mudanças educacionais introduzidas nos últimos anos nos currículos de

ciências, no marco geral da Reforma Educativa (POZO e CRESPO, 2009, p. 15).

Não obstante, é necessário reconhecer a precariedade no campo de atuação desses profissionais que, desgastados e desmotivados frente aos desafios e desvalorização, assumem com desdém a sua função. Neste sentido, diz Freire:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta a ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 75).

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Aprender e ensinar Ciências e Biologia já não se faz possível a meros transmissores do conhecimento científico, muito menos a de seus estudantes a pífios reprodutores. A profissão do professor se coloca como urgente na (trans)formação cidadã dos estudantes para que se coloquem como indivíduos críticos e conscientes (FREIRE, 1987; GIROUX, 1997).

Na perspectiva de Gatti (2010) muitas questões potencializam urgências relacionadas à educação no Brasil, tornando-se difícil elencar os desafios que se destinam exclusivamente a formação do professor, especialmente a do professor de Ciências e Biologia, uma vez que nosso país é reconhecido dentre outras coisas, pela escolarização tardia, inclusão escolar pública insuficiente e formação de professores deficitária.

Sobre estes desafios elencam-se inicialmente os seguintes: a fragmentação dos currículos; a dicotomia teoria e prática; a desvalorização da profissão docente; a crise de identidade dos professores; o engessamento dos saberes; o distanciamento

universidade-escola entre outros e muitos que como já foi citado neste estudo, caracterizam a formação dos Licenciandos em Biologia.

Em contraponto ao que se insere elenca-se o grande esforço que vem sendo feito ao longo dos tempos, especialmente pelos pesquisadores da área, professores formadores, futuros professores e também por aqueles professores que já se encontram trabalhando na Educação Básica para minimizar estes problemas. As pesquisas mostram como os estágios nas escolas são espaços de integralização entre Universidade e Escola, assim como entre os pares que estão entremeados neste processo formativo promovendo o entendimento acerca da práxis docente, da interligação indissociável entre a teoria e a prática, do debate crítico sobre a profissão afim de se compreender a importância de valorização da profissão e do profissional professor, e em especial, por ser um espaço de descobertas, identificação e aprendizado constante.

Dentre os desafios anteriormente citados, destaca-se o currículo, pois Macedo (2000), explica que o mesmo não se comunga como um elemento inocente e neutro, mas está vinculado às relações de poder, além disso, transmite visões sociais particulares e intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas. Esta concepção de que os currículos são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizados em uma base curricular de acordo com alguns parâmetros deve ser ultrapassada.

É necessário entender que as relações de poder configuram os processos de significação, e é aqui que o currículo tem um papel político de extremo compromisso com uma outra ética, com uma outra política que não seja a do alijamento, tampouco do corporativismo disciplinar (Ibid, 2000, p. 28).

Pelo exposto acima não é de se estranhar a insistência imbricada em muitas IES no modelo de formação profissional pautado em princípios cartesianos, destacado, sobretudo pela compartimentalização dos componentes curriculares, do tratamento neutro e estritamente científico atribuído às disciplinas, do preterimento às epistemologias, à didática, às metodologias de ensino, às disciplinas pedagógicas como um todo. Da obstinação em imprimir uma identidade disciplinar e bacharelesca à formação de professores, eximindo-os de acessar àquela que deve ser alavanque principal do curso que é possibilitar que os futuros professores construam sua identidade profissional docente (NÓVOA, 1992).

Ao discorrer sobre a formação do professor no século XXI, Perrenoud (2007, p. 12) salienta que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”,

isso por que o autor enfatiza que as competências dedicadas a determinado perfil de professores, não serão igualmente eficazes para outro, por isso a importância do olhar crítico sobre os currículos, já que a partir deles é possível entender-se que tipo de profissional tem-se a intenção de formar.

As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente. Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo (PERRENOUD, 2007, p. 12-13).

Certamente os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais sendo preparado para memorizar as informações científicas que seriam exigidas dos estudantes e aplicar procedimentos didáticos sugeridos por especialistas em educação. A formação disciplinar, originada sob o pressuposto da disciplinaridade científica possibilitou a criação de currículos fragmentados e a especialização de saberes, de materiais didáticos e da formação docente (VIANNA, 2004).

É importante refletir que, numa perspectiva disciplinar, o progresso das Ciências, ao tempo que originaram benefícios trouxeram junto os “inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (MORIN, 2000, p. 14-15).

Por essa razão, entendemos que os conhecimentos biológicos ou específicos necessários tanto para a formação do futuro professor de Ciências e Biologia (que lecionará os conteúdos), quanto para seus futuros estudantes (aqueles para quem estes conteúdos serão transpostos e ensinados) não devem ser desassociados das questões que urgem, sejam elas sociais, políticas, culturais, econômicas, ambientais ou científicas. Ao ponto que as disciplinas científicas sirvam para formar indivíduos com espírito crítico e capacidade de refletir e especular sobre o que veem (KRASILCHIK, 2008). Ao estudante não caberá mais assumir o papel de sujeito passivo, não deverá receber conhecimento, caberá ao professor fazê-lo ativo, consciente do lugar que ocupa no mundo e das (im)possibilidades vigentes para que possa construir conhecimentos sólidos acerca da vida que o cerca.

Encontramos nas orientações de Carvalho e Gil Pérez (2011, p. 12) o destaque para oito necessidades formativas dos professores que ensinam Ciências Naturais e que também podem se aplicar aos professores que ensinam Ciências e Biologia. São elas:

- 1) a ruptura com visões simplistas, 2) conhecer a matéria a ser ensinada, 3) questionar as ideias docentes do “senso comum”, 4) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências, 5) saber analisar criticamente o ensino tradicional, 6) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva, 7) saber dirigir o trabalho dos alunos, 8) saber avaliar, e 9) adquirir formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

Como se pode observar, a atuação dos professores de Ciências e Biologia, da mesma forma dos demais, constitui-se de atributos de conhecimentos e práticas que não se resumem apenas ao domínio do conteúdo, das teorias, dos conceitos e dos procedimentos disseminados no espaço escolar, requer compromisso com a equidade educacional.

3. FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE BIOLOGIA: ATRIBUTOS PARA UMA DOCÊNCIA INTELECTUAL

Nesta seção de natureza conceitual, subdividida em quatro subseções, busca-se abordar as questões que, na perspectiva desta pesquisa, se colocam como centrais na formação de professores de Ciências e Biologia, quais sejam: a compreensão acerca da profissão docente no sentido mais amplo, a construção de sua identidade, o aprofundamento nos seus saberes, as dimensões de uma atuação intelectual transformadora e o (in)acabamento da profissão docente, ensejando o seu desenvolvimento profissional.

3.1 PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (PAULO FREIRE, 1997, p. 19).

Na tradição sociológica do trabalho, subsidiada pelos ensinamentos de pensadores como Karl Marx (1818-1883) os aspectos das profissões, a relação destas com o mercado de trabalho e os processos de alienação dos trabalhadores que deles decorrem sempre se mostraram como uma pauta importante, visando ao entendimento das dimensões conceituais que abarcam o campo da formação profissional (MONTEIRO, 2015). Nessa gramática do trabalho, cabe uma explicação sobre os termos ocupação e profissão.

A distinção entre ocupação e profissão encontra-se inicialmente na origem anglo-saxônica da Sociologia das Profissões (IMBERNÓN, 2011; MONTEIRO, 2015), mas não se acham estatizadas. *A priori* sua distinção se insere de maneira muito superficial com base numa abordagem funcionalista (DUBAR, 2012), padronizada, na qual “ocupação é toda atividade, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de alguém; o termo profissão distingue uma ocupação mais ou menos especializada, bem remunerada e prestigiada” (MONTEIRO, 2015, p. 12).

Posteriormente, abordagens interacionistas ou de profissionalização rejeitam esta distinção por considerá-la inútil e partem do princípio que profissão é qualquer ocupação conhecida como tal. O que a distinguirá é o “atributo de profissionalização,

entendida como um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal” (Ibid, 2015, p. 15).

As mais recentes abordagens, a teoria do fenômeno profissional, geralmente denominada de teoria do poder ou do conflito passa a ver as profissões como atores do mundo econômico, monopolizando-o. Existem duas versões para esta abordagem, uma neoweberiana em que “uma profissão apodera-se do controle do acesso à prestação dos seus serviços e procura reconhecimento do seu monopólio pelo Estado”, já a abordagem neomarxista foca “as relações de produção e contata uma tendência para a desqualificação, desprofissionalização e até de proletarização” (Ibid, 2015, p. 16).

Nessa vertente de discussão, o termo profissão insere-se em muitas distinções, pois perpassa também por questões ideológicas. Entretanto, entendê-la na perspectiva da educação, mais precisamente, enquanto profissão docente (IMBERNÓN, 2011) demanda uma percepção mais abrangente acerca do espaço-tempo e requisitos à construção de uma docência entendida como ofício profissional: uma profissão. Ainda hoje, a docência é vista como uma profissão genérica, considerada como uma semiprofissão. Não somente, “uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 35).

O termo ou concepção do termo semiprofissão (IMBERNÓN, 2011; CONTRERAS, 2012; MONTEIRO, 2015) está arraigada na ideia de ser uma ocupação em vias de uma profissionalização, ou seja, de tornar-se profissão. Contreras (2012) explica que ao se comparar os professores com as características que são ditas essenciais aos profissionais e para que sua profissão seja reconhecida como tal, a conclusão é de que são semiprofissionais, pois

[...] lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Por conseguinte, os traços ideais de serviço (ou vocação), e de autonomia em relação ao cliente (se entendermos aqui como tal os alunos) ou trabalho não rotineiro, não são elementos suficientes para que a docência seja considerada uma profissão (CONTRERAS, 2012, p. 64)

Vista por este ângulo entende-se que a profissão do professor emerge e se desenvolve em contextos e momentos históricos, como proposta ou resposta às necessidades que estão postas ou impostas pela/na sociedade, até que adquiria estatuto de legalidade (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006). A legalidade da qual se fala é dada

inicialmente pela formação acadêmica, a partir dela, admite-se à atividade desenvolvida o caráter de profissional e, se são atividades profissionais parte-se do pressuposto que são escolhas e como tal permite-se a construção de uma carreira e de uma identidade, quero dizer, uma identidade profissional (DUBAR, 2012).

Ainda que se considere o papel desempenhado pelo professor na escola e este seja assemelhado ao que se entende por profissão, existe certa desconfiança sobre o seu estatuto e sobre o seu lugar, uma vez que não é raro nos depararmos com algumas indagações como as descritas a seguir: “os professores são profissionais ou ‘meros trabalhadores’?”, “o ensino é uma profissão ou uma ocupação?” Esta necessidade de analisar a natureza ocupacional da profissão encontra-se ancorada em duas abordagens: a de atributos ou a de diferença (MONTEIRO, 2015). Tomamos aqui a segunda para explicar a profissão docente, pois consiste em “identificar e valorizar as suas características próprias, aquilo que mais a distingue das outras” (Ibid, 2015, p. 22).

Imbernón (2011) expressa que historicamente a profissão docente esteve caracterizada pelo estabelecimento do conhecimento formal, em que saber era assumir a capacidade de ensiná-lo. À parte do que fora estabelecido de antemão, o autor enfatiza que

[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. Atualmente, para a educação do futuro, essas características históricas são consideradas insuficientes, embora não se discuta que sejam necessárias (IMBERNÓN, 2011, p. 13-14).

Na mesma linha de pensamento, em relação à formação de professores Nóvoa (1992) pontua que ela deve fugir da proletarização – que segundo Monteiro (2015, p. 16) significa “[...] fragmentação em tarefas de execução robotizada, que requerem menos preparação e permitem diminuir os custos de produção, aumentar sua produtividade e exercer maior controle sobre o processo produtivo” –, do trabalho e se voltar para a profissionalização do professor, em um processo em que os docentes reformulem a regulamentação da profissão, elevem os seus rendimentos e aumentem a autonomia sobre suas atividades. O autor assinala ainda que, para essa formação autônoma, são necessárias três dimensões essenciais: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Contreras (2012) por sua vez, teoriza que esta autonomia consistirá na consciência sobre a docência, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes

pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga reuni-las e revela-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece.

Atualmente, a profissão docente tem se constituído como um objeto comumente discutido em variados ângulos: históricoeducacional, sociológico, jurídico, psicológico, econômico e outros (VEIGA *et al.*, 2010). O que se coloca, é a necessidade de ‘abandonarmos’ os conceitos neoliberais da sociologia conservadora das profissões e assumirmos um conceito mais social, complexo e multidimensional da profissão dos professores (IMBERNÓN, 2011).

Assim sendo, a profissão é um ofício necessário à produção humana, uma vez que contribui tanto para a construção da sociedade quanto para a manutenção desta. De acordo com Guimarães (2006), as pessoas que trabalham no campo da educação escolar estão incluídas no espaço de uma profissão. Para aprofundamentos do debate, é pertinente lançar luz aos termos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Uma vez que tratam-se de termos emergentes da profissão docente, e que carecem de explicações tendo em vista a necessidade básica de uma apropriação segura na formação docente.

No Brasil, a profissionalização constitui uma problemática atual e desafiante, em detrimento de existirem posições diversas sobre o seu significado, sendo necessário discuti-la no sentido próprio que ganha a profissionalização da docência no amplo contexto da realidade educacional brasileira (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006). Nesse sentido, a profissionalização é entendida como transformação de uma prática informal num ofício, resultado de formação específica, com reconhecimento, “é um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional” (MONTEIRO, 2015, p. 38). Não apenas de competências, existem outros fatores de naturezas materiais, históricos, sociais, políticos, pessoais, que estão na base da profissionalização. Esses fatores estão relacionados com a outra dimensão: o profissionalismo (CONTRERAS, 20012).

A profissionalização se define, em parte, por características objetivas – identitárias, ideológicas e políticas –, como salientam Ramalho e Núñez (2006)

Uma identidade é também uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação inicial e contínua, a sua relação com os demais profissionais. A profissionalização aumenta quando, na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa no interior do sistema

educativo “novas representações” sobre o ensino e sobre o saber do professor. É também político e econômico, por induzir, no plano das práticas e das organizações, novos modos de gestão do trabalho docente e relações de poder entre os grupos no seio da instituição escolar (p. 6).

Além disso, chama-se a atenção para o fato da profissionalização constituir-se de dois aspectos, um entendido como interno, a profissionalidade, e o outro externo, o profissionalismo (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006; DUBAR, 2012). Vamos então à profissionalidade.

De todos os termos utilizados nesta seção, talvez profissionalidade seja o menos conhecido e por consequência o menos problematizado na formação de professores. Muito provavelmente por se configurar como um termo instável na literatura, assim como o profissionalismo.

De acordo com Sacristán (1995, p. 65), corresponde à “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Na profissão do professor, a profissionalidade diz respeito aos aspectos de atuação deste profissional e é essencial ao trabalho pedagógico-didático. Em termos mais simples “expressa o agir docente, baseado em conhecimentos e competências legitimadas na formação e no desenvolvimento da profissão” (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006, p. 6).

Nas ideias alicerçadas por Contreras (2012) a profissionalidade é uma das forças estruturantes da identidade do professor que se caracteriza por nutrir o estímulo à autonomia profissional. Contribui para a sua constante renovação e dos seus diversos profissionalismos. Isso se faz por princípios norteadores de valores, do conteúdo identitário, da autonomia e do estatuto profissional e pessoal do professor (MONTEIRO, 2015).

Em resumo, é por meio da profissionalidade que o professor acessa os conhecimentos necessários ao desempenho das atividades docentes e adquire os saberes próprios de sua profissão. “[...] à profissionalidade estão ligadas categorias como: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, etc” (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006, p. 6).

Chegamos então ao profissionalismo que na perspectiva de Contreras (2012) constitui um debate vivo na comunidade educativa e por este motivo o autor trata de entender o que este termo representa como descrição e como reivindicação para o trabalho do professor e, em particular, no que se refere à autonomia.

Segundo Flores e Viana (2007), o profissionalismo está inserido em debates com visões contraditórias, o que torna necessário (re)enquadrá-lo e (re)defini-lo à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, por isso mesmo, exige novos modos de olhar para as culturas profissionais e para as identidades dos professores. O que é consenso entre os autores (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006; FLORES; VIANA, 2007; VIEIRA, 2009; VEIGA *et al.*, 2010; IMBERNÓN, 2011; CONTRERAS, 2012) é que o profissionalismo insere-se no processo de reivindicação de um estatuto dentro da visão social do trabalho dos professores, uma vez que

[...] resulta da exteriorização da tensão das forças estruturantes – a profissionalização e a profissionalidade – sobre a autonomia do professor em um determinado tempo e espaço, podendo ser pleno ou restrito. O profissionalismo pleno manifesta o caráter profissional do professor em coerência à configuração projetada, satisfeitos todos os seus principais elementos constitutivos. O profissionalismo restrito manifesta o caráter profissional do professor com restrições em alguns de seus principais elementos constitutivos e manifesta um resultado aquém da configuração projetada (VIEIRA, 2009, p.139).

O duplo aspecto da profissionalização em que se inserem a profissionalidade e o profissionalismo é um processo dialético de construção de identidades profissionais, isso quer dizer que o reconhecimento social não pode existir sem formalização da atividade e o desenvolvimento de competências que são condições necessárias, mas não o suficiente. A profissionalidade deve manter uma relação indissociável com o profissionalismo, pois ambas constituem-se numa unidade dialética. Desconhecer essa relação pode levar ao círculo vicioso de mudar para não mudar (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006, p. 7).

O movimento pela profissionalização e os indicadores do profissionalismo compõem o ser profissional e a sua prática. Estas três dimensões, aparentemente reunidas, são distintas em termos de perspectiva, uma vez que a profissão, que se tem e que se exerce, é recusada pela profissionalização que se renova e se amplia incessantemente, mas que cabe ser buscada, bem como o profissionalismo que se apresenta questionador da profissão. Mesmo entre os termos, profissionalização e profissionalismo, o mesmo confronto se manifesta, posto que o primeiro é demarcado pelo segundo; ou seja, o profissionalismo questiona a profissionalização em processo. Em outras palavras: ambos mantêm uma dada profissão (o ser profissional), mas não são, necessariamente, projetos que se acordam (VEIGA *et al.*, 2010).

3.2 SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Em sentido literal, saber(es), significa soma de conhecimentos, cultura, erudição; ter ciência, informação, formação, certeza, capacidade, compreender, perceber; ter conhecimento teórico e prático (FERREIRA, 2008, p. 437). No âmbito das profissões, no entanto, a questão dos saberes não pode estar desarticulada das demais dimensões e condicionantes em que o profissional, especialmente o professor, está inserido (TARDIF, LESSARD; GAUTHIER, 1998), pois, o saber não se trata “[...] de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas das quais os professores se encontram mergulhados [...]” (TARDIF, 2012, p.11).

Isso ocorre, pois, a profissão docente é impregnada de valores e ideais, subjetividades e especificidades, utopias e concretudes, saberes e identidades que orbitam nas dimensões pessoais e profissionais de cada homem e cada mulher que a exerce (NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; TARDIF, 2012). Desta maneira, falar do saber ou dos saberes no sentido literal da palavra pode induzir-nos a pensar apenas no processo memorístico ou cognitivo que em certas situações a ele se aplica.

Nesta proposição, na conjuntura da profissão docente, os saberes são também sociais, pois “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2012, p. 31), além disso,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

No âmbito desta discussão, torna-se necessário que a relação entre os saberes e os professores não sejam reduzidas apenas à categorização cognitiva, uma vez que corre-se o risco de abstrair-se as relações mediadas pelo trabalho. Isto posto, esta mediação poderá fornecer ao professor possibilidades de enfrentar e solucionar

situações do cotidiano, uma vez que os saberes englobam, dentre outros, os “argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações” (GAUTHIER et. al., 1998, p. 336).

De acordo com Tardif (2012), classificam-se os saberes docentes em:

- *Saberes da formação Profissional*: são aqueles saberes transpostos através das instituições de formação de professores;
- *Saberes disciplinares*: os adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos dentro da universidade;
- *Saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais, como modelos da cultura erudita;
- *Saberes experienciais ou práticos*: aqueles saberes próprios do professor e da sua vida educacional.

Diante disto, há de se compreender que os saberes dos professores consistem em algo muito mais complexo do que se possa imaginar, sendo estes fatores determinantes para a constituição de uma rede, onde o conhecimento não deve ser guardado apenas para si, mas transformado e transposto às pessoas, sejam os estudantes, os colegas de trabalho ou outros atores que entretêm seu cotidiano. Estes saberes também se responsabilizam pela construção do caráter docente, de maneira que, para todo este processo, o professor precisará de um atributo extremamente importante, sua identidade.

Sobre esta identidade, Nóvoa (2007, p. 16) salienta que

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e diz professor.

Esse processo formativo e identitário do professor é simultaneamente epistemológico e profissional, uma vez que a docência é reconhecida como um campo de conhecimentos específicos e também de intervenção na prática social (PIMENTA; LIMA, 2011). É característica também deste processo que o professor exerça com autonomia sua atividade, afinal “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos [...]” (NÓVOA, 2007, p. 16) e para, além disso, cada um carrega

ideologias e visões do mundo que podem promover ou não uma educação democrática e de direito para toda e qualquer pessoa.

Para Pimenta e Lima (2011), a identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional, estando no processo de formação à possibilidade de consolidação das opções e as intenções da profissão, podendo esta ser ou não legitimada pelo curso e pelos professores formadores.

É por este e por outros motivos que a identidade docente se caracteriza como um aspecto de importante discussão na atual conjuntura educacional brasileira. Trata-se do desenvolvimento e do fortalecimento das convicções em relação à profissão, versando não somente sobre as condições de trabalho, mas principalmente sobre reconhecimento, valorização e pertencimento à categoria profissional.

Estudos sobre esta temática têm recebido atenção de muitos pesquisadores (GADOTTI, 2003; DUBAR, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2007; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011; PIMENTA; LIMA, 2011; SCOZ, 2011) que buscam compreender as posturas assumidas pelos professores formadores, futuros professores e também daqueles que já exercem a profissão. O intuito é salientar a importância do processo de formação, as características da profissão e as muitas e novas exigências que são acrescidas ao trabalho dos professores, bem como dos aspectos que explicam sua desvalorização ao longo da história (PIMENTA; LIMA, 2011).

Nesse cenário de preocupações, a condição identitária do professor e a natureza do seu trabalho reclamam por um entendimento profundo acerca da formação deste profissional e, é claro, provoca indagações acerca da construção dos alicerces para o enfrentamento das adversidades encontradas em seu âmbito de atuação e também no que corresponde ao papel destinado à categoria na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a importância na análise dos problemas e dos processos constitutivos da identidade na formação de professores, são levados em consideração frente às forças culturais, sociais, históricas e políticas, pois

Estamos diante de uma profissão massificada, o que realça o grande alcance dessa profissão e sua importância estratégica. Como o conhecimento da humanidade duplica em curto espaço de tempo, ele obsolece rapidamente, é extremamente mutável. Por isso, hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limita a reproduzir o conhecimento e a cultura que outros desenvolveram. O professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento (GADOTTI, 2003, p. 22).

Na visão de Marcelo (2009) torna-se necessário compreender

[...] o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. (p. 112).

Há necessidade de (trans)formação de profissionais docentes capazes de exercer suas funções, podendo ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas. Tornando-se importante que os professores tenham a firmeza de juntar os esforços, de somar as lutas em torno da profissão e na defesa do lugar de professor, como elemento de transformação social, de humanização e criticidade dos cidadãos.

A formação intelectual dos professores mostra-se rever-te em possibilidades efetivas para fazer face ao processo as transformações do nosso tempo. Afinal, para Giroux (1986; 1997), tal formação permite expressar a tarefa do professor nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaboração e crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual, coletiva e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE INTELECTUAL

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade (Paulo Freire).

Na direção da formação profissional do professor, assumimos a referência denominada por Giroux (1997) como intelectual transformador. Isto é, um profissional capaz de questionar as condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho de maneira crítica, reflexiva e criativa, em busca da luta por mudanças sociais. Aquele que munido da sua identidade e ciente do papel que exerce na sociedade, compreende que não faz parte de um grupo reprodutor, ao contrário, deve subsidiar a reformulação das atenções sociais, políticas e a qualquer outra que urja no contexto educacional. O intelectual da docência é aquele que na autocrítica projeta as medidas de uma crítica social consistente e consciente.

O conceito de professor intelectual, frequentemente utilizado pela perspectiva crítica, tem em Henry Giroux (1987; 1997) um dos seus principais expoentes. Mas até chegar a tal conceito, preche de mudanças frente à identidade e posição política dos professores, o pensador americano aproximou-se da pedagogia emancipadora freireana e das ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social. Giroux encontrou nos estudos do pensador brasileiro Paulo Freire, características e impasses que controlam a ascensão da docência a um nível mais elaborado de crítica social, impedindo que a mesma seja exercida com autonomia e posicionamento intelectual.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las (FREIRE, 2001, p. 43).

A questão dos intelectuais ocupa uma posição estratégica nos escritos do pensador Gramsci (1982). Ela é tratada, no desenvolvimento de suas análises, em relação aos processos de formação da hegemonia e ao conceito de Estado. Em Gramsci, os intelectuais e sua função no âmbito da vida social não são conceituados como sujeitos de ações distantes das determinações do mundo real, como um grupo “autônomo e independente”. Em contraposição às teorias que, na sua época, separavam a política da ciência ou que concebiam os intelectuais como uma camada social independente, Gramsci (1982) desenvolve uma interpretação original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas.

Para o autor todo indivíduo é um intelectual em potencial, capaz de exercer uma função organizadora na sociedade tanto no âmbito cultural e administrativo-político, como também no setor de produção. Daí a necessidade de entendê-lo a partir de duas possibilidades: como intelectual tradicional e/ou intelectual orgânico (GRAMSCI, 1982).

O intelectual tradicional é aquele que se mantém distante das dinâmicas socioeconômicas, fechado em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos, alheio aos acontecimentos que marcam sua época. O intelectual orgânico, por sua vez, é aquele que vivencia as relações sociais, uma vez que o grupo social a que pertence está vinculado a um determinado modo de produção, daí a ideia de organismo vivo, que no uso de sua atividade intelectual, permanece conectado aos

meios de produção, às organizações políticas e culturais do seu grupo social (GRAMSCI, 1982).

Há uma reflexão também marxista acerca da questão dos intelectuais, uma que se coaduna a ampliação da formação e da ação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, que Marx nomeou de emancipação humana (Ibidem, 1982).

O sentido compreendido por Giroux (1997) sobre os intelectuais reflete todo um programa de abrangência e análise do que, para ele, devem ser os professores. São três as justificativas sobre as quais seu pensamento se ancora: a primeira é que, de um lado, este sentido permite entender o trabalho desenvolvido pelos professores como tarefa intelectual, contrapondo-se às concepções puramente técnicas e/ou instrumentais; a segunda propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária e, por fim, a terceira em que entende que os professores devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Estas concepções embasam-se em Freire (1987) uma vez que nesta perspectiva os professores são chamados a assumir uma autoridade emancipatória dependente da construção de identidades sólidas e fincadas nos propósitos que tangem a profissão docente enquanto prática que pressupõe liberdade, igualdade e democracia, longe, portanto de uma educação bancária, reprodutivista e anistórica.

Entende-se por este viés que os professores necessitam tornar problemáticos os pressupostos pelos quais sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico dos quais são portadores, com objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos numa sociedade que insiste em diminuí-los a sacos vazios e alienados, alheios aos próprios gritos de insubordinação e inconsciência.

É papel fundamental da educação que as vendas alienantes sejam retiradas dos estudantes, dos cidadãos que se farão futuro, mas que no presente necessitam construir-se como protagonistas de suas próprias histórias, pois donos de si e conscientes do seu papel no mundo exigirão direitos e não se esquivarão dos deveres que de fato lhes forem reais e necessários.

A práxis educativa é uma forma de ideologia e, enquanto tal tem como modelo o trabalho. Através da educação se constrói e transpõe conhecimentos e valores a (re)produção social, sendo assim, é um complexo insuprimível da vida humana. A educação cumpre um papel essencial na mediação entre o indivíduo humano e seus pares, entre estes e o mundo, estejam eles inseridos num lugar comum ou separados diante das hierarquias sociais mediocrementemente impostas pela cultura humana de dominação.

As competências teóricas e práticas acumuladas pelos homens e mulheres, necessárias ao processo de trabalho, são traduzidas aos indivíduos através da educação. Ela é, ao mesmo tempo, o mecanismo através do qual as concepções acerca do funcionamento da sociedade são transmitidas aos indivíduos e, portanto pode assumir um papel de reprodutora das desigualdades sociais, ou na perspectiva empregada neste estudo, também possui subsídios para assumir a liberdade dos estudantes, enquanto espaços que combatem a alienação, não através de transmissão de conhecimentos, mas numa perspectiva de autonomia em que os sujeitos formam-se conjuntamente e constroem conhecimentos (GRAMSCI, 1982; FREIRE, 1987; GIROUX, 1997).

É nesta perspectiva que encarar os professores como intelectuais, quero dizer, intelectuais transformadores, fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução, pois como alerta Giroux (1997, p. 161), é importante enfatizar que,

os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho.

De outro modo a dizer, repensar as tradições que tem impedido que os professores assumam todo seu potencial como estudiosos e profissionais reflexivos, requer que pensemos em quais bases sua formação tem se perpetrado, e em vias críticas da função da categoria na sociedade, reestruturar a natureza do trabalho docente para que os professores possam ser encarados como intelectuais transformadores.

Na ótica de Giroux (1997) os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham, sendo capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, a atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros, desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais nomeadamente como intelectuais transformadores e acrescenta:

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (Ibidem, 1997, p. 29).

Olhar para os professores como intelectuais deste tipo retira-os da mera imagem de “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas” (GIROUX, 1997, p. 161), e coloca-os enquanto sujeitos livres que dedicam-se ao fomento da construção de cidadãos críticos e intelectualmente transformadores.

3.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (John Dewey).

Atualmente, muito se tem falado sobre desenvolvimento profissional do professor, no entanto, a necessária avaliação acerca dos contextos em que o conceito se insere torna-se valiosa, uma vez que, numa visão mais simplista, este processo far-se-á numa perspectiva de formação “inicial”, “continuada” ou “permanente”. Este caráter restritivo precisa ser rompido, uma vez que a formação (fator indispensável e crucial) não se configura como o único meio que o professor dispõe para desenvolver-se profissionalmente (GIROUX, 1997; IMBERNÓN, 2011).

Ainda na perspectiva de Imbernón (2011)

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (p. 45).

Associados à formação e a compreensão individual do professor para com a profissão encontram-se associados outros fatores que interferem neste processo de desenvolvimento e podem impedir que o professor progrida em sua carreira e nos propósitos assumidos. Alguns destes fatores são a demanda de mercado de trabalho, os salários, as estruturas hierárquicas, os níveis de decisão, de participação, legislação trabalhista, reconhecimento profissional, social e outros. O professor ao formar-se não garante o sucesso profissional, nem sua continuidade, mas amplia suas possibilidades. Antes disso, porém o desenvolvimento profissional precisa ser concebido como uma intenção de melhoria da prática do professor, do conhecimento profissional, do desenvolvimento de políticas, programas e atividades que também atendam às necessidades que se colocam para exercer a profissão (Ibid, 2011).

Freire (1987, p. 92) também elenca outros dois fatores que se fazem necessários para que este desenvolvimento da profissão docente aconteça, são eles: “1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência”. Sob esta ótica podemos interpretar também o desenvolvimento profissional docente como uma construção interna e externa em que os sujeitos, professores, focalizam a profissão numa dimensão de autonomia, de busca, de intercaminhos, dentro e fora das esferas formativas físicas, desenvolvendo-se profissionalmente também num movimento interno, de si mesmos enquanto seres que se constroem na interação com os outros.

Assim, ensinar em contexto de natureza da profissão docente, tem exigido dos professores que se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, em que no decurso de suas carreiras tenham oportunidade de participar de processos de “revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (DAY, 2001, p.16), tais atividades deverão associar-se também ao propósito pessoal de cada professor, como já foi assinalado, para que reflitam às necessidades individuais e coletivas que recaem sobre sua profissão e sobre aqueles que dependem dela, os educandos (FREIRE, 1987, 1996, 1997).

O grande objetivo político do sistema de formação de professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa,

como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autônoma e o respectivo território educativo onde interagem (FORMOSINHO, MACHADO e MESQUITA, 2015).

Nesta perspectiva, o professor precisa assumir o conhecimento e os estudantes como possibilidade de transformação, em que pese um esforço redobrado para que a profissão continue sendo aprendida no sentido de ampliar e aprofundar também a sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009b).

O desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola - a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência (ROLDÃO, 2017, p. 201).

Entende-se assim que apesar de múltiplo, o conceito de desenvolvimento profissional docente, quando entendido nesta perspectiva de contínuo, inclui os diferentes tipos de aprendizagem desde as iminentemente pessoais às externamente organizadas (DAY, 2001), é um processo transformador, orientado para a mudança, que concebe atitude de pesquisa, questionamentos e busca de alternativas para a resolução dos problemas do ensino e aprendizagem dos estudantes e também dos próprios sujeitos que estão a desenvolver-se (FREIRE, 1996; DAY, 2001; MARCELO, 2009b; NÓVOA, 2009; ROLDÃO, 2017).

Day (2001), também chama atenção para que os professores não estacionem os objetivos do desenvolvimento profissional na aquisição de destrezas de ensino e de conhecimento relativos aos conteúdos ou à matéria a ensinar, faz-se necessário ultrapassá-los.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizados para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Ibid, 2001, p. 21).

Assim sendo, indicamos que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional se asseguram nos seguintes princípios 1) articulação da formação inicial e indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da

vida; 2) atenção especial aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; 3) valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação e 4) na importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc (NÓVOA, 2012).

Nesta definição encontra-se refletida a complexidade do processo, que necessita ser repensado no sentido do (in)acabamento da importância dos professores não apenas tornarem-se profissionais, mas agirem como profissionais e isso se dá num processo (des)contínuo, na experiência da prática, na autorreflexão acerca dos ditames da carreira, dos papéis que se inserem em todos os âmbitos da profissão, do olhar sobre o educando, sobre a escola, sobre si.

Aos professores formadores, professores e futuros professores insiste-se que são cada vez mais intensas as exigências para que nós nos tornemos profissionais preparados para o ensino e a formação crítica dos cidadãos. Não o bastante, para nos desenvolvermos e nos prepararmos para a vida, num movimento *continuum* (MARCELO, 2009). Entender-nos enquanto sujeitos profissionais inacabados durante esta formação inicial é um primeiro e importante passo, mas não é suficiente, uma vez que esta profissão é lugar de constante processo e de mudanças o que possibilita o alargamento das possibilidades para o seu aprendizado. Ser professor é nunca deixar de aprender enquanto ensina, é caminhar para o sempre, é ser continuidade.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico desenvolvido na presente investigação, e se subdivide em quatro subseções. A primeira se propõe a explicar e a justificar a natureza da abordagem utilizada, bem como conceitua e define e acentua a opção feita em termos do método. A segunda indica o *locus* e situa os sujeitos da investigação e os critérios da sua escolha. A terceira explicita a questão do instrumento de coleta de dados aplicada junto aos participantes, que serão identificados como pedras preciosas, sob o intento de preservar o anonimato e de atender os princípios éticos da pesquisa. Por fim, a quarta, enuncia as etapas e os procedimentos de análise e interpretação dos dados, que oportunizaram a discussão dos resultados e, conseqüentemente, responder aos objetivos da investigação.

4.1. ABORDAGEM QUALITATIVA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisar é uma atividade voltada à compreensão do mundo, ao desejo de desvendar/desvelar o que está oculto. Está relacionada ao indagar, ao questionar o que está dado, ao que parece natural. Pesquisar é uma atividade que exige estranhamento, questionamento, inconformidade ao posto como correto, como ordem; tem como objetivo a busca do conhecimento do que se esconde no cotidiano (THESING; COSTAS, 2017, p. 1840).

Diante do exposto, Sarmiento (2003) também afirma que o ato de pesquisar baseia-se num quadro paradigmático sob o qual o conhecimento científico se vale ao passo que se torna conhecido e utilizado universalmente. Nesse interim, é pertinente definir a abordagem que melhor caracteriza a investigação, tendo em vista a especificidade do objeto e os contextos sociais de produção de sentidos dos sujeitos do estudo.

Na oportunidade, a opção feita nessa pesquisa pela abordagem qualitativa, decorre da sua capacidade de acolher a produção de significados no cotidiano do viver dos sujeitos envolvidos, espaço no qual se imbricam concepções, crenças, atitudes, emoções, sentimentos e práticas sociais que nutrem as relações sociais e as subjetividades. Para tanto, essa abordagem contrapõe a dimensão quantitativista, na medida em que os aspectos mencionados, por incidirem na vida cotidiana e nas

relações vividas e nos sentidos construídos, não podem ser mensurados, mas nem por isso deixam de ter validade científica.

Para Marli André (1995, p.17), a abordagem qualitativa “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação [...]”. Também “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), o que implica na ênfase em processos e significados que não são medidos.

O emprego de métodos e técnicas numa perspectiva qualitativa visa garantir que as pesquisas assumam uma perspectiva que valide os resultados por meio de hipóteses e aspectos de processo considerados como saber científico (SARMENTO, 2003).

Segundo Goldenberg (1998, p. 53) “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Encara-se sua natureza na perspectiva do método indutivo, uma vez que justifica-se pelo fato de proporcionar ao pesquisador a captura do objeto e de realizar o levantamento de variáveis para se corresponder à expectativa do problema de pesquisa.

Ainda nesse entendimento,

na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2000, p. 47-51).

Quanto à definição do método desta pesquisa, o estudo de caso se mostrou mais adequado, tendo em vista a perspectiva de mergulho e compreensão acerca da concepção sobre os processos identitários na constituição da docência de um grupo de futuros professores de Ciências e Biologia e os aspectos que incidem sobre a formação do grupo de estudantes como intelectuais da docência, atualmente, que se encontram em diferentes momentos da formação na Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Por se tratar de uma situação abrangente num universo específico, já que tal licenciatura é a única no *campus* investigado, o

estudo de caso preenche os requisitos necessários ao enquadramento da pesquisa, em consonância com a especificidade do objeto.

Para Lüdke e André (1986) o caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo singular e único, desde que estejam em confluência, “o sujeito, o objeto e o objeto do conhecimento” (SARMENTO, 2003, p. 141). Gil (2002, p. 54) também coaduna desse entendimento ao dizer que um dos propósitos do estudo de caso é “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

Desta forma, este tipo de pesquisa também se apresenta com um caráter descritivo, que, segundo o próprio Gil (2002)

[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (p. 42).

Cumprido ressaltar que “descrever e caracterizar estudos de caso não é uma tarefa fácil” (VENTURA, 2007, p. 383), uma vez que há diferentes posicionamentos sobre suas origens e seu significado como modalidade de pesquisa. Alguns autores como Yin (1994, p. 20) salientam que, “embora o estudo do caso seja uma forma distintiva de inquérito empírico, muitos investigadores têm, no entanto, desdém por esta estratégia”. Por outras palavras, os estudos de caso têm sido vistos – no esforço de investigação – como uma forma menos desejável do que outras experiências.

Isto tem se estabelecido, pois os preconceitos existentes em relação ao método são externalizados em afirmativas que giram em torno de algumas justificativas como: a facilidade da distorção dos dados pelo pesquisador; a ausência de generalizações científicas e a afirmação de que estudos de caso são demorados e incluem documentos que não permitem objetividade para análise dos dados. Segundo Yin (2001) e Fachin (2001) estas questões podem estar presentes em outros métodos de investigação científica se o pesquisador não tiver experiência ou as habilidades necessárias para realizar estudos de natureza científica; assim, não são inerentes ao método do estudo de caso.

Considerando-se que no estudo de caso visa-se a descoberta, uma das maiores preocupações que se estabeleceu para nós interpenetrou-se na tentativa de abarcar a realidade e o objeto pesquisado de maneira profunda. Neste sentido, entendemos a relevância das informações obtidas acerca dos entraves que tem-se justificado no objeto desta pesquisa, especialmente em seu contexto social.

Em relação às possibilidades de generalizações segundo Yin (1994) e Alves-Mazzoti (2006), não são admitidas em estudos de caso, já para a questão da distorção dos dados pelo pesquisador, justificamo-nos, assumindo como Brito e Leonardos (2001) que a objetividade absoluta é impossível, devido ao lugar de onde nós – pesquisadores – falamos, das nossas escolhas ideológicas e, também metodológicas. Ressalta-se, porém que ter consciência da subjetividade para assim amenizar suas consequências, e garantir o rigor e a imparcialidade na construção do conhecimento da pesquisa se coloca como fundamentais.

4.2. LOCUS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especificamente, no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), campus acadêmico localizado na sede administrativa da IES, no município de Cruz das Almas – Bahia, situada à Rua Ruy Barbosa, nº 710, Centro.

A UFRB foi criada em julho de 2005, por intermédio do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA e possui um sistema de multicampia. Seu *campi* é formado por sete *campus*, quais sejam: Amargosa (CFP), Cachoeira e São Félix (CAHL), Cruz das Almas (CCAAB e CETEC), Feira de Santana (CETENS), Santo Amaro (CECULT) e Santo Antônio de Jesus (CCS). Esta IES é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, e oferece atualmente 44 cursos de graduação e 22 de pós-graduação. Atualmente fazem parte da comunidade acadêmica 12.345 estudantes, 811 docentes, 713 técnicos-administrativos e seu conceito no índice geral de cursos é quatro (UFRB, 2017).

O CCAAB, centro no qual encontram-se inseridos tanto a pesquisadora deste estudo quanto os participantes do mesmo, não nasce, em princípio, com intuito de ter em seus domínios um curso destinado à formação de professores. Uma vez que sua vocação formativa sempre esteve fomentada aos cursos precípuos à exemplo da Agronomia, de caráter elitista e ofertados diuturnamente.

O curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, porém, é ofertado no turno noturno, tem caráter presencial e oferta 40 vagas semestralmente. O tempo mínimo de conclusão é de quatro e máximo de oito anos. A carga horária total exigida pelo curso é de 2.818 horas que encontra-se dividida entre os componentes obrigatórios

(1.972 horas), optativos (204 horas), para os estágios (um total de 408), atividades complementares (200 horas), e para o trabalho de conclusão de curso (34 horas).

Um dos objetivos do curso ancora-se em formar profissionais que exerçam a atividade docente na Educação Básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social. No sentido de que tornam-se necessárias intenções investigativas para compreender até que ponto este objetivo tem sido alcançado, em que medida os Licenciandos tem sido formados para exercerem a docência conscientes desta responsabilidade social que é, antes de tudo uma noção intelectual e transformadora de seu trabalho.

Neste sentido tornou-se pertinente uma investigação que tomasse como ponto de partida a compreensão acerca da(s) concepção(ões) dos(as) licenciandos(as) em Biologia sobre o percurso de tornarem-se professores(as) intelectuais, partindo do pressuposto que esta Universidade, mais precisamente o Curso de Licenciatura em Biologia intui esta possibilidade. Encara-se aqui que este é um estudo que pretende dar voz aos Licenciandos no sentido de compreender como eles têm vivido este momento formativo.

De modo que, para a entrevista, participaram deste estudo de caso vinte e um Licenciandos em Biologia dos diferentes semestres, sendo: três (14,0%) do I semestre; um (5,0%) do II semestre; dois (9,0%) do III semestre; um (5,0%) do IV semestre; dois (9,0%) do V semestre; três (14,0%) do VI semestre; três (14,0%) do VII semestre, dois (9,0%) do VIII semestre e quatro (19,0%) de semestres acima do VIII (Tabela 1).

Tabela 1. Amostragem de participação dos estudantes quanto ao semestre, sexo e faixa-etária.

Semestre	(%)	Sexo	(%)	Faixa etária	(%)
I	14,29	Feminino	62,0	18 a 23 anos	38,10
II	4,76				
III	9,52			24 a 29 anos	33,33
IV	4,76				
V	9,52	Masculino	38,0	30 a 34 anos	19,05
VI	14,29				
VII	14,29			>35 anos	9,52
VIII	9,52				
>VIII	19,05				

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

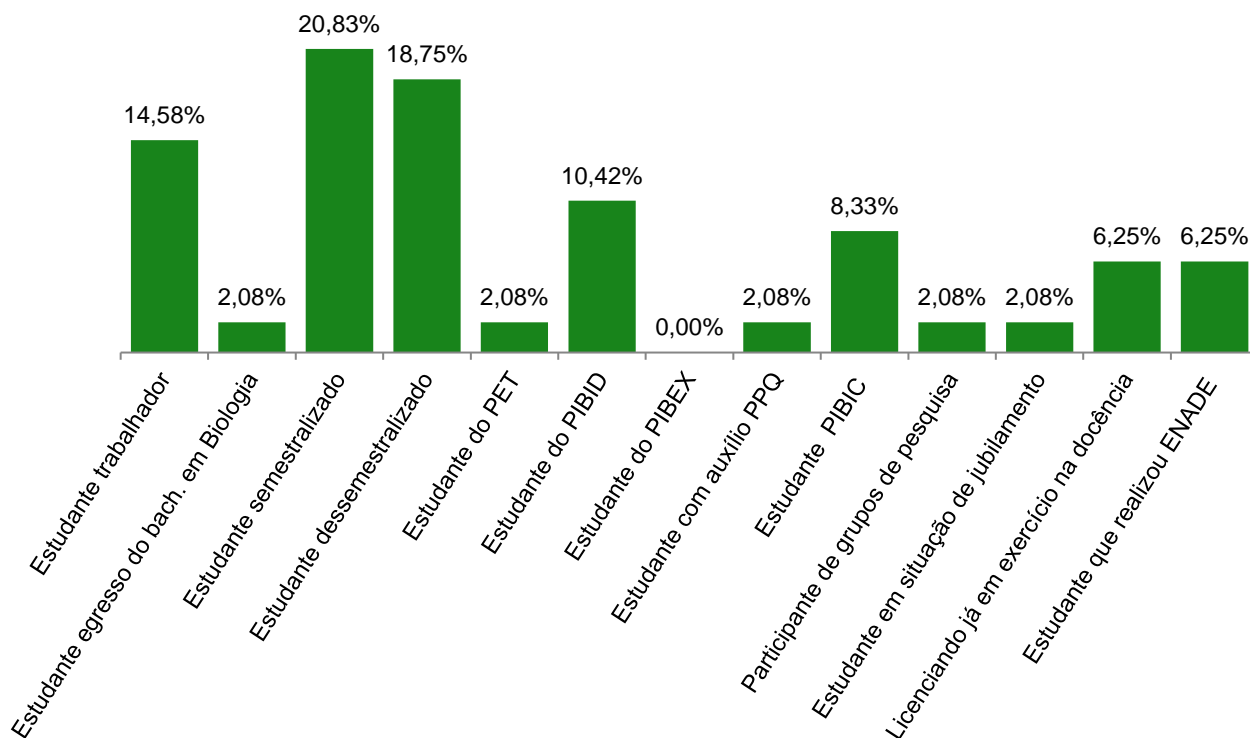
Observando os dados alocados na Tabela 1 percebe-se que a maioria destes participantes é do sexo feminino, um percentual de 62,0% (13). Um dado que corrobora com os últimos resultados apresentados pelo Censo da Educação Superior/INEP do ano de 2016 em que demonstrou-se que 71,7% das matrículas realizadas nos cursos de Licenciatura no Brasil são feitas por pessoas do sexo feminino, enquanto 28,9% das vagas são ocupadas por estudantes do sexo masculino (BRASIL, 2017). Na UFRB, de forma geral, ingressaram em 2017.1, nos cursos de graduação oferecidos, 50,7% de mulheres e 49,3% de homens, um resultado apertado, mas significativo no que diz respeito à ascensão da mulher no âmbito universitário (UFRB, 2017).

Ainda conforme apresentado na Tabela 1, vê-se que, em relação à faixa etária apresentada pelos participantes, 38,10%, ou seja, oito estudantes têm entre 18 e 23 anos; sete deles (33,33%) possuem de 24 a 29 anos; quatro de 30 a 34 anos (19,05%) e com menor percentagem dois deles (9,52%) possuem mais de 35 anos.

Além de estarem matriculados e cursando os diversos semestres da Licenciatura em Biologia, os participantes desta pesquisa necessitaram encaixar-se em categorias (ou pré-requisitos) que dessem abrangência a este perfil, de modo que se encontrassem em distintos momentos da sua vida acadêmica (dentro da sala de aula, mas especialmente fora dela). A intenção foi que esta amostra se compusesse por estudantes com vivências diversificadas, ancoradas ou não pela tríade ensino, pesquisa e extensão.

Este alargamento em relação à seleção dos participantes insere-se numa compreensão apriorística da pesquisadora, qual seja: a formação docente não ocorre apenas no seio das salas de aula e, portanto, o perfil e o trânsito dos estudantes pela Universidade em suas vivências multifacetadas podem impactar em sua formação intelectual.

Apresentam-se de forma ilustrada os treze critérios de seleção, bem como a percentagem amostral de participantes que se encaixaram em cada um deles no Gráfico 1.

Gráfico 1. Participação dos estudantes com base nos pré-requisitos da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

A observação dos critérios que subsidiaram o perfil dos participantes da pesquisa no Gráfico 1, revelou que a maior parte deles (20,83%) encontra-se em situação regular com o curso, ou seja, são estudantes semestralizados, embora a diferença percentual entre aqueles que encontram-se dessemestralizados seja relativamente baixa (18,75%). Alerta-se que a diversidade de perfis aponta que a terceira categoria mais expressiva de perfis estudantis para esta pesquisa é a de estudantes trabalhadores (14,58%). Houve também participação de estudantes que encontram-se inseridos em grupos de pesquisa como PET, PIBID e PIBIC, sendo o PIBID o mais representativo deles. Além disso, estudantes assistidos em alguma instância em caráter de política pública (Estudante PPQ) também se fizeram presentes (2,08%). Encontram-se participando desta pesquisa ainda estudantes que já exercem a docência (6,25%), concluintes que já realizaram o ENADE (6,25%), além de estudantes que são egressos do bacharelado em Biologia e, em última instância, que passaram por alguma situação de jubileamento, com um percentual de 2,08% para cada um dos perfis.

4.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Nas pesquisas científicas em educação se faz importante o estabelecimento de um enfoque metodológico que se relacione à necessidade de se obter uma aproximação com os sujeitos. Desta maneira as técnicas e instrumentos pensados e utilizados neste processo devem possibilitar a captura das perspectivas dos participantes bem como as suas vivências e experiências frente ao contexto pesquisado, no intuito de entendê-los numa miragem concreta.

Diante do exposto, decidiu-se que para a coleta de dados desta pesquisa seria utilizada a entrevista semiestruturada, pois compreendemos que poderiam nos auxiliar a chegar ao resultado pretendido, tornando o processo do trabalho produtivo, não apenas para nós, pesquisadores, mas, em especial, para os participantes, comunidade acadêmica e não acadêmica como um todo, uma vez que partiremos das concepções dos próprios estudantes para buscarmos compreender as questões que norteiam este trabalho.

A entrevista é um processo de interação social (RIZZINI, CASTRO e SARTOR, 1999), e uma técnica largamente utilizada no campo das ciências sociais em que o pesquisador se coloca frente ao entrevistado e formula perguntas para obter dados de interesse da pesquisa (GIL, 2002).

Destaca-se, no entanto, que não se trata de uma simples conversa, mas um diálogo orientado para um objetivo definido, constituído por interlocuções interpostas entre os questionamentos e os argumentos estabelecidos em um processo interativo que envolve não só palavras, mas também as expressões, o tom de voz, os gestos e outras manifestações de comportamento (ROSA; ARNOLDI, 2006).

A entrevista semiestruturada, “é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados” (RIZZINI, CASTRO e SARTOR, 1999, p. 63).

Como explicitado no tópico anterior, os participantes entrevistados foram selecionados por meio de critérios pré-estabelecidos. Antes disso, no entanto, tornou-se necessário a visita às turmas do 1º ao 8º semestre do curso para informar os estudantes acerca da pesquisa e da necessidade e importância de sua participação. Em cada uma das turmas foi deixada uma “lauda de interesse para possíveis participantes” (APÊNDICE A) para que aqueles que se interessassem e se encaixassem nos pré-requisitos explicados, assinassem e acrescentassem seus

dados para contato. Em seguida, estabeleceu-se contato direto com cada um dos voluntários e cada entrevista foi marcada individualmente.

Todas as entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017, na sala 11 do Pavilhão de aulas II da UFRB/CCAAB em dias e horários diferentes e gravadas com o auxílio de dois aparelhos celulares. Antes de iniciar as entrevistas foi entregue aos participantes uma ficha de identificação (APÊNDICE B) e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Ao ler e aceitar participar da entrevista, o estudante ficava com uma cópia e devolvia a outra para a pesquisadora. As entrevistas tiveram duração de 10 a 40 minutos e o roteiro preparado e utilizado foi composto por oito perguntas (APÊNDICE D).

Por tratar-se de uma pesquisa em que a identidade do participante é totalmente resguardada, seus nomes não serão apresentados. Os participantes receberam nomes de pedras preciosas, por entendermos que neste processo de formação, todos estamos nos lapidando, deixando de ser pedra bruta para então nos tornarmos raros. Assim sendo, os nomes dos vinte e um preciosos participantes desta pesquisa são: (1) Ametista; (2) Água Marinha; (3) Alexandrita; (4) Âmbar; (5) Azurita; (6) Citrino; (7) Diamante; (8) Esmeralda; (9) Euclásio; (10) Granada; (11) Jade; (12) Malaquita; (13) Opala; (14) Pedra da Lua; (15) Pedra do Sol; (16) Rubi; (17) Safira; (18) Topázio; (19) Turquesa; (20) Rutilo e (21) Lápis Lazúli.

4.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa de análise dos resultados das entrevistas buscou-se como referência principal a obra de Bardin (2011) intitulada “Análise de Conteúdo” por ser altamente difundida no Brasil, escolhida em função de sua ampla utilização em pesquisas do campo da educação e de sua adequação para o tipo de estudo realizado.

Para a autora, a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações e visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2011, p.42).

O que significa dizer que a esta análise se constitui em um método que trabalha com a palavra, e procura fazer inferências do conteúdo da comunicação que possam

ser relacionadas ao seu contexto social de produção. Na Análise de Conteúdo o texto é, portanto, um meio de expressão do sujeito que o pesquisador procura categorizar em unidades de texto (sejam elas palavras ou frases) que se repetem, na perspectiva de apreender uma expressão que os representem (BARDIN, 2011).

Neste sentido, para a realização da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas utilizou-se o método de análise por categorias temáticas. Esse tipo de método consiste em identificar a incidência da repetição de uma ideia ou palavra, visando encontrar as suas significações por meio de indicadores que se relacionam, ou seja, procura-se construir as categorias por meio das quais seja possível perceber elementos em comum nas falas dos entrevistados, favorecendo a definição de agrupamentos e a sua posterior categorização.

Ao entendermos que os dados da pesquisa necessitam de tratamento especializados demarcadamente procedimental, as grandes etapas reconhecidas na referência de Análise de Conteúdo foram seguidas, sendo elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2011).

Na pré-análise (1) foi momento que nos debruçamos na revisão dos objetivos e hipóteses da pesquisa, bem como de refazer as leituras para a organização e sistematização das ideias iniciais, a fim de encontrar indicadores que fundamentassem a interpretação dos dados. Foi também o momento de preparação do material, neste caso, das entrevistas, de transcrever os áudios na íntegra, e iniciar uma leitura flutuante acerca do discurso expresso pelos sujeitos da pesquisa. A exploração do material (2) requereu uma leitura sistemática e aprofundada dos dados obtidos. Não foi fácil, ao contrário, inseriu-se como uma das etapas mais onerosas da pesquisa, pois depende que a pesquisadora debruçasse sobre os dados com minúcia a fim de que a codificação fosse iniciada. Já o tratamento dos resultados (3) que compreende a codificação e a inferência, foi o momento de tornar os dados significativos ou falantes e válidos como indica Bardin (2011). Foi então que as análises estatísticas simples como percentagens, os quadros, tabelas, gráficos foram produzidas, afim de externalizar as codificações criadas e pelas quais os resultados forma apresentados (BARDIN, 2011).

Para a organização das entrevistas e para a estruturação dos procedimentos de análise dos resultados encontrados, tomando como referência os objetivos geral e específicos do estudo, trabalhamos com cinco unidades temáticas: (1) concepções

sobre ser professor de Ciências e Biologia; (2) requisitos e percepções sobre a identidade profissional do professor de Ciências e Biologia; (3) atores e níveis de responsabilidades com a formação docente; (4) o processo de tornar-se um professor intelectual; (5) desafios e impasses à formação do futuro professor de Ciências e Biologia como intelectual.

5. FORMAR-SE PROFESSOR(A) INTELLECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM BIOLOGIA DA UFRB

Nesta seção estão apresentados os resultados provenientes da análise dos dados coletados na pesquisa por meio de cinco grandes categorias chave, quais sejam: 1) Concepções sobre ser professor de Ciências e Biologia; 2) Requisitos e percepções sobre a identidade profissional do professor de Ciências e Biologia; 3) Atores e níveis de responsabilidade com a formação docente; 4) O processo de tornar-se um(a) professor(a) intelectual e 5) Desafios e impasses à formação do(a) futuro(a) professor(a) de Ciências e Biologia como intelectual. Vale salientar que a discussão pormenorizada dessas categorias torna possível a resposta ao objetivo que move essa investigação.

As inferências lançadas partiram dos pressupostos de futuros professores de Ciências e Biologia, ou seja, estudantes em formação para a docência desta área específica do saber, o que implica dizermos que estes dados encontram-se em processo de (des)construção, uma vez que julgamos este momento (formação) como movimento de fluidez em que cada um dos participantes constrói-se e desconstrói-se diante de suas vivências e aprendizagens.

Logo, as licenças de liberdade para traduzir suas imagens do que é estar neste lugar (de futuros professores), das suas perspectivas profissionais e da pertinência e contribuição deste curso para sua formação como professores intelectuais se fizeram por meio de interpretações da(s) subjetividade(s) expressas e respaldaram-se em teóricos que há muito discutem as questões levantadas por este estudo.

5.1. CONCEPÇÕES SOBRE SER PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 1992, p.10).

Na busca por compreendermos a(s) concepção(ões) dos participantes da pesquisa sobre o que os influenciou a ingressar no Curso de Licenciatura em Biologia

da UFRB, bem como do que os mesmos compreendem sobre o que é ser professor e ainda dos requisitos básicos e/ou saberes que julgam importantes ao exercício da docência fez-se necessário, na entrevista, estimulá-los a relatar sobre os caminhos percorridos para que chegassem até aqui e do que pressupõem acerca dos temas citados.

Com base nos dados analisados, a partir dos extratos das narrativas, verificou-se diferentes motivos que influenciaram os Licenciandos em Biologia, na escolha do curso em questão, tendo sido identificadas seis fatores principais que estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2. Motivos que influenciaram o ingresso dos participantes no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

	(n)	(%)
Escolha pela docência (Ser professor)	6	28,57
Turno no qual o curso é ofertado (Noturno)	5	23,81
Afinidade com a área específica (Biologia)	3	14,29
Vocação/Dom/Facilidade para ensinar	3	14,29
Influência direta ou indireta (Família e/ou Professores)	3	14,29
Maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho	1	4,76
Total	21	100

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

A escolha pela docência, ou seja, a intenção de ser professor, foi o motivo mais citado pelos entrevistados (28,57%) como preposição principal na opção pelo curso supracitado, como exemplifica as resposta das seguintes participantes: “[...] escolhi o curso, pois queria ser professora, eu não sabia que seria de Biologia, eu sabia que queria lecionar, a área eu só decidi depois, por uma questão de afinidade [...]” (JADE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

[...] Foi uma escolha ser professora, se não fosse de Biologia na Educação Básica, seria da Educação Infantil, faria Pedagogia. [...] eu nunca quis ser outra coisa, médica, por exemplo, queria ser professora e ponto. É claro que não foi fácil, pois a gente sabe o quanto esta profissão é árdua, difícil mesmo, não é? Mas, ainda que muito se fale contra, eu acredito que com professores

bem formados este quadro pode mudar, por isso vim para universidade, ou melhor, para a UFRB estudar no curso de Licenciatura em Biologia (AMETISTA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Este dado mostra-se extremamente importante, visto que a profissão docente numa perspectiva histórico-social tem sido alvo insistente do preterimento dos estudantes por não encontrar-se, hoje, no *hall* das profissões que se destacam. De acordo com Nóvoa (1999, p. 22), “a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”. Isso reverbera, é claro, na escolha da atividade docente como um atrativo profissional, afastando até mesmo aqueles que se pronunciam interessados pela mesma. No entanto, entende-se que escolhas sólidas, como as apresentadas partem de contextos bem distinguidos na busca por demarcações identitárias para com a docência, uma vez que nos discursos a ascensão universitária aparece principalmente como lugar de formação em que tornar-se professor se faz possível.

Outros cinco motivos foram citados pelos estudantes em relação à opção pelo curso. Alguns deles precisam ser encarados como preocupantes pois fogem da importância formativa e do caráter da profissão ser processo de construção. São eles: 1) turno em que o curso é ofertado (23,81%); 2) afinidade com a área específica de Biologia (14,29%); 3) vocação, dom e facilidade para ensinar (14,29%); 4) influência direta e indireta dos familiares e dos professores (14,29%) e uma quinta e última justificativa da escolha do curso foi a maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho (4,76%).

Esses dados confirmam indicativos já apresentados por outros autores. Hickmann (2007) identificou que a escolha pelos cursos de licenciatura está relacionada a dois fatores: a oferta noturna destes cursos e a possibilidade de trabalhar durante o dia, garantindo uma renda durante o período em que o estudante estará dedicando-se também à graduação. De forma análoga, Fernandez *et al.*, (2013), também observaram que os estudantes que optam pela licenciatura o fazem a partir dos seguintes motivos: por ser noturno (17,6%), pela possibilidade de trabalhar (25,4%) e a afinidade pela área do curso (docência) (19,6%).

Para além desses motivos, Severo *et al.*, (2014) citam que existem outros fatores que influenciam na escolha do curso, como a afinidade por uma área do conhecimento que o estudante se identificou durante a sua formação no ensino fundamental e médio. Esse fator também foi observado na presente pesquisa, uma

vez que 14,29% dos entrevistados afirmaram que escolheram o curso de Licenciatura em Biologia por uma questão de afinidade com a área específica do curso, ou seja, com a Biologia.

As falas dos estudantes que embasam os dados apresentados expõem-se das seguintes maneiras:

1) turno que o curso é ofertado (23,81%);

[...] eu escolhi a Licenciatura em Biologia por ser um curso noturno porque eu trabalhava e precisava me manter. Mas não foi porque eu queria ser professora [...] (GRANADA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2014, as matrículas no turno noturno nas IES das redes federal, estadual, municipal e privada têm crescido paulatinamente, especialmente nos cursos de Licenciatura e de Educação à Distância. Esta informação associa-se diretamente com o público atendido por estes cursos, que são muitas vezes, estudantes que tem vínculos empregatícios, mães e pais de família que não encontram outra possibilidade de ingresso em cursos superiores se não for nestas condições. Insere-se nesta perspectiva que a escolha pelo curso se dá muito mais em função de uma necessidade formativa para o ingresso no mercado de trabalho, ou de melhoria nos planos das carreiras já exercidas por estes estudantes, do que por uma escolha intuída na docência como se pode confirmar com o relato apresentado.

2) afinidade com a área específica de Biologia (14,29%);

Sempre fui apaixonada pela Biologia, sabe? Sempre quis ser bióloga e eu coloquei na opção do SISU a primeira opção Bacharelado e na segunda Licenciatura, pois eu não via, e na verdade não vejo, muita diferença entre os cursos. Meus professores do ensino médio de Biologia não eram licenciados e eram ótimos [...]. Entrei neste curso por conta da área específica e isso não impedirá que eu seja uma boa professora, ao contrário, por gostar da área fica muito mais fácil me apropriar dos assuntos e transmiti-los para os alunos (MALAQUITA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para Perrenoud (2000, 2007) esta visão equivocada acerca da transmissão do saber sustentada na apreensão dos conhecimentos específicos da área deve ser superada, uma vez que essa ideia simplista de que ensinar é transmitir um saber já não se sustenta. Bacharéis não são professores (ao menos não são habilitados para exercer tal função na Educação Básica) e seus conhecimentos puramente técnicos não lhes subsidia como tais profissionais. É tarefa também dos cursos de formação de professores que estas questões se esclareçam, licenciaturas são cursos que tem

por finalidade formar professores (GATTI, 2010) e, se sua área específica é Biologia isso não significa que estes, também, formarão biólogos.

3) vocação, dom e facilidade para ensinar (14,29%);

[...] desde pequeno eu tinha esse dom, essa vocação mesmo para ensinar. Entendo a minha escolha como uma missão, pois ensinar é isso, uma verdadeira doação do saber (CITRINO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Gatti e Barreto (2009) compreendem que estas representações da docência como vocação e missão afastam a categoria dos professores da possibilidade de ocupar o lugar de profissionais, de serem vistos enquanto trabalhadores que lutam também por sobrevivência e por melhoria dos impasses que tangem a carreira. É uma perspectiva fragmentada de doação de si, que limita a revogação de direitos e abre lugar para que mais deveres sejam lançados aos professores. Trata-se de uma representação associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas políticos, sociais e educacionais, como também nas mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas. Para Freire (1991) ninguém nasce professor, este profissional se faz na reflexão da prática, na autonomia do exercício da docência o que exige do mesmo formação digna, sólida e crítica.

4) Influência direta e indireta dos familiares e dos professores (14,29%);

Meus pais são professores e desde sempre lembro de acompanhar minha mãe no trabalho, além disso, tive professores maravilhosos e com certeza eles foram essenciais para que eu estivesse neste curso hoje e escolhesse esta profissão. Inspiro-me muito neles hoje e sei que sua contribuição foi importante [emoção]. Esta escolha pelo curso se deu sim por esta influência [...] (PEDRA DA LUA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nestes relatos surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva e que permanecem como fortes referências nas formas que se pretende ser e agir na profissão. Os familiares (que nos relatos apresentados eram também professores), e os professores da Escola Básica mencionados como modelos, são pessoas cujas características, atitudes ou relação com o trabalho desenvolvido marcaram os participantes e, portanto, lhes são como espelhos. Para Tardif e Raymond (2000) estas fontes são importantes na construção do papel de professor, mesmo quando indiretas. No entanto, a formação, o aprofundamento nos saberes e na identidade é que subsidiarão em fase mais densa a apreensão da profissão docente, assim sendo os modelos não podem ser vistos numa perspectiva de reprodução, uma vez que cada profissional é único e se constrói na sua própria experiência e no desenvolvimento de sua carreira docente.

5) maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho (4,76%);

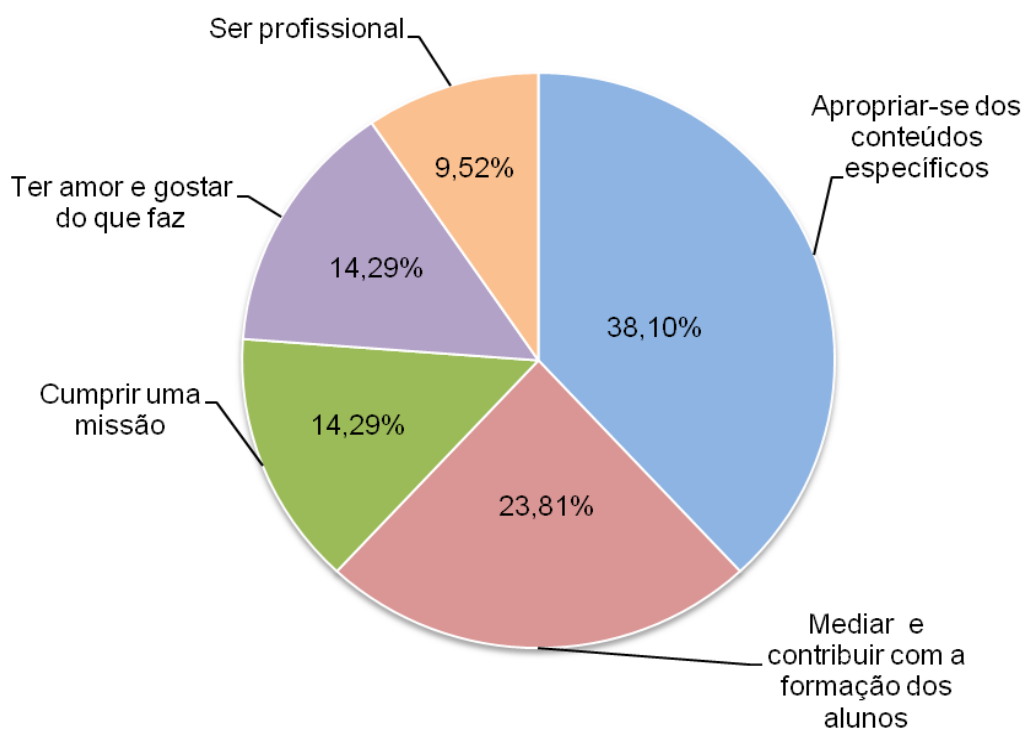
[...] me inscrevi para o bacharelado, mas em conversas com pessoas que já trabalham na área elas me apresentaram algumas vantagens da licenciatura: que você pode trabalhar mais cedo, você pode se sustentar [...] e em qualquer cidade que eu vá [...] vai ter uma escola para eu dar aula e não necessariamente essas cidades vão precisar de um biólogo, não é? Acredito que mesmo com todas as dificuldades é muito mais fácil você conseguir trabalhar como professor do que como biólogo, então por isso troquei a opção do bacharelado e escolhi o curso de licenciatura (EUCLÁSIO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

A profissão docente tem sido encarada muitas vezes como uma espécie de seguro desemprego por acreditar-se que a mesma confere maiores possibilidades e, caso a carreira pretendida não ocorra, a docência fica numa espécie de pano de fundo, como uma garantia empregatícia (GATTI; BARRETO, 2009). Encará-la como falta de opção e/ou chancela para o mercado de trabalho pouco contribui com sua ascensão, ao contrário, aumenta uma desvalorização já bastante acentuada, como veremos no gráfico a seguir, em que o professor assume apenas em última sinalização a categoria de profissional.

Outro ponto instigante na fala do estudante é a “facilidade” que o mesmo relata existir em conseguir um emprego como professor. Não é novidade que o Brasil passa por um momento político de golpe e vem numa crescente de congelamento dos gastos, principalmente em relação à Educação, isso significa dizer que a principal forma de garantia empregatícia dos professores (que são os concursos públicos) será cada vez menos ofertada nos próximos 20 anos de maneira que os mesmos precisarão insistir por vagas nas escolas privadas.

Por este viés, os dados coletados juntos aos vinte e um estudantes de Licenciatura em Biologia consistiram também na obtenção de informações, concepções e/ou entendimentos dos mesmos sobre a profissão docente, ou seja, do que os mesmos concebem por “ser professor de Ciências e Biologia”. Com base nas apresentações das respostas obtidas foi possível estabelecer cinco categorias principais acerca da temática (Gráfico 2).

Gráfico 2. Entendimento dos participantes sobre a profissão docente (ser Professor de Ciências e Biologia).



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Observou-se que a característica mais citada entre os entrevistados (38,10%) foi que ser professor é “apropriar-se dos conteúdos específicos”, ou seja, o profissional docente deve apresentar domínio para que os assuntos sejam transmitidos com firmeza e segurança para os alunos, como explica o entrevistado a seguir:

A função do professor é ensinar, certo? Entendo que antes de tudo ele precisa ter propriedade sobre o que vai ensinar, a gente escuta isso desde o primeiro dia que entra aqui, depois vem os estágios e aí a ficha cai ainda mais que saber é essencial. Eu acredito que ser professor é antes de tudo dominar o conteúdo [...], principalmente de Biologia que é tão difícil (PEDRA DO SOL, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Segundo Imbernón (2011, p. 30) a docência não pode ser vista meramente como profissão técnica em que os professores são tidos como especialistas infalíveis “[...] que transmitem unicamente conhecimentos [...]”, é claro que não se discute a importância deste saber disciplinar (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2012), porém, esta visão sobre a profissão do professor, como meros transmissores e dominadores de conteúdo é um indício contundente da percepção acrítica tanto dos estudantes que estão em formação, quanto dos professores formadores que corroboram com esta

assunção do ensino. Ser professor não se ancora em reprodução, mas em construção de conhecimentos (GIROUX, 1997).

Por outro lado, (23,81%) dos participantes consideraram que ser professor de Ciências e Biologia ancora-se em “Mediar e contribuir com a formação dos estudantes”, como sinalizou esta licencianda:

[...] hoje, como quase formanda, entendo que ser professora é contribuir com a formação dos alunos e das alunas, é compreender o meu papel mediador da aprendizagem não só das disciplinas que leciono, mas também da vida [...], é levar o aluno a entender que ele é parte do mundo e por isso possui grande importância [...]. Isso significa que eu não tenho que (entre aspas) dominar os conteúdos de biologia celular ou de evolução? Não, é claro que não. O que eu quero dizer é que só dominar não faz nenhum sentido se isso for apenas uma questão de apropriação de saber, de um status inútil à vida do meu aluno, entende? Se eu for uma Einstein da Biologia e meu aluno não compreender metade do que digo, do que adianta? Mediar e proporcionar que ele aprenda é o que faz sentido para mim (SAFIRA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Aos olhos de Freire (1996, p. 78), a profundidade da proposição desta futura professora, reforça-se numa ideia legítima de que a sua atividade não é apenas de ensinar Biologia, mas sim, “tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”.

Segundo Pimenta e Lima (2011) o professor também deve assumir esta posição de facilitador do desenvolvimento pessoal e do acesso ao conhecimento dos estudantes, pois é um ser de cultura que não domina apenas sua área de especialidade científica, mas também um ser crítico que intervém através de sua atividade profissional na sociedade. Neste sentido, ele não irá transmitir conhecimento como fluxo de informação e, sim, orientar o estudante em sua própria construção, tornando-os sujeitos ativos no desenvolvimento do seu aprendizado.

Três entrevistados (14,29%), porém, voltaram a mencionar que a profissão docente é precedida por um dom ou uma vocação e que ser professor é “cumprir uma missão”. Mais uma vez esta noção de sacerdócio acerca da profissão docente aparece na pesquisa, não mais como motivo para adentrar num curso destinado à formação de professores, mas como requisito básico para que o sujeito possa exercer a docência. A fala de um entrevistado ilustra bem esta categoria:

Ser professor tem que ser um propósito, uma missão. Se não for assim, a gente fica lutando por besteira, esquece do real motivo que é ensinar o certo e o errado [...]. Eu vejo muito discurso equivocado de que ser professor é uma questão de escolha, de identidade. Não é, a não ser que isso já nasça com você. Não se escolhe esta profissão, ela é dada a você como uma cruz, é pesado, não é qualquer um só porque gosta de criança ou tem vontade de

ensinar que pode, que aguenta [...], você é escolhido a dedo, pois é uma missão para poucos, prova disso é a quantidade de desistências nesses cursos (LÁPIS LAZÚLI, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Como já foi dito anteriormente, nesta mesma seção esta cultura em que ser professor assume a conotação de uma missão ou vocação precisa ser superada, pois assim como quaisquer outras profissões, ser professor exige muito estudo, criticidade, autonomia, intelectualidade transformadora, reflexão, dedicação e uma formação permanente e adequada, ou seja, não se trata de um dom, é processo inacabado. É extremamente preocupante que em um curso de formação de professores com quase dez anos de existência, como é o caso da Licenciatura em Biologia da UFRB, seus estudantes ainda sustentem tais pressupostos, que descartem preposições tão importantes à apreensão da profissão como é o caso da identidade docente ou atribuam a esta o valor pesado de uma cruz. Qual professor tem-se formado nesta instituição? Este com posicionamento tão aquém do real sentido desta profissão? São indagações a serem refletidas.

Analisando as respostas dos outros 14,29%, ou seja, três participantes, os mesmos acreditam que para ser professor é preciso “ter amor e gostar do que faz”, conforme a fala de um deles:

[...] ser professor exige muito de nós, mas tem algo que precisa estar em primeiro lugar, o amor. Para ser um professor [...] tem que ter amor, você tem que gostar daquilo que você faz [...]. Quando você entra na docência por obrigação nada que você se propõe a fazer dá certo, mas quando você faz com dedicação o resultado é positivo e digo isso por experiência própria, hoje atuo na docência e percebo isso, pois o termômetro do trabalho são os nossos alunos, se eu não trabalhasse com amor eles não diriam que sou um excelente profissional, que gostam das minhas aulas, que gostam do meu trabalho. Então eu acredito que este amor por ensinar, esse prazer mesmo é que nos faz educadores [...] (OPALA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Esta noção necessita uma abordagem cuidadosa e afastada, inicialmente, daquela apresentada anteriormente como missão e/ou vocação. Autores como Paulo Freire (1997), Gadotti (2003) e Christopher Day (2006), expõem e discutem a questão da amorosidade, da paixão, do entusiasmo e comprometimento ético como alguns aspectos da conjugação da pessoa e profissional professor. No entanto este caráter emocional do trabalho não pode exceder o intelectual, uma vez que ambos são bastante complexos, de maneira que o amor, como exposto pelos licenciandos, sozinho não será suficiente para que o ensino, tarefa precípua do professor seja executado com sucesso ou que os desafios da carreira sejam superados e ainda que as mazelas estruturais que recaem sobre a profissão desapareçam. Portanto, faz-se

necessário que este discurso do amor como tábua única de salvação da docência seja discutido com cautela e que a formação encontre-se sempre como base da instituição destes profissionais.

É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador [...] e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (FREIRE, 1997, p. 38).

Em última veemência, os entrevistados disseram que para ser professor, é necessário que este chegue a categoria de profissional, sim, este atributo só foi salientado por dois estudantes (9,52%), tendo sido um deles bastante enfático nesta questão e levantando problemáticas importantes.

Olha, ser professor é muita coisa, mas eu acho que a gente precisa começar a tratar, ou melhor, a olhar para nós mesmos como profissionais. Você já reparou que a gente não faz isso? As pessoas também não olham para nós e dizem: olha ali, aquele professor é um ótimo profissional! Isso tem que mudar. É claro que não vou generalizar, eu sei que nem todos são, a gente vê isso aqui na UFRB, no estágio, na escola, mas são poucos. Vejo que o professor não é compreendido como um profissional porque a nossa atividade também não é vista como profissão, isso é um problema. Eu não vou encher mais esse saco sem fundo do menosprezo aos professores, antes de tudo, ser professor é ser profissional, você sabe disso, senão não teria escolhido falar no seu TCC de algo tão sério (DIAMANTE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Já foi dito neste estudo que uma das mais polêmicas ideias a respeito dos professores é a sua condição de profissional. Segundo Contreras (2012) o trabalho dos professores tem sofrido uma subtração de qualidades que tem lhes conduzido a uma perda de controle, autonomia e identidade para com o seu próprio trabalho, levando-os a uma proletarização docente. A reivindicação deste lugar de profissional salientada pelo entrevistado supracitado intui que outras questões sejam bastante discutidas, sejam elas, o profissionalismo, a profissionalidade e a profissionalização dos professores.

Ainda com base no que bem alertou o estudante, esta dificuldade da docência ser vista enquanto profissão bem como dos seus trabalhadores, os professores, serem reconhecidos como profissionais perpassa por questões estruturais e históricas bastante conhecidas. A ideia do exercício docente como uma mera ocupação afasta da mesma o sentido de profissão, de preparo, de intencionalidade e prestígio, “seu papel em relação ao reconhecimento profissional representado pelas disciplinas

acadêmicas é o de consumidores, não de criadores” (Ibidem, 2012, p. 70), ou seja, é na formação que se produz a profissão docente e que se ultrapassa a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimento, ou ao menos deveria ser. A formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

Por conseguinte, ainda nesta seção, tornou-se pertinente que discutíssemos a percepção dos Licenciandos entrevistados acerca do que os mesmos entendem por requisitos ou saberes necessários ao exercício da docência. A análise, principalmente da segunda questão da entrevista (Apêndice D) permitiu um enquadramento em quatro categorias (Quadro 1). Essa categorização serve como marco de delimitação da compreensão das informações recolhidas permitindo agrupar pensamentos, significados e intenções com sentido semelhante acerca do tema discutido (BARBOSA NETO; COSTA, 2016).

Quadro 1. Compreensão dos Licenciandos em Biologia da UFRB acerca dos saberes necessários ao exercício da docência.

Indicadores sobre Saberes	Percepções dos Licenciandos entrevistados	(%)	(n)
<p>1) Saberes da área específica</p> <p>(saber muito bem sobre Ciências e Biologia - dominar conteúdo)</p>	<p>Você como professor, principalmente como professor de Biologia, tem que saber muito destes assuntos, dos conteúdos da área, tem que dominar mesmo. Não dá para ser professor se não souber o que vai ensinar, uma coisa depende da outra [pausa] é complicado, porque não dá pra fingir que se você for para a sala de aula achando que Paulo Freire e Vygotsky estarão te esperando para te dar a mão para que você aplique a teoria na prática, pode esquecer, não estarão. O aluno vai te testar, te afrontar, querer saber se você sabe e é nossa obrigação saber, isso é básico e para mim indispensável. Se você não tiver domínio, não pode ser um professor de Biologia (ÂMBAR, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).</p>	42,86	9
<p>2) Saberes da área pedagógica</p> <p>(saber muito bem sobre metodologia e didática - saber ensinar)</p>	<p>[...] eu achava que primeiro o professor de Biologia tinha que saber sobre Biologia [...], mas depois dessa experiência no estágio semestre passado eu vi e vivi na prática que tem o conteúdo específico e tem o conteúdo pedagógico [...] eu comecei a pensar que eu tenho que saber ensinar esse conteúdo, ter didática, organizar um plano de aula e se ele não der certo naquele dia ter outro em <i>stand by</i>. A gente não aprende a fazer isso nas</p>	28,57	6

	<p>“gias” do curso - fisiologias, histologias e etc -, se não fossem as pedagógicas eu não aprenderia isso. O ruim é que isso demorou a acontecer, hoje, já no sexto semestre, foi que eu aprendi, antes disso não, eu era como a maioria dos meus colegas pensava que saber é sinônimo de dominar conteúdo (TURQUESA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).</p>		
<p>3) Saber ser humano, conhecer os alunos, ser companheiro dos alunos, incentivá-los, fazê-los críticos</p> <p>(saber da dimensão humana/pessoal e profissional)</p>	<p>Se você me fizesse esta pergunta nos primeiros semestre eu diria: saber sobre os conteúdos biológicos. Agora no nono semestre primeiro digo que o professor precisa saber ou aprender a ser humano, para que reconheça o aluno também como pessoa e ultrapasse essa barreira do ensino como transmissão. O professor também precisa saber incentivar os alunos a serem melhores a serem questionadores e críticos [...]. O professor é uma pessoa que esta lidando com outras 40 ao mesmo tempo. É importante olhar para o aluno e enxergar nele mais que uma cabeça vazia [...]. Se não for desse jeito, ensinar, ou melhor, fazer isso de dominar os quatro mandamentos da Biologia é jogar conceito para o vento, é aquela coisa, o professor vai fingindo que ensina e os alunos vão fingindo que aprendem [...] (OPALA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).</p>	19,05	4
<p>4) Saber ser prático e inovador</p> <p>(saber muito bem sobre prática em sala de aula e dominar as ferramentas atuais)</p>	<p>Nossa, existem tantas coisas que o professor precisa saber, mas diante do contexto da sua pesquisa eu acredito que o professor tem que saber ser prático, inovar, sair da mesmice do livro, do quadro, do slide. Hoje em dia qualquer um pode aprender sobre muitas coisas por conta própria, a internet está aí, o Youtube, os blogs, enfim, o professor também precisa dominar estas novas ferramentas, para que possa acompanhar os alunos e fazê-los encarar estas facilidades enquanto possibilidade de aprendizado, não somente de lazer e diversão [...] (TOPÁZIO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).</p>	9,52	2

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Com base no Quadro 1, a primeira categoria estabelecida diz respeito aos “saberes da área específica”, apontado como requisito e/ou saber principal para que o professor de Ciências e Biologia exerça a docência com propriedade por 42,86% dos entrevistados. Esta percepção dos estudantes está associada diretamente com

os resultados apresentados no gráfico 2 em que a maioria dos Licenciandos julgaram que ser professor é uma questão de apropriação e domínio dos conteúdos.

De acordo com Gauthier *et al.*, (1998) e Tardif (2012), estes saberes são os que os mesmos conceituam como disciplinares, ou seja, aqueles oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, concebem-se como a matéria a ser ensinada e sua produção se dá por outros atores como os cientistas por exemplo, mas não pelos professores, além disso, não estão relacionados à formação pedagógica.

As narrativas sinalizam que o professor tem que “dominar os conteúdos biológicos”, leia-se reproduzi-los tal e qual lhes foram “passados” na academia, uma vez que a partir deles poderão demonstrar que possuem conhecimento da área e segurança para “dar aula” e “transmiti-los”, além disso, este saber é mola propulsora para que os mesmos “aprimorem-se conceitualmente” pois “não dá para ser professor sem saber o que vai ensinar”.

As palavras e frases destacadas foram retiradas das entrevistas e permitem que corroborem com Giroux (1997) quando o autor concebe como retrógrados os programas de formação docente que alimentam a ignorância dos futuros professores reduzindo-os a reprodutores do *status quo*, ou seja, daquilo que está posto, afastando-os de uma formação intelectual e também de uma perspectiva de emancipação profissional. Ao reduzirem seu trabalho a ensinar conteúdos nada mais fazem que autoafirmarem-se como seres acríticos pouco preparados para enfrentar os desafios da atividade docente que estão para além do “bê-á-bá” da Biologia. Mais uma vez salientamos que corroborar com esta visão não significa que anulamos a importância do professor saber os conteúdos de sua área de formação, o que não se julga promissor é o reduzido apreço aos múltiplos saberes e as perspectivas políticas, sociais, intelectuais e identitárias da profissão docente.

As informações recolhidas por meio das narrativas de outros seis participantes (28,57%) subsidiaram a segunda categoria apresentada no Quadro 1 em que os “Saberes da área pedagógica” são mencionados em contraposição aos apresentados anteriormente. Para estes estudantes o professor necessita além do conhecimento acerca dos conteúdos a serem ensinados um aprofundamento metodológico e didático para que a aprendizagem seja significativa para os alunos e que o movimento de ensinar e aprender ocorram. Para Tardif (2012) esses saberes fazem parte da formação profissional e são adquiridos nas instituições formadoras de professores

através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa. Na concepção de Gauthier *et al.*, (1998) estes são saberes das Ciências da Educação ou da tradição pedagógica. Salienta-se que os estudantes que elencaram este saber referiram-se ao estágio como espaço em que puderam compreender a importância destes saberes de modo que estamos de acordo com Pimenta e Lima (2011) em conceber o estágio como lugar de *práxis* em que os futuros professores tem oportunidade de refletir sobre a teoria aprendida na universidade, uma vez que, enquanto campo de conhecimento possibilita a construção da identidade e aprofundamento nos saberes docentes.

As concepções que subsidiaram a terceira categoria “Saber ser humano, conhecer os alunos, ser companheiro dos alunos, incentivá-los e fazê-los críticos” foram enquadradas a partir das narrativas de quatro participantes (19,05%). Apontamos a título de exemplificação o depoimento de um deles que relatou que este entendimento foi possibilitado pelo caminho percorrido na graduação, uma vez que, segundo seu relato, nos primeiros semestres o saber disciplinar era entendido como o principal para o trabalho do professor e com o passar dos semestres o aprofundamento e aprendizagem acerca da profissão proporcionou-lhe a compreensão de que o professor necessita antes de tudo saber ser humano para que então possa considerar seus alunos para além de tábulas rasas e elevá-los a dimensão de seres em processo de formação crítica para a vida.

Estes são saberes que não estão associados apenas às dimensões pedagógicas ou curriculares, pois partem da representação da própria experiência do futuro professor e que, ao longo do tempo, acabam se transformando em hábito incorporando-se à experiência como habilidade de saber-fazer e saber-ser (NÓVOA, 1992).

Alguns autores como Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2012), apontam estes saberes como os experienciais e na perspectiva em que esta pesquisa se ancora, o olhar destes poucos, mas significativos relatos de quatro estudantes sinalizam uma miragem de formação intelectual, uma vez que o futuro professor necessita entender que sua formação enquanto profissional docente deve viabilizar a voz do estudante e para isso a dimensão do ser, quero dizer, do ser humanamente preparado para o ensino crítico se fazem necessários, diríamos, urgente.

A categoria quatro “saber ser prático e inovador” envolveu a participação de duas pessoas (9,52%) que relataram que muitos professores fazem o uso somente

do livro didático como agente de mediação de ensino e de aprendizagem, sem explorar as possibilidades que oferecem como a realização de aulas práticas que são simples e não dependem muitos de recursos para sua execução. Ficam apenas engessados aos conteúdos das disciplinas, limitando assim o conhecimento do aluno. A profissão docente requer atualização constante de conhecimentos, afinal a sociedade é dinâmica e a configuração do mundo atual, hoje marcado pela globalização, impõe que os sujeitos se mantenham conectados aos acontecimentos e inovações que ocorrem a todo instante.

O professor tem que aproveitar o interesse dos estudantes em sala de aula ou despertar esse interesse por meio de utilização de material didático atualizado, uso de recursos audiovisual, internet, uso de software, aulas práticas entre outros. A complexidade do ofício da docência no contexto atual conclama um novo perfil de professor, novas identidades profissionais, professores pesquisadores, reflexivos, questionadores, criativos e como temos insistido, intelectualmente preparados para transformar o *status quo* da escolarização. Para Tardif (2012) estes também se encaixam como saberes da formação profissional.

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais do que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem que lhes subsidie a aprendizagem de saberes múltiplos.

5.2. REQUISITOS E PERCEPÇÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Discutir a formação profissional docente requer que se trate da construção identitária dos futuros professores. A este respeito obteve-se a partir das narrativas dos Licenciandos em Biologia a formação de seis categorias conforme o que se expõe na Tabela 3. Estas categorias foram estabelecidas a partir da interpretação das respostas dos entrevistados especialmente à pergunta 4 do roteiro que tratava-se da

seguinte: “Como o(a) futuro(a) professor(a) de Biologia constrói a sua identidade? Em que momento isso ocorre? (Apêndice D).

Tabela 3. Compreensão dos Licenciandos em Biologia acerca da construção da identidade docente.

Categorias sobre construção de identidade docente	(n)	(%)
Formação inicial (Universidade)	6	28,57
Estágios supervisionados	4	19,05
Processo ao longo da vida	4	19,05
PIBIC/PIBID/PET	3	14,29
Não se constrói, é inato	3	14,29
Pós-graduação e na Educação Básica	1	4,76
Total	21	100

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Os resultados acerca da compreensão dos estudantes acerca da construção da identidade mostraram-se bastante satisfatórios ao considerarmos que foram elencados pela maioria dos respondentes (17) quatro espaços já consolidados pelos estudiosos da área como centrais neste processo em que os caminhos para a construção identitária são feitos.

Em relação ao momento/espaço/tempo em que ocorre esta construção da identidade é principiada, 28,57%, ou seja, seis entrevistados indicaram a formação inicial na Universidade conforme podemos observar a partir dos relatos a seguir: “Apesar de compreender que já cheguei aqui na UFRB tendo certeza da minha escolha profissional, acredito que esta construção é iniciada aqui durante a formação inicial [...]” (SAFIRA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nós chegamos aqui verdes, imaturos com uma visão pouco legítima em relação a profissão, ao ensino, ao que é ser professor. Então eu acredito que esta identidade ela se constrói a partir daqui, da nossa formação inicial na Universidade, junto aos nossos professores, aos nossos colegas, na discussão dos impasses da profissão [...] ainda que este não seja o único espaço em que esta identidade se construirá, ela é iniciada aqui, pois se eu apenas me identifico com a profissão não significa que eu serei boa

professora, então a formação é importante nesta construção da identidade do professor como profissional [...] (JADE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

O caráter complexo e interdisciplinar atribuído à identidade profissional dos professores, bem como o estudo sobre este campo da docência expressa-se como um consenso entre teóricos da educação como Nóvoa (1992); Pimenta; Anastasiou (2002); Gatti (2009); Marcelo (2009) e Pimenta; Lima (2011). Para eles as Universidades, ou melhor, as Licenciaturas são *locus* iniciais da formação profissional de professores e por consequência da construção de suas identidades, especialmente a profissional. Pois esta identidade docente não se ampara na aspiração inata como nos alertam Libâneo (2007) e Freire (1996), é processo que demanda socialização entre diferentes atores e instâncias, saberes e posturas específicas ao exercício profissional que são adquiridas a partir da formação inicial.

É verdade também que esta identidade não é estática e não começa e termina no momento da formação acadêmica como afirmou uma das futuras professoras entrevistadas, como tem sido exaustivamente recordado neste estudo a construção identitária também é processo inacabado (DUBAR, 2005; PIMENTA; LIMA, 2011). Os professores constroem-se como tal durante a formação inicial e depois dela, no exercício da docência, na formação permanente, em espaços formais e não formais que estimulem e capacitem seu espírito crítico para que atuem enquanto agentes sociais transformadores e intelectuais (GIROUX, 2007; MARCELO, 2009).

Os estágios supervisionados também foram citados como *locus* importante da formação e construção identitária dos professores de Ciências e Biologia da UFRB, aparecendo com um percentual de 19,05% das respostas obtidas.

Eu passei exatos cinco semestres sem saber sequer o que era identidade docente, somente no sexto, no primeiro estágio de regência foi que vim entender, ou melhor, que primeiro tomei conhecimento da identidade docente, para que depois, durante o desenvolvimento das atividades na escola eu tomasse consciência que estava enfim construindo uma identidade como professor. Antes disso nem o curso propriamente dito foi um fator de construção, pois eu percebo que antes, esses semestres iniciais parecem servir para que nós acumulemos o máximo de informação e conhecimento possível para que ao chegar no estágio os conteúdos sejam bem administrados, as turmas não saiam do controle e a Universidade não passe vergonha por estar mandando para as escolas dos municípios do recôncavo professores de Biologia incapazes. Na minha experiência, comecei a construir minha identidade docente durante o estágio vivenciando a profissão que escolhi de perto, antes disso pode ter certeza que o que vinha construindo era um afastamento da profissão docente (DIAMANTE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

O estágio ganha destaque entre os estudantes como um momento de aprendizado e em muitos casos, como um divisor de águas da formação. Sem dúvidas

que a experiência do estágio permite a aproximação destes estudantes a uma realidade que até o IV semestre (no caso da UFRB) era entendida apenas através de relatos, trabalhos ou teorias discutidas em sala de aula. Sair da posição de estudante para assumir a de professor é algo muitas vezes inexplicável em palavras, apenas no sentido é possível entender. O contato com a escola, com os estudantes que dela fazem parte, seus professores, funcionários, diretores (...) dão ao futuro professor noção da profissão escolhida e dos desafios a serem encarados.

Pimenta e Lima (2011) explicam sob sua ótica e a de vários outros autores a importância do estágio na formação dos professores, principalmente como campo de conhecimento e eixo curricular indispensável à construção da identidade profissional docente. As autoras corroboram com Dubar (2005), uma vez que o autor entende que a identidade docente se constrói nas experiências e é produto das sucessivas socializações. Sua construção carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar sendo, portanto “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (Ibidem, 2003, p. 77). Ou seja, o estágio também se afirma e assegura que os estudantes preparem-se para a profissão e legitimem-na a partir da construção de suas identidades junto ao corpo social que os cerca.

Também foi citado por outros quatro participantes (19,05%) que a construção da identidade é um processo que ocorre ao longo da vida. Estes estudantes não atribuem demarcação inicial do constructo da identidade profissional do professor, apenas enfatizam que esta identidade vai se transformando com o tempo, ela aparece antes mesmo do estudante ingressar à Universidade, no curso de Licenciatura e após a formação ela continua sendo modificada, assim não existe um momento, mas sim, momentos em que cada professor e cada professora constroem-se ao longo de suas vidas.

Não vejo a identidade docente como algo com dia e hora para acontecer, nem com espaço definido de construção. É um processo que vai se desenvolvendo. A pergunta é sobre o que eu concebo por identidade docente e em que momento ela é construída e eu só consigo pensar que é a forma como me identifico professora e por este motivo não posso conceber que ela seja estática, pois eu também não sou, estou em constante mudança [...]. É uma construção que fui fazendo desde sempre, em casa, na escola, na universidade, na escola em que trabalho e será assim durante toda minha carreira e depois dela. Vejo a identidade como uma construção ao longo da minha vida de professora (ÁGUA MARINA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Consonante com o que se apresentou com os estágios supervisionados, mas em menor proporção, três entrevistados (14,29%), apontaram os programas PIBIC/PIBID/PET nos quais estão inseridos como bolsistas ou voluntários enquanto

campos que contribuem para fortalecer a identidade docente (PIBID) e permitem a construção de outras identidades, especialmente a de professores pesquisadores (PIBIC e PET).

Em relação ao PIBID uma das estudantes que elencaram estes espaços relatou: “Eu passei a ter outra visão da docência depois que virei pibidiana [...], o PIBID proporcionou a construção da minha identidade docente, eu só comecei a entender e me identificar como professora lá [...]” (AZURITA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Quanto ao PIBIC expôs outra estudante sobre a sua importância: “Participo de um grupo de pesquisa e foi lá que passei a entender o que é ser professora, o que isso significa tanto para minha formação quanto para a sociedade [...]. Hoje me identifico como uma professora pesquisadora” (ESMERALDA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Relacionado ao PET, o estudante também direcionou a importância do grupo na sua construção identitária como um professor que pesquisa, “O PET mudou muito minhas concepções, lá eu sou um pesquisador, eu aprendo a ser um professor que produz, que pesquisa, que busca [...] além de construir minha identidade, lá eu também a fortaleço” (RUTILO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para Pimenta (1999) as vivências do estudante dentro e fora dos espaços formais devem incluir-se também como dimensões construtoras da identidade profissional. Segundo Schön (1992) a formação dos profissionais refletidas no sentido da pesquisa como prática deve estabelecer-se numa perspectiva de reflexão, em que os sujeitos se coloquem também em processo. Na relação entre teoria e prática, o licenciando precisa ter a percepção de que pesquisa e ensino estão interligados na constituição do futuro professor, tendo a oportunidade de vivenciar isso durante o período de iniciação científica, na docência ou na educação tutorial.

Na perspectiva de Cardoso (2009) a melhoria do ensino de Ciências torna-se mais eficaz quando se pensa a formação inicial do professor por meio da pesquisa, despertando, abrindo-se espaço para a reflexão da prática ao observar o processo, ao formular questões acerca do mesmo, ao propor inovações a partir dos resultados alcançados, ao aprender com a experiência. Nessa proposta de formação docente, o professor passa a conhecer os métodos científicos na área da educação e a valorizar seu papel como agente transformador.

Ainda de acordo com o Quadro 2, diferente do que a maioria dos sujeitos entrevistados elencaram como sendo campos da construção identitária profissional,

três discentes (14,26%) referiram-se a identidade como inata, ou seja, para eles não é um processo de construção, “[...] eu me identifico como professor desde pequeno, muito antes da escola e da universidade fazerem parte da minha vida, então esta identidade nasceu comigo [...]” (CITRINO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Corroboramos com Dubar (2005) quando indica que muitas vezes as identidades podem ser confundidas. A identificação pessoal se autodefine subjetivamente por aspectos facilmente apontados, como por exemplo, no caso dos futuros professores apresentarem “jeito para ensinar” e, por isso entendem que já nasceram prontos, preparados para exercer esta profissão. Esta visão pode ser muito cara, uma vez que o senso comum tende a reduzir a profissão docente a um ofício que não exige preparo, formação, aprofundamento, diálogo ou mesmo identidade. Como tem-se repetido, professores não o são sem formação, sem uma identidade profissional bem estabelecida, construída dentro dos campos formativos, sejam eles formais ou não.

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexo e não pode acontecer por decreto ou exclusão; portanto se faz necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação, um novo sentido da docência como atividade profissional. Assim, faz-se também necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores (RAMALHO; NÚÑEZ, 2006).

Além dos espaços/tempos já discutidos, uma estudante (4,76%) apontou que a identidade do professor é construída após a fase de formação inicial, e que esta identificação só virá após a inserção numa pós-graduação em educação ou na inserção na Escola Básica. Isso por que,

Nosso curso não nos dá muito incentivo para que a gente construa aqui essa identidade. Entra semestre, sai semestre e é sempre a mesma coisa, você não fala muito da educação aqui, os licenciandos, inclusive eu se matam para passar nas disciplinas específicas, decorar conceito e faltam às aulas das disciplinas pedagógicas porque não se interessam pelo que dizem os professores ou pelo conteúdo da aula em si. Então eu penso que esta identidade ela vai se construir depois daqui, numa pós-graduação, principalmente se for em educação ou se a gente for trabalhar na Escola. Aqui a gente só está mesmo para pegar o diploma, é isso que eu sinto e percebo em relação à construção da identidade docente (RUBI, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

A narrativa da estudante é bastante crítica no sentido de não enxergar no curso um espaço para que a sua identidade como professora seja construída. É no mínimo

inquietante sua contundência ao afirmar que sua identidade só se estabelecerá após sua formação, caso as opções que foram externalizadas pela mesma se apresentem. Certamente há de se pensar que este cenário deve desassossegara não apenas o futuro professor, mas também os professores formadores, uma vez que é preocupante esta tomada de uma “falsa consciência” de que o propósito de um curso superior de formação para a docência é nada menos que conferir ao estudante um *status* universitário, como a entrevistada diz sentir e perceber que “aqui a gente só está mesmo para pegar o diploma”. Esta narrativa ilustra mais que uma concepção acerca da identidade docente, é um alerta ao curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Necessário se faz que discussões acerca do real propósito deste curso sejam atenuadas. A saída de futuros profissionais com esta visão da profissão e da (não) construção da identidade docente pode ser um agravante ao retrocesso dos avanços conseguidos ao longo dos tempos. O professor deve ser formado para que a crítica e autocrítica sejam realizadas e refletidas incessantemente. Não se pode ser professor quando não se deseja tornar-se um, construir-se como tal, aprender e promover o aprendizado. Esta concepção, apesar de ter sido única, não pode ser desprezada, repito, é um alerta. A reflexão se faz urgente.

5.3. ATORES E NÍVEIS DE RESPONSABILIDADES COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Formar-se pressupõe troca e por este motivo é humanamente impossível que alguém se forme no vazio, alheio às interações sociais, ao intercâmbio de experiências ou distante da complexidade a qual insere-se a profissão docente (NÓVOA, 2007).

Por este motivo tornou-se pertinente no percurso desta pesquisa compreender também quais são os atores e os níveis de responsabilidade para com a formação dos Licenciandos em Biologia da UFRB, uma vez que pensar na formação do professorado requer que as dimensões políticas, estruturais, sociais e pessoais estejam interligadas e unidas num propósito final que é a formação de professores como intelectualmente preparados para a transformação social munidos de identidades profissionais fincadas na educação e na grandeza das lutas que a profissão requer, sejam elas por políticas públicas eficientes, condições de trabalho, ensino público de qualidade, valorização da atividade docente e etc (GIROUX, 1997).

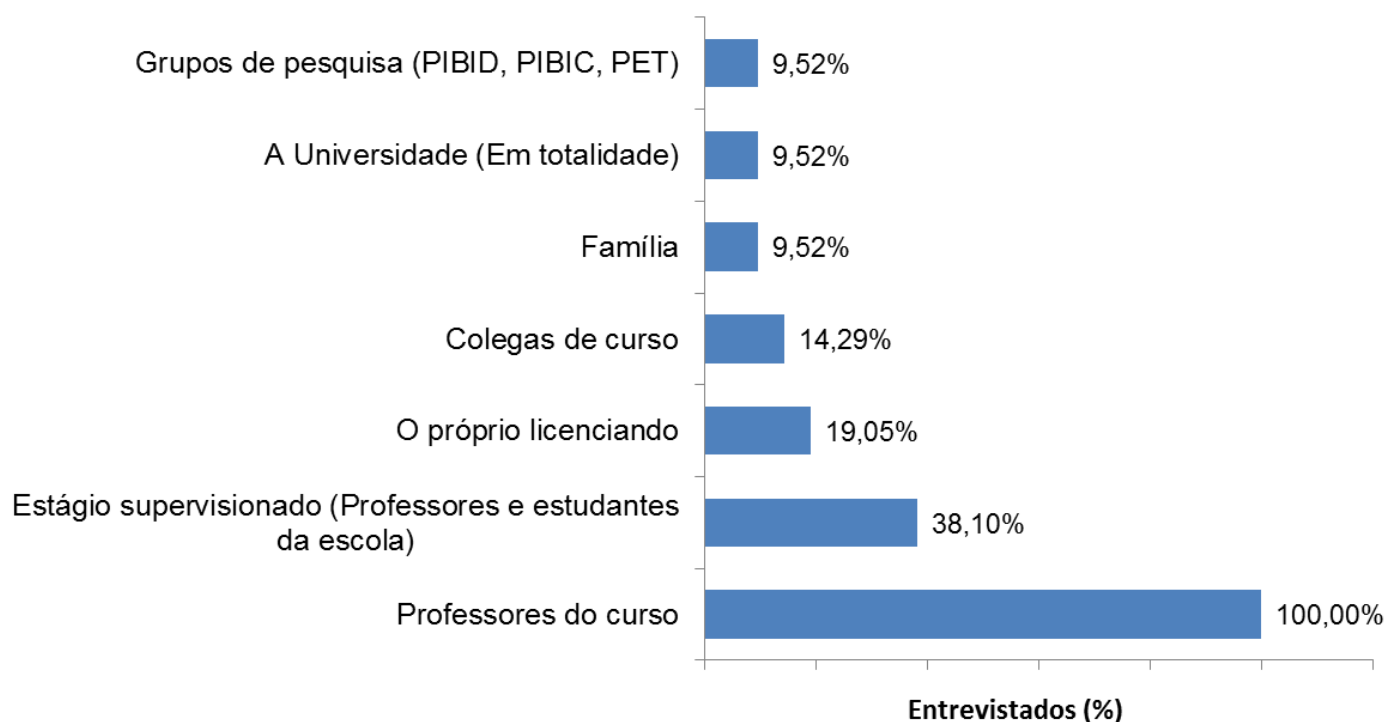
Nesta direção, a análise das percepções dos futuros professores entrevistados demonstrou unanimidade quando lhes foi perguntado a quem os mesmos atribuíam a responsabilidade por sua formação. Todos os vinte e um (21), ou seja, 100% afirmaram serem os professores do curso os maiores responsáveis. Numa ordem decrescente, outros atores e campos também se fizeram presentes como sendo responsáveis diretos da formação dos futuros professores de Biologia da UFRB, são eles: o Estágio Supervisionado (38,10%); O próprio Licenciando (19,05%); Os colegas de curso (14,29%); A família (9,52%); A Universidade (9,52%) e os grupos de pesquisa (9,52%) (Gráfico 3).

Os estudantes dicotomizam muitas vezes em suas narrativas a importância dos professores dando para aqueles das disciplinas pedagógicas a responsabilidade de formar-lhes numa perspectiva de teoria e prática docente (saberes profissionais) e, para os professores das disciplinas específicas a apreensão dos conteúdos específicos (saber disciplinar).

Eu penso serem os nossos professores os maiores responsáveis por nossa formação, tanto os das disciplinas específicas para que possamos aprender sobre a Biologia, quanto das pedagógicas para aprendermos sobre a teoria e a prática e entendermos qual a melhor maneira de transmitir estes conhecimentos para os alunos na escola (PEDRA DO SOL, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Estes pressupostos (entendimentos) encontram-se ilustrados logo abaixo, no Gráfico 3 por meio das categorias citadas.

Gráfico 3. Entendimento(s) dos participantes sobre os níveis de responsabilidade para com o processo formativo do Professor de Ciências e Biologia da UFRB.



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Perrenoud (2000) indica que o formador de professores necessita mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma série de situações de modo que mesmo se tratando de um curso em que existem áreas distintas estas precisam estar em consonância.

Outros estudantes, porém são diretos e enfáticos em dizer que a importância dos professores se faz também por serem eles exemplos, seja da sua prática ou da sua forma de ser e agir, de modo que até aqueles que se apresentam como pouco inspiradores, ou com algum nível de rejeição pelos professores aprendizes contam enquanto modelos a não serem seguidos.

Quando penso na minha formação só me vem os professores como responsáveis principais [...]. Acredito que a gente aprenda muito com eles sobre como ser e se comportar em relação à docência, com cada um deles, até os que não tem nada a ensinar, os que estão aqui apenas para cuspir em nossas caras seu desprezo e descaso por nós e também pela profissão que escolhemos, pois esta com certeza não é a deles. Vejo os professores como atores principais na minha formação pois sei que a minha atuação na escola daqui a um tempo também será imprescindível para a formação dos meus alunos seja como futuros profissionais ou como cidadãos [...] (DIAMANTE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Neste contexto, sem dúvida, as práticas dos professores formadores e sua postura de trabalho exercem um extremo significado no processo formativo para a aprendizagem da docência pelos Licenciandos. Na abordagem de Giroux (1997), a formação dos professores intelectuais transformadores se dá para além da sala de aula, e dos conteúdos exigidos ao seu exercício. Neste sentido é importante enfatizarmos que os professores formadores apesar de essenciais no processo de formação do futuro professorado não devem ser responsabilizados unicamente por eles.

Esta formação se dá por meio das relações, dos exemplos práticos de vida, de identidades sociais e profissionais bem estabelecidas, se dá no conjunto dos atores que se envolvem para imprimir significado à profissão docente, mas também é uma busca individual, é responsabilidade daqueles que se dispõem a aprender a ensinar, pois fazê-lo também será muitas vezes um caminho feito solitariamente por força do reconhecimento e da resistência (GATTI, 2010). Não somente, esta formação é de responsabilidade política, ou seja, das esferas do poder público, no caso destes estudantes, da esfera federal uma vez que trata-se de um curso alocado em uma Universidade Pública Federal.

Formar-se professor é envolvimento e responsabilidade conjunta, por este viés, é no mínimo perplexo que os futuros professores indiquem seus formadores como principais responsáveis por sua formação quando esferas muito mais complexas estão diretamente ligadas a este processo. Mais uma vez, trata-se aqui de alargar esta discussão entre os Licenciandos para que tomem consciência de todas as instâncias que necessitam estar incumbidas de sua formação a iniciar por eles mesmos.

Outro fator destacado por oito entrevistados (38,10%) foi o estágio supervisionado enquanto campo de contribuição para sua formação. “O estágio é um grandioso contribuidor desta formação, os professores, os alunos da escola, todos eles contribuem muito para a construção da nossa identidade” (TURQUESA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL). Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio supervisionado constitui um fator fundamental na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação dos discentes com sua futura profissão, permitindo vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e acima de tudo agrega experiências de interação educativa com os alunos.

Sintetizando, o estágio supervisionado é um momento significativo de aprendizagem e preparação para o exercício da docência, também é no estágio que os estudantes se veem ocupando outros papéis, assumem o papel de professores. Contribuem nesta perspectiva todos os envolvidos neste espaço, os professores supervisores, os estudantes das escolas e as próprias escolas enquanto instituições que abrem suas portas para receber aprendizes da profissão.

Quatro dos entrevistados (19,05%) disseram que o próprio licenciando é quem exerce influência direta na sua formação profissional como docente. Este dado tornou-se particularmente interessante, pois a profissão do professor implica que os sujeitos sejam responsáveis em muitas instâncias por seu desenvolvimento profissional.

Eu acho que primeiramente parte do estudante de licenciatura querer se formar enquanto docente, ele, ou melhor, nós temos que ter consciência se é isso que queremos, pois se não for não adianta tudo conspirar, pois nós não estaremos dispostos, receptivos, é responsabilidade nossa primeiro, depois vem os professores, a Universidade, os grupos de pesquisa, enfim, muitos são os atores que contribuem para esta formação (JADE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Torna-se importante esta visão de autonomia (CONTRERAS, 2012), visto que os futuros professores necessitam se colocar na linha de frente desta formação, uma vez que as estruturas formativas não dão conta de acessar em profundidade os aspectos que tangem a força de superação e encaminhamento formativo dos indivíduos em totalidade. Trata-se de uma busca entremeada na construção de si mesmo enquanto profissional, enquanto futuro professor. De modo que parte da dimensão individual e se coaduna no coletivo e em visão central no interior das unidades formativas formais como a Universidade e os estágios, bem como nas informais.

Neste sentido os outros atores citados como influenciadores na formação do professor, encaixam-se nas questões discutidas anteriormente, são eles: os colegas de curso (14,29%), a família (9,52%), a universidade (9,52%) e os grupos de pesquisa – PIBIC, PIBID e PET (9,52%).

A formação é um momento interativo, em que a rede que se forma ao redor do estudante é extremamente importante para que cada um se encontre de modo particular. As redes de afeto como as encontradas entre os colegas e a família e de troca de experiências como nos grupos de pesquisa (PIBID, PET, PIBIC) são meios também de encontro com esta profissão que demanda do profissional que alargue sua dimensão humana no intuito de formar pessoas para atuarem criticamente no mundo.

A Universidade precisa propiciar espaço profícuo para que as relações sejam marcadas por reciprocidade e ao mesmo tempo forjadas numa dimensão formativa política e administrativamente bem estruturada.

5.4. O PROCESSO DE TORNAR-SE UM(A) PROFESSOR(A) INTELLECTUAL

Houve grande estranhamento dos participantes da pesquisa frente à concepção teórica do professor como intelectual transformador de Giroux (1997). Muitos, antes mesmo do início das entrevistas se mostraram inseguros por não se verem aptos a falar do que não conheciam. De modo ilustrativo o Gráfico 4 sustenta este fato ao observarmos que 90,48%, ou seja, dezenove (19) participantes anunciaram em suas narrativas nunca terem tido contato com este tema/conceito/teorização/perfil docente.

Eu nunca ouvi nada sobre professor intelectual no nosso curso, também não tive contato com o termo em leituras ou estudos, para mim é difícil falar assim de algo que não conheço e que é tão distante de mim [...] (RUBI, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Realmente eu não faço ideia de quem seja este professor. Eu estou no oitavo semestre e nunca ouvi nada sobre isso, já peguei quase todas as disciplinas e nenhum professor que eu tenha tido contato mencionou sobre este tema. Eu realmente não sei [...], aqui nós não aprendemos sobre este professor intelectual [...] (ALEXANDRITA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

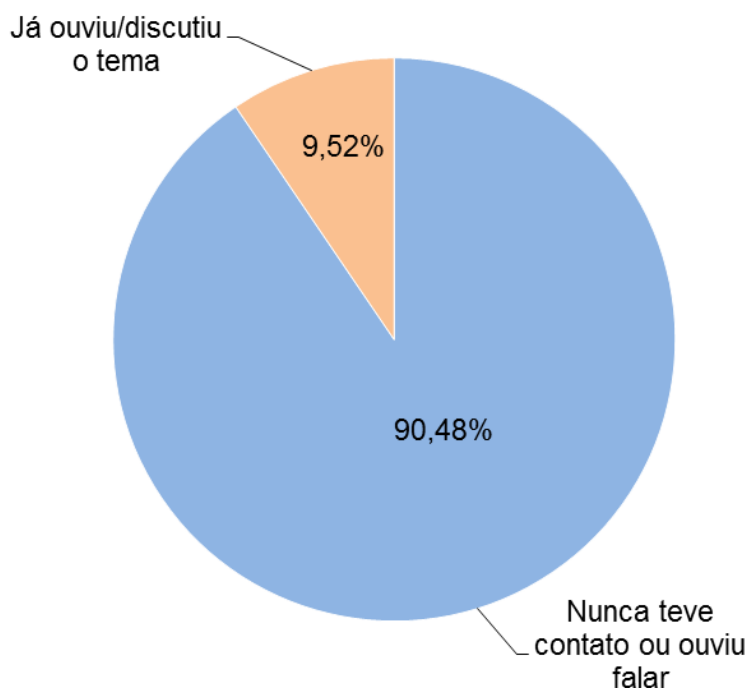
Os 9,52%, quero dizer, dois (2) estudantes que disseram já ter ouvido ou até mesmo discutido o tema demonstraram um embasamento raso e não condizente com o que preconizam os teóricos estudiosos desta temática específica. Suas falas foram:

Bom, na perspectiva que eu pesquisei e que discuti junto a um grupo aqui na UFRB [...] vi que o professor intelectual é aquele que busca responder as perguntas dos seus alunos com propriedade e as coisas que ele não sabe vai buscar outros meios para conseguir passar essa informação. É um professor que tem muita bagagem teórica, sabe? Não podemos dizer, por exemplo, que qualquer professor assume este papel, pois é preciso que já venha se preparando desde os primeiros anos da escola para que possua tal arcabouço. Na nossa realidade, onde a maioria dos professores veio de escola pública fica muito difícil encontrar intelectuais (TOPÁZIO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Eu já ouvi sobre este professor. É um professor que domina bem o assunto, sabe passar, sabe realmente transmitir, pois os professores às vezes podem até saber muito, mas se eles não conseguem transmitir, não adianta. Então o professor que é intelectual consegue fazer o aluno aprender as coisas que ele sabe. São professores com muito saber, essas pessoas que você pensa que passam dia e noite numa biblioteca, mas não é isso é só dedicação e paciência. Mas nem todo professor consegue isso, porque não se dedica não se prepara, não se aprofundar mais e mais nos assuntos da sua área, então às vezes eles nem sabem direito o que ensinam, esses professores

realmente não podem ser chamados de intelectuais (PEDRA DO SOL, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Gráfico 4. Aproximação dos Licenciandos em Biologia com a temática: “Professor(a) intelectual”.



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

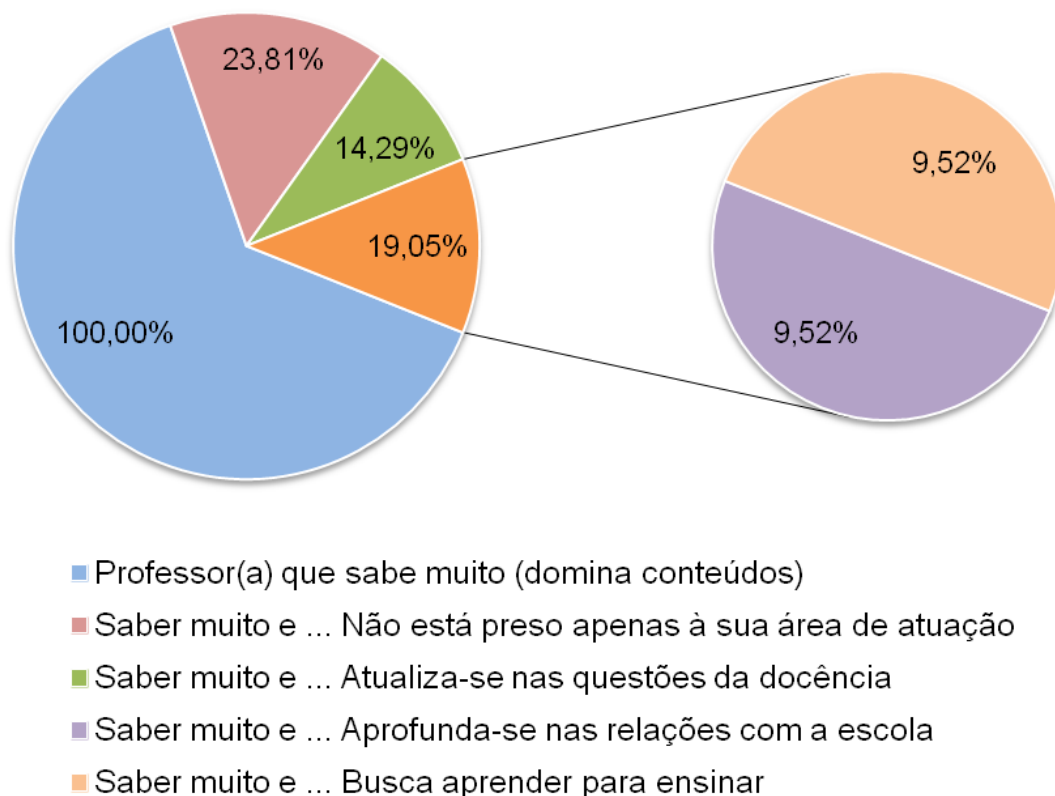
Mais uma vez há um direcionamento do professor, agora o intelectual, ao determinismo do saber disciplinar (TARDIF, 2012), da apropriação e do domínio dos conteúdos, uma vez que as narrativas inserem-se na perspectiva de que ser intelectual é saber muito sobre alguma coisa/assunto/conteúdo. Para além deste aspecto, torna-se problemático que, arraigue-se entre estes estudantes, quero dizer professores em formação, uma negação à possibilidade do professorado (de maneira generalista) ser reconhecido como intelectuais, frente a justificativas de descrédito à escola pública como espaço de formação, como foi possível reconhecer nas palavras do licenciando Topázio. Ou ainda numa tentativa de inferir que os professores julgados como “pouco preparados” o são única e exclusivamente por não haver um debruce dos mesmos num intensificado aprofundamento dos “assuntos de sua área”

para exercer sua tarefa precípua que é o ensino, sob o comprovante de “não saberem direito o que ensinam” e, portanto, não poderem em algum sentido inserirem-se neste grupo seletivo de seres que detém os saberes, vulgo, intelectuais.

Tanto Gramsci (1982) quanto Paulo Freire (1987) defendem que todo e qualquer indivíduo pode ser um intelectual, sejam eles, homens, mulheres e, numa perspectiva profissional, os professores. A impossibilidade de sê-lo, ou seja, de assumir este papel socialmente determinado é que as sociedades produziram um intelectual da e para as elites, para aqueles que detém poderes não apenas cognoscitivos, mas essencialmente políticos e sociais. De fato, é muito difícil que encaremos um trabalho ainda rotineiramente marginalizado como o dos professores numa perspectiva intelectualmente estabelecida, porém, urge que novos significados sejam produzidos.

Ainda que tenham expressado não possuir conhecimento ou aproximação com a denominação “professor intelectual” tornou-se pertinente compreendermos o que estes estudantes concebem por “ser professor” e “ser intelectual”, de maneira que a interpretação das narrativas encaminham para a estipulação de cinco categorias que se encontram ilustradas no Gráfico 5.

Gráficos 5. Percepção(ões) dos sujeitos entrevistados acerca do que é ser um(a) Professor(a) intelectual.



Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Foi unânime nas narrativas dos entrevistados a associação dos professores intelectuais a uma dimensão de “saber pleno”. Ainda que estes estudantes tenham dado diversos sentidos, foi comum a fala de todos surgir a questão do domínio de conteúdos. Para eles o termo intelectual pressupõe inteligência e esta por sua vez atrela-se ao poder de domínio conceitual. Como anunciam os trechos abaixo:

O intelectual é alguém com muito prestígio social, conhecido pela questão do conhecimento pleno, do domínio, da inteligência, já o professor intelectual também vai nesta linha [...] (OPALA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Antes de tudo acredito que o professor intelectual seja aquele que conhece muito sobre tudo, é um quase gênio (entre aspas) da educação [...] (RUTILO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para ser professor você tem que saber, se acrescentamos o termo intelectual aí este professor precisa ser de fato alguém que possui domínio completo do que ensina e também das outras disciplinas (ÂMBAR, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ao enveredarmos pelos escritos de Gramsci (1982) em seu aprofundamento acerca dos intelectuais, torna-se possível dizer que o intelectual ao qual referem-se os licenciandos nesta perspectiva do domínio do saber (ainda que não tenham propriedade nem aproximação com o tema) é o tradicional. Estes intelectuais não estão interessados com o todo, muito menos com as questões que se colocam urgentes, são alheios ao que se julga democrático, são reforçadores das desigualdades, do menosprezo às classes marginalizadas e não veem as escolas como espaços de construção cidadã, mas de reprodução do censo comum, portanto, neste espaço os professores não são entendidos enquanto intelectuais, mas massa de manobra para a estatização social.

As demais categorias estabelecidas foram sendo costuradas com base nas percepções outras elencadas pelos estudantes sobre o “ser professor intelectual”. 23,81% deles, cinco (5) estudantes disseram que além de dominar conteúdos, os professores intelectuais não estão presos apenas à sua área de atuação.

Vejamos o que disseram:

[...] além da questão do conhecimento, vem a questão de um professor que trabalha de forma interdisciplinar, ele não fica só na questão da disciplina dele. Um professor intelectual ele precisa entender sobre tudo, falar sobre tudo, então se um aluno pergunta para mim que sou professora de Biologia o que é imposto de renda eu tenho que saber, ele não precisa necessariamente esperar o professor de matemática para perguntar sobre isso [...] (AGUA MARINA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Eu vou falar do que eu consigo interpretar, um professor intelectual, no caso de Biologia, que na verdade eu nem sei se existe, entende muito sobre tudo que é desta área, mas como ele não é um professor comum, não fica preso somente a sua área de saber, por exemplo, você ensina Anatomia humana e eu Práticas de ecologia, se você for um professor intelectual conseguirá passear por ambas as áreas, você domina tanto a sua área quanto outras [...] (PEDRA DO SOL, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Em suas considerações acerca do poder transitório que existe na profissão do professor, bem como das possibilidades de reflexão sobre o que se aprende e o que se ensina, Freire (1992) salienta que os professores necessitam superar ditames arcaicos, que alcancem outros lugares e que não se prendam apenas ao conforto do que dominam, uma vez que ser professor de uma disciplina curricularmente definida para descrever determinado conteúdo não torna impeditivo que este professor se debruce em fatos outros. Talvez, tenha sido esta a intenção expressa pelos estudantes acima ao dizer que o professor intelectual passeia entre as áreas e toma a pertença de saberes diversos, no entanto, a perspectiva de saber e dominar se perpetram.

Assim, salienta-se que o domínio de conteúdos específicos da área do saber que cada professor leciona são obrigatórios, uma vez que já foi dito que não se pode ser professor de Biologia sem saber sobre seus conteúdos, no entanto, estender este domínio a outras áreas não é tarefa fácil, visto que demanda muito estudo, aprofundamento e comprometimento do professor. Conhecimento é algo que agrega a vida de qualquer profissional, especialmente o profissional professor, porém, não se deve colocar o fator da sua intelectualidade no domínio das diversas áreas de conhecimento, mas sim, na transformação destes conhecimentos e no intuito que para eles são dados no sentido de direcionarem a formação de educandos conscientes e críticos.

Três estudantes, ou melhor, 14,29% dos entrevistados disseram que o professor intelectual é aquele que se atualiza nas questões da docência, expressaram as seguintes conotações:

Não sei ao certo, mas talvez a ideia do intelectual esteja ligada ao fato dos professores serem pessoas que precisam sempre ter bastante embasamento teórico. Por exemplo, Paulo Freire foi um professor intelectual, pois escreveu muitos livros, tinha bastante domínio sobre a educação, um aprofundamento nas questões da docência, do ser professor, tanto é que hoje estudamos sobre sua vida e obra aqui (AMETISTA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Um professor intelectual se aprofunda na docência, é um intelectual que busca entender o que acontece neste campo para ajudar os professores da escola a superarem os desafios. Vejo muito isso nos teóricos que nós lemos [...]. Eles se consolidaram de tal maneira estudando sobre as questões da docência que passaram a ser vistos como intelectuais, pois dominam esta área e são referências para outros professores como nós (DIAMANTE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Os professores da escola, neste sentido não assumem o papel de intelectuais, uma vez que só executam na prática a teoria intelectualmente produzida acerca das questões da docência por educadores conhecidos enquanto teóricos, o que lhes subsidia a denominação de intelectuais. Em termos práticos Giroux (1997) dirá que os professores que estão nas escolas, subalternizados por não se encontrarem na lista dos célebres pensadores do mundo moderno, precisam ser encarados como intelectuais públicos, uma vez que mostram em suas salas de aula, diariamente a coragem, a dignidade e a visão necessárias para fazer diferença na vida dos seus alunos. Esta visão pragmática de encarar os intelectuais como aqueles que produzem algum saber comum a todos que demarque teorias e potencialize as práticas não o são em uma medida de intelectualidade transformadora.

Encontra-se em última análise as categorias que em algum sentido enveredam-se para uma perspectiva do professor enquanto intelectual. Apenas quatro (19,05%) dos entrevistados direcionaram suas narrativas para perspectivas em que a escola e os educandos que nela estão inseridos participam desta ideia de intelectualidade docente. Sendo assim, 9,05% anunciaram que ser professor intelectual é aprofundar-se nas relações com a escola e outros 9,05% disseram que este professor é aquele que busca aprender para ensinar.

Eu não tenho nenhum conhecimento sobre este professor, este que na sua pesquisa aparece como intelectual, mas eu vou falar que na minha concepção de alguém que passou por escolas muito precárias, com professores pouco interessados nos seus alunos que este professor deve ser alguém que se interesse pela escola, que mantenha seu foco e seu interesse nos alunos, na formação deles. Que seja não somente colega dos outros professores, mas que também os ajude e seja ajudado na mesma medida, que aprenda junto aos alunos, pois apesar de intelectual e ter grande conhecimento sobre os conteúdos não diminua a intenção de estimular cada aluno a superar seus limites. Eu não sei se estou falando o certo, mas estou seguindo uma ideia que a gente tem discutido um pouco agora no estágio, lendo Paulo Freire e a Pedagogia da autonomia, ele insiste em dizer sempre que o professor é alguém que liberta o aluno então eu entendo que se o professor tem muito conhecimento ele é um intelectual e deve usar esse conhecimento para libertar seus alunos, para manter as relações na escola, para ser um construtor de laços. A escola está muito carente de professores assim, que construam laços verdadeiros e queiram mesmo ser professores[...] (ESMERALDA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Difícil falar de algo que a gente não tem proximidade [...]. Eu acredito que você ser professor é um exercício constante de busca por conhecimento, mas não é este que a gente tem visto aqui na Licenciatura em Biologia (entre aspas) não generalizando [...], é uma busca muito direcionada no sentido de aprender para ensinar de ter consciência da importância da informação para que o aluno não reproduza o senso comum. Se eu uno os dois termos, só consigo pensar que o professor quando intelectual sabe que sabe, mas que este saber não é só dele precisa ser passado, ensinado, precisa fazer sentido para os alunos [...], é nosso trabalho ensinar. (JADE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Giroux (1997) traz em diversos momentos da sua obra “Os professores como intelectuais” que a escola é o campo de trabalho dos professores, e que devem ser vistas como locais de luta e por isso como esferas públicas e democráticas. Pensar na escola sobre esta perspectiva indica que o direcionamento crítico dos professores é necessário para ajudar os estudantes a reconhecerem-se também como parte deste universo e também as implicações políticas e morais de sua própria experiência.

Estes relatos fazem referência, ainda que de modo oculto à ideia difundida por Gramsci (1982) acerca dos intelectuais orgânicos. O professor intelectual é em sentido literal um organismo vivo, inserido em contextos de interações, não está alheio ao que ocorre ao seu redor, ao contrário é responsável também pelas outras organizações

encadeadas à sua. A escola é um grande ecossistema em que muitos organismos se aninham, desenvolvem e se tornam fortes. É lugar de troca de experiências, lugar de construção de identidades, lugar de luta e de esperança. É lugar de aprender e ensinar sobre a vida e para a vida, lugar de formar e transformar gentes.

5.5. IMPASSES À FORMAÇÃO DO(A) FUTURO(A) PROFESSOR(A) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COMO INTELLECTUAL

Ao longo da apresentação e discussão dos dados coletados nesta pesquisa pôde-se fazer entender alguns dos ditames que se colocam como impeditivos, na concepção dos entrevistados, para que os mesmos sejam formados numa perspectiva intelectual. Os aspectos indicados em maior frequência encontram-se demarcados em torno de quatro grandes categorias expressas na Tabela 4.

Tabela 4. Concepção dos Licenciandos sobre os impasses da formação dos professores de Ciências e Biologia como intelectuais.

Indicadores	Aspectos indicados	(n)	(%)
a) Impasses do ponto de vista dos professores formadores	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Bacharelesco; • Descaso dos professores formadores da área específica com o intuito de formar professores; • Poucas ou nenhuma discussões práticas acerca do professor intelectual; 	8	38,10
b) Impasses do ponto de vista da gestão acadêmica (Colegiado, NDE, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo; • Dicotomização do curso; 	6	28,57
c) Impasses do ponto de vista dos próprios estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco engajamento; • Interesse pelas áreas específicas; • Descompromisso com os estágios; 	4	19,05
d) Impasses que concerne às condições de formação oferecidas pela instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Infra-estrutura; • Ausência de proximidade da esfera administrativa com o curso de Licenciatura em Biologia; 	3	14,29
Total		21	100

Fonte: Dados da pesquisa coletados pela autora, 2018.

Cerca de 38,10% dos estudantes entrevistados relataram encontrar limitações para uma formação intelectual frente aos impasses que se colocam do ponto de vista dos professores formadores. Alguns comungam que o ensino ofertado tem um intuito bacharelesco, pouco preocupado com as dimensões pedagógicas ou de construção de identidade docente. Nesta direção apontam um descaso dos professores das disciplinas específicas com o intuito do curso de formar professores e, numa perspectiva de aprofundamento teórico acerca das questões que respondem a suas dúvidas sobre o que é ser de fato um professor intelectual, indicam que o tema não é discutido pelos professores das disciplinas pedagógicas, ou mesmo nos debates em eventos com a finalidade de problematizar a educação e a formação de professores.

A percentagem de estudantes que indicaram como impasse a gestão acadêmica gira em torno dos 28,57%. Estes estudantes externam bastante preocupação com o currículo e a dicotomização do curso, indicando que o mesmo tem enveredado ao propósito de formar antes de tudo biólogos e em segunda instância professores, há em suas narrativas um prenúncio de reivindicação por uma reestruturação deste currículo, mais clareza em relação ao perfil do egresso do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Outros 19,05% colocam-se como atores principais neste quadro de impasses. Há entre eles uma autocrítica ao relatarem que é nítido que muitos estudantes da Licenciatura não estão engajados na formação docente, descredita as disciplinas pedagógicas em detrimento de se dedicar somente às específicas, que segundo os mesmos são aquelas que lhes possibilitarão ter conhecimento técnico-científico suficiente para que possam “transmiti-los” aos alunos quando estiverem em exercício na Escola Básica. Insere-se ainda nesta categoria o fato dos estudantes não demonstrarem compromisso com os Estágios Supervisionados, o que tem acarretado desconforto entre os professores formadores e os professores supervisores nas escolas que tem se recusado a aceitar os estagiários da UFRB.

Em menor percentagem, 14,29% dos estudantes aludem os impasses também à instituição UFRB, relatam que há uma espécie de esquecimento do CCAAB/UFRB em relação a existência do curso. Indicam que o fato de serem estudantes de um curso noturno, em que muitos trabalham e também por estarem em um centro majoritariamente diurno com cursos elitizados, a Licenciatura cai no esquecimento e os estudantes pouco acesso possuem as instâncias administrativas.

A título de exemplo destes impasses categorizados serão apresentadas algumas narrativas que corroboram com o exposto na mesma ordem que foram discutidas, são elas:

O que dificulta são os muitos professores que infelizmente não entendem como foi difícil para você chegar até aqui e te humilham e insistem em dizer que você não vai conseguir e te fazem desistir, como eu um dia cheguei a pensar [emoção] [...]. A licenciatura tem cara de bacharelado, os professores das disciplinas específicas não estão nem aí com a finalidade desse curso, para eles é chegar na sala, falar o que é isso, apresentar a teoria tal e acabou, a gente que se vire [...] (LÁPIS LAZÚLI, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

É duro para mim dizer, pois amo meus professores, mas eu os vejo sim nessa lista dos impasses, pois em relação à esta questão da construção da identidade, do professor intelectual, ainda são muito rasas, na verdade, nós ainda falamos sobre identidade, tanto nos estágios quanto em eventos, mas professor intelectual não, e acredito que esta é uma falha de nossos professores da área pedagógica, pois não nos impulsiona na formação, nós falamos sempre das mesmas coisas e isso desestimula, fica chato, vazio mesmo [...] (ESMERALDA, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Você já viu a quantidade de disciplinas específicas que temos na nossa grade curricular? Qual tipo de profissional este curso quer formar? Com certeza um biólogo, que na escola vai agir como se o trabalho dele fosse só mostrar que sabe [...]. Eu vejo que essa bifurcação do curso, que dá mais ênfase a área específica do que a pedagógica influi negativamente na nossa formação (CITRINO, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Muito difícil elencar o que dificulta e o que facilita esta formação, pois vejo que antes de tudo, antes de apontar este ou aquele professor eu preciso avaliar minha conduta na UFRB, na licenciatura. Eu vejo que hoje os licenciandos também são seus próprios boicotadores. Tem muito estudante aqui que não está nem aí com a hora do Brasil, que vai para escola de mãos vazias, que passa vergonha. Então, eu acredito que o que dificulta é antes de tudo essa falta de engajamento nosso em querer se formar como professor, em dar mais importância para Bioquímica e Evolução e achar que basta falar meia dúzia de besteiras nas aulas de educação que vai passar com 10 [...] (RUBI, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Este curso nem deveria estar aqui no CCAAB, eu sinto que a gente fica isolado, esquecido. Diferente dos cursos de Agronomia e Veterinária, por exemplo, entende? Você já viu a escuridão que a gente enfrenta para chegar aos laboratórios nos fundos da reitoria? Você sabe, chegou aqui antes de mim e com certeza enfrentou o medo de ser assaltada, violentada [...] Eu venho aqui pela manhã e tudo funciona, mas eu estudo à noite, trabalho durante o dia e se eu preciso resolver alguma coisa, depois das oito não existe ninguém para me ajudar, mas eu estudo aqui e minhas aulas vão das 18:30 às 22:30. A UFRB não me quer aqui, mas eu tenho um propósito e é aqui que vou ficar (DIAMANTE, 2017, COMUNICAÇÃO ORAL).

Estes relatos apresentam-se como inquietações bastante pertinentes. Em visita ao PPC que ainda encontra-se vigente no curso observou-se que há uma determinação mais acentuada e direcionada para a área específica como aludem os estudantes. Ao tomarmos como referência a matriz curricular, o que se observa é que a maioria dos componentes curriculares oferecidos são específicos. Dos trinta e cinco

componentes obrigatórios, vinte são disciplinas específicas e quinze são direcionadas para a formação pedagógica, incluindo os estágios supervisionados (I, II, III e IV). As demais correspondem aos chamados componentes optativos, cuja oferta ultimamente tem sido da área específica. Isso posto, da carga horária total exigida pelo curso que é de 2.818 horas encontra-se dividida entre os componentes obrigatórios (1.972 horas), optativos (204 horas), para os estágios (um total de 408), atividades complementares (200 horas), e para o trabalho de conclusão de curso (34 horas).

Ainda segundo o PPC, um dos objetivos do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB debruça-se em formar profissionais que exerçam a atividade docente na Educação Básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social. A pergunta que fica porém é a seguinte: se com uma grade tão direcionada para os aspectos biológicos da formação estes estudantes estarão sendo formados com consciência social, apropriação identitária e capacidade intelectual para atuar ativamente nos processos aos quais forem inseridos após formação acadêmica, quero dizer, na Educação Básica?

O afastamento das discussões em âmbito da educação fragiliza a formação destes futuros professores e não lhes abre totais possibilidades de atuação nos requisitos citados. Há pertinência em cada uma das falas impressas, uma vez que estes problemas não são irreais e de alguma maneira inserem-se como impeditivos para que estes estudantes aludem uma formação intelectualmente transformadora, consciente e crítica.

Já é de conhecimento da comunidade acadêmica, porém que o PPC encontra-se em processo de reestruturação, o que se torna um indicativo de superação desta realidade. Espera-se desta proposta que a mesma estabeleça um equilíbrio entre os componentes técnico/específicos e os didático/pedagógicos afim de tornar a formação dos futuros professores de Biologia da UFRB completa nestes campos.

A formação intelectual de professores é praticada na emancipação dos sujeitos, no diálogo entre os saberes, no fio das relações que se estabelecem nos processos formativos, é feita no dia a dia, dentro e fora dos muros da academia. Se faz possível apenas quando embasada na construção de uma identidade docente fortalecida, conduzida à crítica dos modelos impostos. Neste sentido entende-se que formar-se professor, professor intelectual é processo e deseja-se que a UFRB, seus futuros professores e formadores de professores estejam galgando caminhos profícuos nesta direção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na formação inicial que os futuros professores de Ciências e Biologia encontram possibilidades de tornarem-se profissionais da educação, munidos de uma identidade docente que os autorize a encarar a profissão numa perspectiva de (trans)formação social, intuída na clareza do papel que precisam desempenhar junto à escola básica, promovendo um processo de ensino-aprendizagem digno e direcionado a emancipação dos estudantes.

Há nesta perspectiva uma chamada aos cursos de formação de professores – as Licenciaturas, para que contribuam com a construção de identidades docentes aprofundadas no intuito de formarem seus professores como intelectuais organicamente transformadores, afastando-se das propostas simplistas que insistem em colocá-los como “técnicos do saber”, divorciados do significado humano de sua prática profissional sustentada na complexidade e nas oportunidades revelados no ofício de ensinar.

Seguindo estes pressupostos e encarando a tentativa de construir uma compreensão acerca de como os futuros professores de Ciências e Biologia do CCAAB/UFRB concebem a identidade docente, bem como do percurso de tornarem-se intelectuais, que esta pesquisa tornou-se desejosa. Encará-la, porém, demandou grandes esforços especialmente na perspectiva metodológica. Houve necessidade de mudanças nos instrumentos iniciais, um deles, o grupo focal, pois os poucos estudantes que em princípio se voluntariaram ou desistiram, ou não compareceram ao encontro marcado para a participação espontânea na pesquisa.

A inviabilidade na aplicação do instrumento nos fez encarar a entrevista semiestruturada como possibilidade de interagir com os estudantes individualmente, o que se tornou vantajoso, pois a amostra inicial que seria de apenas oito (8) licenciandos foi alargada para um total de vinte e um (21). Apesar de muitas vezes demonstrarem receio por estarem participando de uma pesquisa com tema pouco conhecido, também foram encorajados na tentativa de chegarmos juntos a resultados que fossem vantajosos tanto para a comunidade acadêmica como um todo, quanto e principalmente para a pesquisadora e os próprios participantes, uma vez que provocados pela pesquisa qualitativa que nos aproxima da formação professoral e seus atributos, fatalmente não seríamos mais os mesmos.

Os dados analisados a partir dos extratos das narrativas possibilitaram o apontamento de diferentes motivos influenciadores do ingresso dos licenciandos neste curso, tendo a maioria revelado possuir a intenção de ser professor, muito embora, a oferta noturna, a afinidade com a área específica e as ideias de dom e vocação também tenham se mostrado bastante eloquentes, de maneira que para estes estudantes, ou melhor, para a maior parcela deles ser professor de Ciências e Biologia finda-se em dominar conteúdos, o que permite que não estranhemos o fato de apenas uma pequena amostra dos entrevistados ter apontado que para ser professor antes necessita-se que este seja encarado como profissional e por consequência a docência como profissão.

Explica-se assim o fato dos saberes específicos e/ou disciplinares terem sido apontados como indispensáveis ao exercício da docência de professores das disciplinas mencionadas. Quanto aos níveis de responsabilidade atribuída pelos estudantes aos diferentes atores em detrimento da sua formação, os dados revelaram-se unânimes em relação aos professores do curso, especialmente aos da área pedagógica, muito embora os professores da área específica tenham sido citados por corroborarem na apreensão dos saberes específicos a serem ensinados.

Em relação à identidade docente, os estudantes a concebem como construção e processo que se dá em princípio na formação inicial, na Universidade, nos estágios supervisionados e nos grupos de pesquisa e, posteriormente vai-se (re)construindo ao longo das suas vidas/carreiras. No entanto, os resultados também apontaram que alguns estudantes assumem a identidade docente como inata aos professores e, portanto, não se constrói, e ainda indicam que a universidade não subsidia esta construção uma vez que se dará apenas quando o professor assumir o lugar na escola ou em uma pós-graduação em educação.

No que concerne à aproximação dos estudantes com a temática “professor intelectual” foram expressivas as narrativas que afirmaram nunca ter ouvido ou discutido sobre o assunto. Os estudantes quase em totalidade disseram desconhecer o termo cunhado por Giroux (1997). Ainda nesta direção a pesquisa também revelou que o termo intelectual confere aos professores a ideia de “domínio”, ou seja, para os entrevistados participantes desta pesquisa o professor intelectual é aquele que “sabe muito”, que “domina os conteúdos da sua área específica” o que não se atrela aos pressupostos do professor intelectual transformador de Giroux, mas está intimamente embasado na ideologia das teorias anistóricas que interligam os professores a meros

reprodutores de conhecimento científico. Nestes termos os estudantes traduzem o professor intelectual como aquele que é detentor de um saber, que Gramsci (1982) denomina como intelectual tradicional.

Em relação aos impasses que se colocam como impeditivos à formação dos futuros professores de Ciências e Biologia como intelectuais, os entrevistados indicaram primariamente os professores formadores, sob a justificativa que o ensino ofertado é bacharelesco. Apontam ainda que existe um certo descaso por parte dos professores da área específica com o intuito de formar professores; e ainda expressaram que há pouca ou nenhuma discussão prática no curso acerca do professor intelectual, o que não permite um aprofundamento dos mesmos nesta temática.

Diante do exposto torna necessário expressar que os estudantes do curso de Licenciatura em Biologia não estão sendo formados para que assumam o lugar de intelectuais transformadores na escola básica. Apesar de terem consciência da importância da construção identitária, a dimensão da sua formação ainda se ancora na apropriação do saber científico, dando-lhes o lugar de futuros professores alheios às questões que urgem no cenário brasileiro em relação ao seu trabalho.

Diante do exposto, é desejável que este curso, na perspectiva das diferentes instâncias e atores, a exemplo do corpo docente, o corpo discente, o colegiado do curso e o Núcleo Docente Estruturante, sintam-se provocados a reconhecer que os estudantes do curso de Licenciatura em Biologia necessitam formar-se como intelectuais para que encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora, para que atuem com autonomia e formem cidadãos livres.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não se esgota aqui, ao contrário, aponta canais de diálogo e mergulho para que outros estudantes interessados em se aprofundar o façam, assim como os professores que se interessarem em suas aulas e problematizações julgarem interessantes trazer à tona o que de maneira ainda muito superficial se colocou neste trabalho.

Apesar da formação intelectual ainda estar em perspectiva como apontaram os resultados desta pesquisa, todos aqueles que se envolvem e se sentem envolvidos não podem esmorecer diante dos desafios da formação. Conscientes do seu papel e dispostos a construir a identidade intelectual decisões precisam ser tomadas

diuturnamente em seus setores de trabalho, seja na escola formal, ou na escola da vida, pois o professor é pessoa e profissional marcado pelo inacabamento.

Para finalizar, vos digo que o mergulho nesta pesquisa foi em primeira instância uma oportunidade de (re)descoberta e reflexão profunda enquanto futura professora. Visitar educadores como Paulo Freire e Henry Giroux que falam com tanta paixão sobre o ensino, sobre a profissão docente, sobre as urgências e incertezas que recaem sobre nosso campo de atuação, a escola e antes dela sobre a nossa formação foi elucidador.

O estudo de categorias tão fortes deixaram-me marcas profundas para pensar nos meus que-fazerem na profissão, os quais não se esgotam nesta pesquisa, tampouco na sala de aula que espero estar em breve. Mais do que isso, os estudos dessas categorias fizeram-se compreender que sou professora e o meu trabalho é maior do que eu pensava.

7. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 129, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**. n. 2, p. 76-99, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIZZO, N. **Ciências Biológicas**. BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais do ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL, MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 9.

BRASIL, MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**. Parecer N.º: CNE/CES 1.301/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de novembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016 – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, A. X; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, julho, 2001.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARDOSO, L. R. **Processos de recontextualização no ensino de ciências da escola do campo**: a visão dos professores do sertão sergipano. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2009.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2010.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É sim senhora!... **Contexto e Educação**: Editora Unijuí, n.71/72, p.9-28, 2004.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.89-100, 2003.

CIAMPA, A. C. **A história de Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24ª Edição. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L. S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 71-88.

DUBAR, C. A Construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.146, mai/ago, p. 351-367, 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: saraiva. 2001.

- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.
- FLORES, M. A.; VIANA, I. C. **Profissionalismo docente em transição**: as identidades dos professores em tempos de mudança. Cadernos CIED: Universidade do Minho, 2007.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, fevereiro, 2015, p.1-25.
- FRANÇA, M. S. L. M. O professor leitor: histórias de formação. In: **Professor em formação**: a escola como lugar de pesquisa. Fortaleza: SEDUC. 2011, 162 p.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'água, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª Edição. Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003.
- GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.149-168, julho, 1999.
- GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr, 2012.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n.1, p. 90-102, mai, 2009.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.. **Revista USP**, n. 1, p. 33-46, Dez/Jan/Fev. 2013-2014.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S; DESBIENS, J. F; MALO, A; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOEDERT L.; LEYSER V.; DELIZOICOV, N. C. A Formação do Professor de Biologia na UFSC e o Ensino da Evolução Biológica. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí Ano 21 n. 76 Jul./Dez. p. 13-41, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, A. V. **Educação, lazer e trabalho**: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica, 2014.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

HICKMANN, J. **Opção pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas**: fatores envolvidos na escolha. Cascavel, 2007. Monografia (Conclusão de Curso) – Curso de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

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

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harbra, 1998.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e a formação do cidadão. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1987.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, p.239-277, 1999.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.95-108, ago./dez. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1986.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAIA, D. L. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais**: um estudo a partir da representação social de estudantes de Pedagogia. 190p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceara. Fortaleza, 2012.

MALUCELLI, V. M. B. Análise crítica da formação dos profissionais da educação: revisando a Licenciatura em Biologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2 n.4 - p.139-152 - jul./ dez. 2001.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009b

MENDONÇA, A. W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Revista do Centro de Educação**, Vol. 30, n.02, p.1-7, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274-289, 1996.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, F., FERNANDES, H. L., MENDONÇA, V. M. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, n.39, p. 225-249, 2010

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n.350, 2009b.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. 2ª Edição. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-59, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, Dezembro, p. 109-125, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. e GIMENO, J. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, p. 398-429, 1992.

PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

POZO, J. I. e CRESPO, M. A. G.. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução Naila Freitas. 5.ed. _porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B. Representações e profissionalização docente: um estudo com professoras experientes do ensino fundamental.. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **XIII ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª edição. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. 1999.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, maio/ago, p.191-202, 2017.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António. **Profissão professor.** Portugal: Ed. Porto, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006

SANTOS, W. T. P. dos, **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajeto de formação.** S. Paulo: UNICAMP, 2003. Tese de Doutorado.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (Orgs.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n.02, p. 1- 9, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, N. O processo de formar professores de biologia: percursos possíveis para o desenvolvimento profissional docente. **EdUECE- Livro 2**, 2014.

SILVA, N. da; LIMA, T. P. P. de; ALMASSY, R. C. B.; ALMASSY JÚNIOR, A. A. Política de formação de professores em exercício e interlocução com a docência universitária: contribuições ao parfor/ufrb/brasil. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU.** Florianópolis – Santa Catarina – Brasil, dezembro de 2014.

SILVA, N.; SILVA, C. N. Dimensões da qualidade da formação de professores nas bases legais brasileiras. In: GARCIA, R. P. M. (Org.). **Educação como princípio da sustentabilidade: políticas, saberes e experiências formativas.** Cruz das Almas, BA: UFRB, p. 35-54, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 61-193, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C.. **Formation des maitres et contextes sociaux: perspectives internationales**. Paris: PUF, v.28, n.1, p. 187-189, 1998.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, vol.21, nº 73, dezembro, 2000.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1839-1853, jul-set, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. **Perfil dos estudantes**. Edição equipe de comunicação. Cruz das Almas, BA, jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB**. Cruz das Almas, 2008.

VAZ, F. A. B. A História da educação e da escola brasileira: uma peça “encenada” em um “cenário” político – econômico nacional?. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, 2010.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIEIRA, F. C. F. **Profissionalismo do professor – De momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. 272p. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-135, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos** (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICE B - Ficha de identificação do(a) participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA



Ficha de identificação do(a) participante

Nome: _____

Sexo/gênero: _____ Idade: _____

Semestre de ingresso no curso: _____

Semestre que está cursando atualmente: _____

Critérios de participação da pesquisa

Marque a(s) alternativa(s) que atendem ao seu perfil enquanto estudante do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB

- Estudante trabalhador(a);
- Estudante portador(a) de diploma (egresso(a) do Bacharelado em Biologia);
- Estudante portador(a) de diploma (exceto egresso do Bacharelado em Biologia);
- Estudante dessemestralizado(a);
- Estudante semestralizado
- Estudante do PET. Qual? _____
- Estudante do PIBID;
- Estudante do PIBEX; Qual? _____
- Estudante com auxílio PPQ; De qual tipo? _____
- Estudante de Iniciação Científica PIBIC - () UFRB () EMBRAPA () OUTRO
- Estudante participante de outro grupo de pesquisa; Qual? _____
- Estudante em situação de jubilação; Motivo (OPCIONAL): _____
- Estudante Licenciando(a) já em exercício na docência; Qual(is) modalidade(s) de ensino? _____
- Estudante que realizou ENADE (ao finalizar o curso)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Meu nome é **Idália Souza dos Santos**, aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e desenvolvo uma pesquisa intitulada: **“Constituição da identidade do(a) Licenciando(a) em Biologia da UFRB como intelectual”** para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Convido o(a) senhor(a) para participar deste estudo participando de uma entrevista semiestruturada. Esta pesquisa procura compreender as concepções do(a) Licenciando(a) em Biologia do CCAAB/UFRB sobre a identidade profissional e o percurso de tornar-se intelectual da docência. É importante que entenda o seu significado para decidir se o(a) senhor(a) deseja participar ou não. Eu explicarei a proposta deste estudo, como ele será feito e como será sua participação nele. O(a) senhor(a) deverá perguntar sobre qualquer dúvida que tenha. Caso venha a ter perguntas depois que o estudo for iniciado, por favor, não deixe de nos informar, pois temos a obrigação de lhe responder. A sua participação no projeto é voluntária e o(a) senhor(a) poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo, a qualquer momento que queira.

Para fazer essa pesquisa, nós vamos escolher de oito a doze Licenciandos(as) em Biologia da UFRB, assim como o(a) senhor(a), que manifestem interesse em colaborar com o estudo. Depois nós vamos tabular todas as respostas e analisar os dados obtidos, com a ajuda dos referenciais teóricos eleitos para a pesquisa. Este estudo tem como responsáveis a estudante supracitada e o professor orientador **Neilton da Silva**, que é docente e pesquisador efetivo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com atuação direta no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB).

O início da nossa pesquisa será caracterizado pela realização da entrevista, que será gravada com um gravador de voz para maior segurança das informações, caso o(a) Senhor(a) autorize. Marcaremos um horário estipulado pelo (a) senhor(a) para a coleta dos dados da pesquisa. Se houver alguma informação que achar que não deva ser revelada, por favor, não deixe de nos avisar, pois as informações somente serão repassadas se o(a) senhor(a) permitir.

Durante a realização da entrevista o(a) senhor(a) pode se sentir incomodado com as perguntas que compõem a mesma. Mas não precisa se preocupar, se o(a) senhor(a) não quiser responder alguma pergunta pode nos falar que não vai ter problema nenhum, nós vamos respeitar a sua vontade.

A sua informação individual será mantida respeitosamente por nós e ao ser oficializado no estudo. Utilizaremos as informações com finalidades científicas no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) que será publicado, com sua permissão, bem como em revistas científicas e em encontros de educadores. Os registros conseguidos com este estudo serão guardados no acervo da Biblioteca da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim e pelo(a) senhor(a). Uma cópia ficará conosco e a outra fica com o(a) senhor(a), para que seja oficializado nosso acordo. Agradeço a atenção e estamos à disposição para tirar qualquer dúvida e dar mais informações.

O endereço para contato é o seguinte: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, localizado na Rua Rui Barbosa, nº 710, Centro, CEP: 44.380-000, Fone: 3621 2350.

Cruz das Almas, BA _____ de _____ de _____.

Responsável pela pesquisa:

Idália Souza dos Santos

Estudante do curso de Licenciatura em Biologia/ UFRB

E-mail: idaliasouza@gmail.com

Tel: (71) 9 9289-4658

Pessoa participante da pesquisa:

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**Roteiro da entrevista**

- 1ª) Como se deu a sua escolha pela Licenciatura em Biologia?
- 2º) Quais os requisitos necessários para ser um(a) Professor(a) de Ciências e Biologia?
- 3º) O que você concebe por Professor(a) intelectual?
- 4º) Como o(a) futuro(a) Professor(a) de Biologia constrói a sua identidade? Em que momento isso ocorre?
- 5º) Em que medida a sua formação inicial na Licenciatura em Biologia tem contribuído para que você (e seus colegas) se tornem um(a) Professor(a) intelectual?
- 6º) Quando você pensa nos atributos de um(a) Professor(a) de Biologia como intelectual, quais os atores responsáveis por essa formação?
- 7º) Quais os fatores que facilitam e os que dificultam a formação dos(as) futuros(as) Professores(as) como intelectuais na Licenciatura em Biologia?
- 8º) Conte-me um pouco como você se sentiu ao participar dessa pesquisa.