



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

CLÓVIS PIAU SANTOS

**RELAÇÕES ENTRE A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
EGRESSOS DA UNEB/CAMPUS VI**

RIO DE JANEIRO
OUTUBRO - 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

CLÓVIS PIÁU SANTOS

RELAÇÕES ENTRE A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
EGRESSOS DA UNEB/CAMPUS VI

DRE: 117333790

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

OUTUBRO – 2021

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Aqui ficam registrados os meus agradecimentos àqueles que, de fato e de direito, me ajudaram ao longo da minha vida.

A Deise, companheira de vida e de jornada terrena, que soube em diversas circunstâncias estender a mão, acolher e apoiar em nome de uma constante e permanente generosidade em sua grandeza de espírito.

A João Gabriel e Maria Eduarda, que são os meus maiores e melhores motivos para acreditar no futuro, sendo, portanto, exemplos diários de vida, afetos, reflexões e transformações.

RESUMO

PIAU, Clóvis. **Relações entre a licenciatura em Ciências Biológicas e o desenvolvimento profissional na perspectiva de professores egressos da UNEB/Campus VI.** Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ.

Essa tese se insere no Programa Interinstitucional de Doutorado - DINTER, realizado entre o PPGE-UFRJ e a UNEB. Tem por objetivo compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI. É uma pesquisa qualitativa que contou com pressupostos teóricos da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin (2008, 2003), em destaque, os conceitos de dialogismo, enunciados, polifonia, alteridade e exotopia; com os entendimentos sobre desenvolvimento profissional de Marcelo Garcia (2019, 2009, 1999) e Diniz-Pereira (2019, 2010, 2009), sobre formação docente como um processo *continuum*, de António Nóvoa (2018, 2017, 2014) e com os saberes docentes, de Maurice Tardif (2004, 2002). Além da revisão bibliográfica e da análise documental, foram realizadas entrevistas coletivas com professores egressos do curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI, denominadas Círculo de Vozes Entrelaçadas, por entender a potência da circulação das vozes docentes no processo dialógico que se estabeleceu no decorrer dos oito círculos. O estudo destaca a importância de uma aproximação entre as universidades e a Educação Básica para a criação de uma comunidade aprendente e reflexiva que assegure a formação permanente dos professores como um direito e uma exigência profissional. Como resultados da pesquisa, as falas dos egressos enunciaram um distanciamento entre a universidade e as escolas de Educação Básica, que reverbera no trabalho dos professores e acaba por manter um círculo de imitação no modo de operar as aulas. Os egressos atribuem ao período de graduação uma postura acrítica dos professores formadores sobre a própria aula e uma desarticulação da realidade das escolas. Destacam a necessidade de valorização do trabalho dos professores da Educação Básica e a realização de uma troca efetiva de experiências entre esses professores e universidade. Embora se refiram à distância entre a universidade e a Educação Básica, é justamente a universidade que os professores egressos procuram para se aperfeiçoarem profissionalmente, seja em cursos de extensão, seja em pós-graduação, e é justamente a formação que obtêm nas instâncias formais que os coloca em cargos de maior prestígio. Portanto, há uma contradição nesta relação: embora distante, é a universidade que os professores recorrem para se atualizar. Os enunciados dos egressos apontam para um movimento de busca por um desenvolvimento profissional a partir da realidade e do contexto de cada professor e de sua compreensão sobre suas funções na escola. O estudo evidenciou a importância da presença da UNEB/Campus VI na formação de professores na região do alto sertão produtivo da Bahia.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação. Saberes Docentes. Dialogismo. Educação.

ABSTRACT

PIAU, Clovis. **Relations between a degree in Biological Sciences and professional development from the perspective of teachers graduated from UNEB/Campus VI.** Doctoral Thesis in Education. Rio de Janeiro: Faculty of Education, UFRJ.

This thesis is part of the Interinstitutional Doctoral Program - DINTER, carried out between the PPGE-UFRJ and UNEB. It aims to understand the relationship between initial training and professional development of graduates of the Biological Sciences course at UNEB/*Campus VI*. It is qualitative research that relied on theoretical assumptions from the enunciative theory of Mikhail Bakhtin (2008, 2003), highlighting the concepts of dialogism, utterances, polyphony, alterity and exotopy; on the understandings of professional development by Marcelo Garcia (2019, 2009, 1999) and Diniz-Pereira (2019, 2010, 2009), on teacher training as a continuum process by António Nóvoa (2018, 2017, 2014) and on the knowledge teachers, by Maurice Tardif (2004, 2002). In addition to the bibliographic review and document analysis, collective interviews were held with professors from the Biological Sciences course at UNEB/*Campus VI*, called Interlaced Voices Circle, as they understand the power of the circulation of teaching voices in the dialogic process that has been established along the eight circles. The study highlights the importance of bringing universities and Basic Education closer together to create a learning and reflective community that ensures the permanent training of teachers as a right and a professional requirement. As a result of the research, the speeches of the graduates enunciated a distance between the university and the Basic Education schools, which reverberates in the work of teachers and ends up maintaining a circle of imitation in the way they operate the classes. The graduates attribute to the graduation period an uncritical posture of the trainer teachers about their own classes and a disarticulation from the reality of the schools. They highlight the need to value the work of Basic Education teachers and the realization of an effective exchange of experiences between these teachers and the university. Although they say there is distance between the university and Basic Education, it is precisely the university the graduate teachers seek to improve professionally, whether in extension courses or in postgraduate courses, and it is precisely the training they obtain in formal instances that places them in more prestigious positions. Therefore, there is a contradiction in this relationship: although distant, it is the university that professors turn to in order to update themselves. The statements of the graduates point to a movement of search for professional development based on the reality and context of each teacher and their understanding of their functions at school. The study highlighted the importance of the presence of UNEB/*Campus VI* in the training of teachers in the high productive "sertão" region of Bahia.

Keywords: Professional Development. Formation. Teaching Knowledge. Dialogism. Education.

RESUME

PIAU, Clovis. **Relations entre un diplôme en Sciences Biologiques et le développement professionnel du point de vue des professeurs de l'UNEB/Campus VI.** Thèse de doctorat en éducation. Rio de Janeiro : Faculté d'éducation, UFRJ.

Cette thèse s'inscrit dans le cadre du Programme Doctoral Interinstitutionnel - DINTER, réalisé entre la PPGE-UFRJ et l'UNEB. Elle vise à comprendre la relation entre la formation initiale et le développement professionnel des diplômés du cours de Sciences Biologiques à l'UNEB/Campus VI. Il s'agit d'une recherche qualitative qui s'est appuyée sur des hypothèses théoriques issues de la théorie énonciative de Mikhail Bakhtin (2008, 2003), mettant en évidence les concepts de dialogisme, d'énoncé, de polyphonie, d'altérité et d'exotopie ; avec la compréhension du développement professionnel par Marcelo Garcia (2019, 2009, 1999) et Diniz-Pereira (2019, 2010, 2009), sur la formation des enseignants en tant que processus continu par António Nóvoa (2018, 2017, 2014) et avec la connaissance enseignants par Maurice Tardif (2004, 2002). En plus de la revue bibliographique et de l'analyse documentaire, des entretiens collectifs ont eu lieu avec des professeurs du cours de Sciences Biologiques de l'UNEB/Campus VI et ont été appelés « Cercle de Voix Entrelacées » car ils comprennent le pouvoir de circulation des voix enseignantes dans le processus dialogique qui a été établi au cours des huit cercles. L'étude souligne l'importance de rapprocher les universités et l'éducation de base pour créer une communauté d'apprentissage et de réflexion qui assure la formation permanente des enseignants en tant que droit et exigence professionnelle. À la suite de la recherche, les discours des diplômés énoncent une distance entre l'université et les écoles d'éducation de base, ce qui se répercute dans le travail des enseignants et finit par entretenir un cercle d'imitation dans la façon dont ils gèrent leurs classes. Les diplômés attribuent à la période de remise des diplômes une posture non critique des enseignants formateurs vis-à-vis de leur propre classe et une désarticulation de la réalité des écoles. Ils mettent en évidence la nécessité de valoriser le travail des enseignants de l'éducation de base et la réalisation d'un échange efficace d'expériences entre ces enseignants et l'université. Bien qu'ils fassent référence à la distance entre l'université et l'éducation de base, c'est précisément vers l'université que les professeurs diplômés se tournent pour se perfectionner professionnellement, que ce soit dans les cours de perfectionnement ou dans les cours de troisième cycle, et c'est précisément la formation qu'ils obtiennent dans les instances formelles qui les place dans des positions plus prestigieuses. Il y a donc une contradiction dans cette relation : bien que distante, c'est vers l'université que les professeurs se tournent pour se mettre à jour. Les déclarations des diplômés indiquent un mouvement de recherche de développement professionnel basé sur la réalité et le contexte de chaque enseignant et sa compréhension de ses fonctions à l'école. L'étude a souligné l'importance de la présence de l'UNEB/Campus VI dans la formation des enseignants dans la région hautement productive de l'arrière-pays de l'état de Bahia.

Mots-clés: Développement professionnel. Formation. Des savoirs des enseignants. Dialogisme. Éducation.

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Ranking das universidades partir do número de publicações com o tema DPD.	26
Quadro 02: Sertão Produtivo: população e classificação por posição populacional no Estado da Bahia por municípios	80
Quadro03: Número de inscrição no vestibular para as diferentes licenciaturas do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI – UNEB por ano-Período 2013 a 2018	83
Quadro 04: Autores de referência sobre o desenvolvimento profissional – Séc. XXI	137
Quadro 05: Saberes docentes, na classificação de Shulman	140
Quadro 06: Questões Norteadoras dos encontros (CVE01 a CVE08)	164
Quadro 07: Contextos enunciativos para as categorias de análise	188
Quadro 08: Contextos enunciativos para as categorias de análise	192
Tabela 01: Número de inscritos matriculados, concluintes e que abandonaram o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UNEB, <i>Campus</i> VI, por período de 2013 a 2017	08

ÍNDICE DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 01: Publicações com o tema DPD – 2012/2019	24
Gráfico 02: Instituições da Bahia por número de publicações sobre o DPD.	26
Gráfico 03: Relação entre a produção com a diferença de temática: DP, DP/FP e “DP e FP”	27
Gráfico 04: Teses relacionadas a temática DP/EP–Grade área de Conhecimento x Universidade	27
Figura 01: Mapa político do Estado da Bahia. Caetité-BA	81
Figura 02: Diagrama do CVE	189
Figura 03: Diagrama dos enunciados no CVE	190
Figura 04: Diagrama do movimento da palavra no CVE	191
Figura 05: Organização dos enunciados no CVE	193
Figura 06: Dinâmica do CVE	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
Ba	Bahia
BM	Banco Mundial
BNCC	Bases Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFBio	Conselho Federal de Biologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPS	Comissão Permanente de Seleção
CVE	Círculo de Vozes Entrelaçadas
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDP	Discurso Docente do Professor
DPP	Desenvolvimento Profissional de Professores
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação à distância
EB	Educação Básica
EMBASA	Empresa Baiana de Águas e Saneamento
EUA	Estados Unidos da América
FP	Formação de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de informação em Ciências e Tecnologia

IEMARH	Instituto Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
IES	Instituição de Ensino Superior
INB	Indústria Nuclear do Brasil
IODA	Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Olhos d'água
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização de Estados Iberoamericanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIBID	Programa Institucional de Incentivo à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Político do Curso
PRODEMA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente
PUC Go	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SSMA	Secretarias de Saúde e Meio Ambiente
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
JUSTIFICATIVA.....	21
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS MARCAS: QUANDO O TEMPO E O ESPAÇO TÊM MUITO A DIZER.....	40
1.1 UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	40
1.1.1 Histórias e marcas que se cruzam e têm muito a dizer da formação do desenvolvimento profissional de professores.....	41
1.1.2 Notas sobre trajetória acadêmica.....	64
1.2 A MULTICAMPIA NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	78
CAPÍTULO II - MIKHAEL BAKHTIN E A REALIDADE SOCIAL DOS PROFESSORES.....	86
2.1 MIKHAEL BAKHTIN E AS CIÊNCIAS HUMANAS.....	86
2.1.1 Dialogismo.....	92
2.1.2 Exotopia e excedente de visão.....	97
2.1.3 Polifonia.....	99
2.1.4 Enunciado.....	104
2.1.5 Alteridade.....	108
2.2 O DIÁLOGO DE MIKHAEL BAKHTIN E SUAS ABERTURAS.....	109
CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ENTRE DISCURSOS E ENTENDIMENTOS.....	114
3.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL FRENTE A ALGUNS CONCEITOS DE BAKHTIN.....	114
3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA E PARA ESCOLA.....	118
3.3 O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES: ENTRE CONCEITOS E 3.4 ENTENDIMENTOS.....	135
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	144
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DA UNEB.....	152
4.1 OS SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	152
4.2 AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES.....	159
CAPÍTULO V - QUESTÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PALAVRA E O DISCURSO DO OUTRO NA PESQUISA.....	168

5.1	O QUE DIZ O DISCURSO OFICIAL SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNEB/CAMPUS VI.....	174
5.1.1	O contexto implantar, reconhecer e redimensionar o curso de ciências biológicas.....	174
5.1.2	O currículo do curso: os círculos de vozes entrelaçadas.....	178
5.2	A PESQUISA DE CAMPO.....	182
5.2.1	O sujeitos da pesquisa.....	182
5.2.2	Dinâmica dos Círculos.....	193
5.2.2.1	O Momento 01: Círculos 01 e 02.....	195
5.2.2.2	Momento 02: A segunda fase da pesquisa – Círculos de 03 a 08.....	198
 CAPÍTULO VI - AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUÊ E COMO DIZEM OS PROFESSORES		200
6.1	ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	201
6.1.1	A gente trabalha de acordo com o que aprendeu na Universidade.....	201
6.1.2	Importante a gente discutir como a gente se formou	218
6.1.3	Mas professor do quê?.....	228
6.1.4	A gente teve uma formação truncada.....	245
6.2	ESCOLHAS E DECISÕES	252
6.2.1	Estudar é pura resistência.....	252
6.2.2	Como foi difícil cursar e terminar a faculdade.....	258
6.2.3	O tempo todo tive que escolher.....	261
6.2.4	As minhas decisões no curso sempre foram feitas com muita clareza....	265
6.3	PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS.....	267
6.3.1	A sala de aula é o lugar de trabalho do professor.....	268
6.3.2	Os professores têm uma relação difícil com os seus pares.....	276
6.3.3	Na relação com a universidade a gente percebe que assim que acaba o curso, acaba a obrigação.....	280
6.3.4	Na relação com a formação continuada, uma preocupação.....	286
6.4	SENTIDO DAS PRÁTICAS.....	291
6.4.1	Sentido das Práticas: as práticas para o ensino de ciências	291
6.4.2	Sentido das Práticas: as práticas para o ensino de biologia.....	300
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	312
 REFERÊNCIAS.....		320
 ANEXOS		339

INTRODUÇÃO

[...] e o viajante continua sua jornada, cada vez com mais conhecimento e a viagem se torna mais fácil...
ALLAN KARDEC

A formação é experiencial ou então não é formação...
MARIE-CHRISTINE JOSSO

Embora não exista um conceito definido para o desenvolvimento profissional docente, diversos entendimentos e pontos de vistas têm circulado entre as principais discussões sobre o tema. Autores de referência no Brasil e em outros países têm procurado encontrar um consenso ao estabelecer definições que se relacionam aos processos individuais e coletivos adotados pelos professores para sua formação profissional no seu ambiente de trabalho. Entre pontos comuns nessas definições, está o papel da escola na adoção de ações que possam promover esse desenvolvimento, o que coloca foco no que está sendo desenvolvido na e com as escolas da Educação Básica (EB).

Nesse sentido, a escola passa a ser reconhecida também como um espaço das oportunidades para o desenvolvimento profissional docente, na sua dimensão particular e/ou coletiva, o que implica uma participação ativa e coletiva do professor na escola com adoção de práticas formativas. Com vistas a esse contexto, autores como Nóvoa (1992) e Garcia (1999) defendem a necessidade de se estabelecerem aproximações horizontais entre as escolas da EB e as Universidades, no sentido de pensar e promover perspectivas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, o que representa estudar, refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas, os estágios e os programas de iniciação à docência e as ações formativas que envolvam estudantes e professores da EB e das licenciaturas. Desse modo, se vai além do que determinam a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que deu um novo sentido ao Estágio Supervisionado e às Práticas Pedagógicas, com um substancial aumento de carga horária na busca da prática atravessar toda a formação inicial, e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores.

Essas Resoluções consideram a importância, a valorização do profissional do magistério e o caráter do trabalho coletivo e dinâmico das propostas político-pedagógicas e reconfiguram nas licenciaturas o papel das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados, sem, contudo, discutir as situações de trabalho nem os processos que envolvem a profissionalidade docente. Autores como Garcia (2009) e Nóvoa (2017) têm defendido que é preciso reconhecer que o professor está em permanente formação, ainda que, dicotomicamente, essa formação seja pensada, estabelecida e estruturada na cisão

entre a formação “inicial” e a “continuada”. O desafio proposto pelos autores é romper com essa separação, fazendo superações e integralizações entre o professor e sua prática, não mais reconhecidos como entidades separadas e teoricamente diferenciadas. Pelo contrário, defendem o reconhecimento de um co-pertencimento, uma co-evolução, segundo as ideias de Tardif (2004). Sobre esse entendimento, Nóvoa (1992) e Garcia (2009) afirmam que é preciso reconhecer a existência de um *continuum* de experiências, vivências e crenças por que os professores passam ao longo da formação e, por isso, os reconhecem como produtores de saberes específicos desenvolvidos nas práticas cotidianas sobre a profissão, conforme os argumentos de Tardif (2002).

O pensamento de Tardif (2002) nos orienta no sentido de compreender que os saberes docentes são marcas da própria atividade dos professores, servem de base para o ensino e envolvem seus conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e formas de saber fazer e pensar o seu ofício. Para esse autor (2002), é preciso que os saberes dos professores sejam revelados por meio de uma epistemologia própria, a da sua prática profissional, para, assim, ser possível compreender como esses saberes são integrados e incorporados às tarefas docentes. A base que Tardif (2002) estabelece para sustentar tal princípio é que os professores produzem, utilizam, aplicam e transformam suas funções a partir dos limites e dos recursos inerentes às atividades do trabalho, mas como esses saberes são revelados e associados à formação?

Ao considerar a formação de professores como um *continuum*, as concepções e os entendimentos sobre o desenvolvimento profissional docente colocam em debate os entendimentos, os comportamentos e a estruturação da formação inicial como uma via para o desenvolvimento do professor, não mais encastelada nos processos e mecanismos que separam a formação de professores e o trabalho que ele desenvolve. O que, portanto, leva-nos à compreensão de que é através da situação de trabalho que o professor se desenvolve profissionalmente.

A aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2/2015 sinalizou mudanças no sentido de se pensar um modelo de formação inicial a partir de um novo eixo de relação teoria/prática, capaz de reestruturar os currículos e os projetos para adequar à legislação (PITOLLI, 2014). Campos (2002) acrescenta a esse pensamento o processo de reconhecimento do professor como um profissional capaz de identificar situações de ensino e produzir práticas docentes efetivas que garantam a aprendizagem dos estudantes.

Sobre esses entendimentos, perguntamos: quais relações podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento profissional docente e a formação de professores? Como a formação e o desenvolvimento profissional vêm sendo pensados pelos professores e pelas escolas? Garcia (1995, 1999, 2009), Imbernón (2002), Huberman (2000), Nóvoa (1992, 2007) e Santaella (2010) são autores que contribuíram para o meu entendimento acerca do

desenvolvimento profissional a partir de uma aproximação à formação inicial de professores. De acordo com esses autores, existe um conjunto de processos e estratégias contínuos de aprendizagem ao longo de toda a vida profissional dos professores que precisa ser analisado e articulado com e na formação inicial. Nesse sentido, qual é o papel das universidades e das escolas como espaços de formação?

Há, na formação inicial, lacunas a serem preenchidas tanto no campo epistemológico quanto no político sobre o trabalho profissional dos professores. Há, também, um entendimento a ser analisado acerca dos elementos políticos, legais e culturais que contribuem ou não para a constituição da profissionalidade docente. Diante disso, perguntamos: como a formação dos professores se articula ao perfil do professor que se deseja formar? Como refletir crítica e teoricamente sobre o lugar da formação concebida como inicial ou continuada e do trabalho docente? Nesse sentido, é preciso reconhecer que o professor é um profissional que coloca, em reflexão crítica e teórica, o lugar da sua formação inicial e do trabalho docente. O trabalho do professor, segundo Macedo (2010, p. 21), sempre vai ser uma experiência “profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente” a cada planejamento, a cada aula, a cada atividade elaborada, ou seja, o professor nunca entra e sai de uma aula do mesmo jeito. Desse modo, fica entendido que há uma constante transformação no e pelo trabalho. Mas haveria conhecimentos e saberes a serem construídos durante a formação inicial docente?

Um novo perfil profissional tem sido desenhado para os professores, voltado ao desenvolvimento de suas competências profissionais de maneira deliberada e organizada para o aperfeiçoamento de suas práticas por meio de ações, reflexões e interações com os pares, sem, contudo, promover mudanças e adaptações no campo do crescimento profissional, como um resultado da experiência e da análise da própria prática. Com isso, fez-se necessário pensar a reorganização dos cursos de formação como um processo aberto que permita construir e reconstruir novas concepções sobre a formação e o trabalho docente.

Segundo Frigotto (2007), os professores não começam a aprender a ser professores no primeiro dia de aula da licenciatura. Nem tampouco estarão prontos após a conclusão do curso, o que pressupõe a necessidade de um processo permanente de estudos, ou seja, uma formação permanente, e não a continuação de estudos. Romanowski (2009) afirma que a ideia de formação continuada é uma exigência da contemporaneidade, em que se faz necessário um aperfeiçoamento constante, embora não seja, na maioria das vezes, um processo espontâneo nem represente melhoras efetivas no campo educacional. A complexidade e a especificidade da profissão docente obrigam a reconhecer os professores como produtores de conhecimentos e não como consumidores ou repetidores de um saber historicamente legitimado. Os professores participam de cursos de aperfeiçoamento, mas

quem são os responsáveis por ministrarem tais cursos? As novas relações entre ciência, trabalho, cultura e economia passaram a apresentar desafios e exigências que colocaram a formação e o trabalho docentes em permanente debate e em busca de novos conhecimentos. Os estudos realizados por Nóvoa (1995) e Ludke e Boing (2004) mostram que a compreensão da especificidade do trabalho docente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) ganhou um novo contorno ao estabelecer a universidade e/ou os institutos superiores de educação como o *locus* da formação docente, sem, entretanto, mergulhar na intimidade do compromisso político que esses centros de formação docente têm para o desenvolvimento humano e profissional dos professores, esquecendo da escola e da sala de aula como o lugar onde está o “DNA” da formação de professores.

Documentos oficiais passaram a ser produzidos e a circular com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (TERRERI; FERREIRA, 2013), fazendo a defesa da dimensão prática como um princípio organizador dos currículos das licenciaturas, devendo estar presente ao longo do curso através da organização da carga horária, concentrando mais de um terço da carga horária mínima destinada à formação (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Historicamente, por meio de propostas de lei e reformas, a formação de professores é marcada pela presença de diferentes agentes sociais com diversos objetivos, interesses, ideais e posicionamentos que não levam em conta os saberes produzidos pelos professores, sua experiência e o contexto em que eles trabalham e aprendem. Embates ideológicos, políticos e teóricos passaram a direcionar as orientações e discussões sobre as propostas para a formação inicial e a formação continuada, bem como a regulamentação dos processos de reformulação dos cursos de licenciatura, pensados para atender às demandas impostas por um novo projeto pedagógico para o exercício da docência, sem considerar questões relevantes, como o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, olhar a formação na perspectiva da experiência formativa provoca o encontro das histórias sobre essas experiências vivenciadas antes, durante e após a formação inicial, politicamente afirmadas, e que, por isso, tomam a educação e a formação de professores como um lugar privilegiado de conquistas (MACEDO, 2014). Nesse contexto, como os estudantes e os professores se comportam para aprender a ensinar ou a ser um professor? Quais são os conhecimentos que estão sendo produzidos a respeito do ensino e dos saberes docentes? Quais são as práticas cotidianas que os professores desenvolvem após a graduação?

A proposta dessa pesquisa foi construída com o objetivo de **compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI, que trabalham no interior da Bahia.**

Estudar a docência - em particular, a formação de professores de Ciências/Biologia - nos colocou diante de muitos desafios e pôs em revista alguns marcos históricos para estabelecer relações e analisar essa formação na perspectiva do desenvolvimento profissional como um processo contínuo da formação profissional. Um dos marcos que adotamos como ponto de partida para compreender as relações existentes entre a licenciatura e o desenvolvimento profissional é o reconhecimento de que qualquer pesquisa sobre a formação e o trabalho docente envolve sempre uma situação complexa, difusa e cheia de fragilidades.

O desenvolvimento profissional dos professores como tema para essa tese surgiu a partir do entendimento de que existe um campo de pesquisa que envolve aspectos relacionados ao trabalho e à formação docente na perspectiva das dimensões técnicas, políticas e formativas dos professores, e que, por isso, não podem deixar de ser associadas às condições de trabalho e a um conjunto de ações necessárias a uma formação que atenda a um novo princípio educativo e um novo projeto pedagógico, conforme proposto no Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014/2024.

Em se tratando de uma licenciatura, a perspectiva da formação de professores está formatada em uma concepção de aprendizagem que tem começo na formação inicial e deve ser complementada na formação continuada e especializada, ficando, portanto, a cargo das instituições de formação estabelecerem os desenhos curriculares para essa formação, elaborados a partir de um percurso formativo generalista, ainda que específico.

Assim, a sociedade tem requerido cada vez mais a presença de um professor habilidoso, fato que recai na formação de professores e exige que ela compreenda a natureza e as dificuldades do trabalho intelectual do ensino, que demanda organização, planejamento, articulações, interação, estudos e autoria por parte dos professores. A esse professor, não basta apenas conhecer o conteúdo que ensina; é preciso que ele, individual e coletivamente, coloque o seu trabalho em discussão entre os seus pares. Como salienta Schulman (1989), saber um determinado conteúdo não é o suficiente para o trabalho docente. Nesse sentido, a questão que se destaca e tem relevo nos faz indagar: qual é a relação existente entre a experiência pessoal e a formação inicial/continuada dos professores? Ou, dito de outra maneira, quais são as relações entre o desenvolvimento profissional e a formação de professores?

Para as licenciaturas, definir um perfil profissiográfico implica pensar sobre as trajetórias profissionais que se desdobram e se apresentam na EB por meio dos sistemas de ensino, das propostas de reforma, das políticas educacionais e de formação de professores. A escola é reconhecida e colocada como espaço do trabalho docente, lugar para o desenvolvimento de competências profissionais, individuais e coletivas. No caso das Licenciaturas em Ciências Biológicas, o profissional deve estar apto para atuar como

professor de Biologia, no Ensino Médio, ou de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo capaz de apresentar abordagens a partir dos problemas relacionados à educação em ciências, aos problemas ambientais, à biodiversidade e à relação indivíduo-ambiente frente aos contornos e desafios locais, regionais e mundiais que as Ciências Biológicas têm enfrentado nas últimas décadas. É, portanto, desenhado um conjunto de saberes necessários ao trabalho do professor, fundamentado no conhecimento técnico, secundarizando os conhecimentos pedagógicos e os processos de desenvolvimento profissional dos quais o professor necessita.

Reflexões sobre as dicotomias existentes entre a formação “inicial” e “continuada” e entre a formação e o trabalho docente, na perspectiva do professor em formação, fazem aproximações aos sentidos e entendimentos sobre o desenvolvimento profissional desses profissionais tanto no Brasil como em outros países. Essas perspectivas de análise levam em consideração o processo complexo, minucioso e imbricado que é a formação de professores, pensada, então, na dimensão do desenvolvimento profissional.

Imbernón (1994, 2002) define a formação inicial de professores como uma via para o desenvolvimento profissional, destacando que ele não pode ficar restrito à formação continuada, pois, segundo esse autor, a reflexão sobre seu trabalho é a chave para o professor sair do campo intuitivo e partir para uma prática reflexiva. Huberman (1986, 1992) já havia proposto a necessidade de se compreender melhor o desenvolvimento profissional dos professores a partir das análises das histórias de vida, das fases e dos ciclos de vida profissional, afirmando que os modelos de desenvolvimento profissional impactam diretamente na autoformação dos professores.

Essa tese se propõe a relacionar a formação inicial e o processo do desenvolvimento profissional. Pretende que suas análises e discussões possam contribuir para se pensarem os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, especialmente, no contexto *multicampi* da UNEB.

O caminho metodológico contou com entrevistas coletivas com egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As análises e discussões representam os esforços empreendidos para trazer à luz os discursos dos egressos do curso sobre o seu desenvolvimento profissional e como estabelecem relações com a formação inicial. As análises têm como referencial teórico a perspectiva dialógica discursiva de Bakhtin. Os discursos e os enunciados dos professores entrevistados revelam suas percepções sobre o que vivenciaram durante os estágios e ao longo do curso, bem como questões mais pontuais do que experimentam nas escolas onde trabalham e com os estudantes. Os resultados apontam que professores, ao iniciarem sua carreira, vão construindo estratégias de trabalho e buscando espaços de formação que possibilitam o seu

desenvolvimento profissional; iniciativas, na maioria das vezes, individuais já que as escolas dificilmente viabilizam propostas que favoreçam esse desenvolvimento.

Com a proposta de contribuir com o debate a respeito da formação de professores e atender aos objetivos propostos para essa tese, o trabalho foi assim organizado:

No primeiro capítulo, apresento os antecedentes de meu interesse de pesquisa, minha trajetória de investigação no campo da formação inicial, minhas delimitações e justificativas para a escolha do tema de estudo, situando o campo da pesquisa e os objetivos propostos para a tese. É apresentado um entendimento do que é o processo de desenvolvimento profissional docente a partir da trajetória profissional na carreira de um professor de Ciências e Biologia, no sentido de reconhecer quais experiências e marcas, no espaço e no tempo, contribuem para o desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, é usado o argumento de que o professor, ao falar do seu trabalho, revela valores, crenças e ideologias. Alguns conceitos-chave de Bakhtin, como o dialogismo, alteridade, enunciado, polifonia e exotopia, são explicados para compreender o posicionamento, e os discursos e enunciações dos participantes desse estudo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional.

No capítulo terceiro, apresento um panorama do desenvolvimento profissional docente, considerando tratar de um conceito em disputa no campo da formação de professores. Autores como Nóvoa (1992), Garcia (1999) e Diniz-Pereira (2019) são apontados para reconhecer a escola como um lugar de saberes e de fazeres. Apresento o referencial teórico sobre o desenvolvimento profissional, colocando em diálogo os sentidos, saberes, contextos e experiências dos professores a partir da formação inicial e das experiências vivenciadas na universidade e nas escolas.

No quarto capítulo, é feita uma caracterização da formação docente enquanto proposta de formação inicial destinada ao desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino. Busco compreender as aproximações e os distanciamentos que têm alimentado a discussão do caráter ambíguo da formação, com seus avanços e recuos, a partir dos saberes docentes.

No quinto capítulo, apresento como a metodologia foi pensada e desenvolvida, o perfil dos participantes da pesquisa e a caracterização do percurso metodológico, bem como o campo em que a pesquisa foi desenvolvida.

O sexto capítulo é destinado às principais discussões dos resultados da pesquisa, buscando identificar o que se torna potente para estabelecer as relações entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional. A organização do capítulo se dá a partir da interpretação das falas dos egressos, procurando compreender como a formação é reconhecida por eles.

JUSTIFICATIVA

Como o objetivo dessa tese é de compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*Campus VI*, que trabalham como professores de Ciências e de Biologia no interior da Bahia, faz-se necessário pensar e discutir sobre a formação docente e as possibilidades de desenvolvimento da carreira.

As pesquisas e produções científicas sobre a formação docente têm representado um terreno fértil para o campo educacional por meio de questões de pesquisas que foram elaboradas envolvendo o desenvolvimento profissional de professores na sua complexidade e em relação com o contexto histórico, cultural e institucional que compreendem os processos formativos, considerados como uma formação inicial e/ou continuada ou em serviço.

Garcia (1999) e André (2010) são autores que têm frisado, em seus trabalhos, o destaque que vem sendo dado nos eventos científicos em todo o mundo e na grande mídia às pesquisas que envolvem a formação de professores. Garcia (1999, p. 24) destaca que a formação docente tem sido apresentada “progressivamente como uma potente matriz disciplinar”, localizada histórica e politicamente em um contexto múltiplo de discursos, ações e posições sobre o trabalho do professor, o que diretamente recai sobre os cursos de licenciatura e as políticas de educação (BRASIL, 2009, 2010; UNESCO, 2014; BALL; BOWE, 1988; LESSARD; TARDIF, 2004).

Mas quando e como a formação de professores passou a assumir um protagonismo nas discussões sobre as reformas educacionais? Ordinariamente, a discussão passa a integrar algumas pautas provocada por propostas de movimentos de reformas para a EB e não necessariamente pela urgência de se discutirem o trabalho docente e a sua profissionalização. Para Candau (2007), as políticas educacionais incidiram fortemente sobre a qualificação dos professores para melhorar a qualidade da educação e enfrentar os desafios e problemas dos processos de escolarização, sem, contudo, apresentar impactos significativos nos processos que avaliam o desempenho escolar dos estudantes, e sem levar em consideração o desenvolvimento profissional de professores.

Demo (1988), ao afirmar que a pedra de toque da qualidade educativa é o professor, lança uma luz e coloca um foco nos processos de formação docente, revelando fragilidades e potências nessa formação para o trabalho do professor. Para o autor (1988), a qualidade, em si, é sempre um processo humano, mesmo quando se trata de qualidade formal. Demo (2012) esclarece que o aprimoramento do fator humano tem como resultado uma melhora na qualidade das atividades desenvolvidas pelos professores. Nessa perspectiva, o fator

humano deve assumir o papel de eixo condutor do trabalho que o professor desenvolve na sala de aula e nas escolas em que trabalha. Mas de que maneira isso pode ocorrer?

Entre as muitas discussões que envolvem a qualidade educacional, as condições de trabalho e o fator humano, grande tem sido o desafio de formar profissionais frente a questões sociais mais amplas, como violência, marginalidade e exclusão, dentro e fora da escola, bem como a falta de um reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelos professores. A formação inicial ou continuada situa o professor neste cenário e reconhece que ele é um sujeito que está para além de um técnico ou especialista; é, antes de tudo, como bem definiu Gadotti (2012, p. 168) ao falar da formação, “um profissional do humano, do social, do político”.

É preciso estabelecer relações entre o que a legislação tem proposto aos estudantes das licenciaturas e os modelos vigentes de formação. Reconhecer que a Formação de Professores (FP) está dividida em inicial e continuada mantém um forte vínculo para estabelecer a função da formação de professores de prepará-los para uma inserção no mercado de trabalho. Os projetos e propostas elaborados a partir do que a legislação estabelece, em grande parte, não têm garantido uma formação aproximada à realidade dos estudantes e do trabalho que o professor desenvolve no cotidiano escolar.

Ao analisar os programas de formação, Dubet (1997) afirma que são ambiciosos e elaborados para um estudante que não existe nas instituições. De modo geral, trata-se de um estudante com uma performance padrão: inteligente, leitor, hábil, interessado e com tempo disponível para os planos de estudos propostos na formação. Ao contrário do que vem sendo estabelecido para os cursos de licenciaturas, a sala de aula e as escolas foram, são e continuarão como o maior laboratório para a formação de professores. Desse modo, é na sala de aula que o trabalho do professor acontece e, por isso, a formação de professores e seu desenvolvimento profissional não podem ficar alheios ao que acontece no espaço da escola e no seu entorno social, e não podem atribuir à formação inicial docente o cumprimento de um programa disciplinarizado de quatro anos, como uma fase isolada do processo de formação profissional.

Os espanhóis Carlos Marcelo Garcia e Francisco Imbernón, os portugueses António Nóvoa e João Pedro da Ponte, o canadense Maurice Tardif e os brasileiros Júlio Emílio Diniz-Pereira, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria Candau têm buscado associar o desenvolvimento profissional de professores aos processos de ingresso na carreira e à formação de professores, sem, contudo, apresentar caminhos que as instituições podem adotar para promover, de uma maneira isolada ou em parceria, o desenvolvimento profissional dos professores.

Esses autores nos ajudaram a pensar a formação inicial e sua relação com o desenvolvimento profissional na perspectiva de compreender a formação e o trabalho que os professores desenvolvem a partir da graduação.

Nóvoa, Pimenta e Imbernón nos aproximam do entendimento de que a formação de professores necessita desconstruir algumas fronteiras demarcadas pelo que se propõe como formação inicial e continuada. Nesse sentido, fazemos aproximações ao pensamento desses autores sobre a formação de professores.

Nóvoa (2017) destaca que a formação tem ficado distante da realidade das escolas e, por essa razão, é preciso produzir uma nova identidade profissional, pensando a formação por dentro dela mesma, o que equivale a afirmar que o professor precisa ser colocado no centro da cena educacional para que se possam discutir a própria profissão, a formação e o desenvolvimento profissional docente. Isso implica adotar novos percursos e posicionamentos frente à formação e ao trabalho dos professores e sua relação com o que tem sido proposto e está sendo desenvolvido na escola, como professor ou como pesquisador, reconhecendo que os professores criam e co-criam discursos sobre o seu trabalho, suas metodologias, técnicas e atividades ao longo de suas carreiras, ainda que procurem utilizar esses discursos com experiências significativas.

Para Nóvoa (2013), uma transformação de fundo na organização da profissão docente depende diretamente de um esforço para se construir novos modelos de formação, o que significa abandonar qualquer relação com a percepção técnica do trabalho docente. A necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional contribui para a construção de um novo lugar institucional, seja ele a universidade ou a própria escola. Esse autor (2013) defende que “a formação deve constituir a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão”. Nesse sentido, foi preciso me aproximar dos egressos do curso de Ciências Biológicas na UNEB/*Campus* VI para, assim, discutir e analisar as relações entre o profissional e a profissão.

Ancorada no pensamento de Nóvoa, essa tese pretende discutir a importância da profissão para a formação e da formação para a profissão. Interessa-nos a necessidade de reorganizar o lugar da formação de professores nas instituições de Ensino Superior, nas escolas e nas relações entre as universidades e as escolas da EB.

Como professor de Ciência e Biologia por quase quarenta anos e como pesquisador no campo do ensino e trabalhando diretamente com os professores em formação, com os professores e gestores da EB, percebi, por meio de algumas investigações, o quanto falta à formação inicial uma maneira diferenciada para se compreender o que representa o desenvolvimento profissional pensado na formação inicial e quando ela acaba.

A produção científica em torno do tema “formação de professores” (FP), nos últimos anos, vem se mostrando cada vez mais robusta e potente, sem esconder ou desviar das críticas que têm sido feitas às instituições universitárias por meio de diagnósticos e argumentos sólidos que põem em debate as formas e os mecanismos de regulação da profissão docente em suas dimensões sociais, culturais e políticas. Essas críticas têm sido endereçadas aos processos de desprofissionalização do trabalho e do desenvolvimento profissional docente e de FP para a escrita dessa tese.

Uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando como descritor o termo “desenvolvimento profissional docente”, nos permitiu, em um período de sete anos, entre 2012 a 2019, identificar 577 trabalhos publicados e disponibilizados para consultas. A análise dos dados referentes ao número de publicações nos possibilitou identificar um interesse crescente sobre o tema, conforme demonstrado no Gráfico 01. Ao longo do período analisado, foi identificada apenas uma pequena queda, ocorrida no ano de 2015, em relação ao ano anterior. Em compensação, em 2016, houve o aumento expressivo em número de publicação (30%), seguido pelos anos de 2019 (25%) e 2014 (21,5%), mostrando ser esse um tema que desperta o interesse de um grupo crescente de pesquisadores brasileiros, principalmente, nos programas de mestrado acadêmico. Nos anos de 2017 e 2018, o crescimento em número de publicações sobre esse tema, embora não ultrapassasse 20%, ainda representou um aumento na pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente.

Gráfico 01: Publicações com o tema DPP – 2012/2019

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As Ciências Humanas têm concentrado e sido responsáveis pelo maior número de publicações (82%) sobre o desenvolvimento profissional docente, com 571 trabalhos, dos quais 380 estão relacionados aos programas de mestrado profissional; 43, vinculados aos programas de mestrado acadêmico; e 149 são pesquisas de doutoramento. Há de ser destacado um crescente em relação ao número de publicações no intervalo de sete anos, mostrando a relevância do tema nos estudos da pós-graduação.

Considerando que o mestrado acadêmico está mais voltado para as universidades, o mestrado profissional, na sua proposta de criação, tem sido direcionado para ficar mais próximo do mercado de trabalho com o argumento de que existe uma transferência de conhecimentos técnicos-científicos. Uma comparação entre esses trabalhos revela que o tema “desenvolvimento profissional docente” tem sido mais recorrente no mestrado profissional do que no acadêmico, o que nos leva a questionar: o que está sendo estudado é o produto ou o processo da FP?

De acordo com a CAPES, o objetivo do mestrado profissional é contribuir com o setor produtivo no sentido de agregar competitividade e produtividade por meio de um trabalho final, em diferentes formatos, vinculado a problemas reais da área de atuação, e não uma dissertação, como no mestrado acadêmico. A necessidade da profissionalização dos professores fez surgir discursos e propostas de reformas para os sistemas de ensino e sobre a formação de professores. Justamente nesses discursos, o termo “formação” está intimamente associado ao mundo do trabalho. A racionalidade técnica assegurou o domínio de saberes disciplinares. A educação passa a ocupar lugar nos discursos, nas políticas públicas e nos programas, deixando de reconhecer o valor da experiência pessoal e coletiva do trabalho dos professores. Tanto na academia quanto nas escolas, a formação de professores é vista e reconhecida como uma etapa segmentada e preparatória para o serviço.

Um levantamento feito pela CAPES, ligada ao Ministério da Educação (MEC), no período entre 2014 a 2016, mostrou que o mestrado acadêmico cresceu no Brasil 4,8%, enquanto o mestrado profissional cresceu mais de três vezes (16,4%) no mesmo período. Em 2017, o mestrado acadêmico registrou um aumento de 2,2% e o mestrado profissional, 14,8%. Ao considerar que o mestrado profissional foi criado e regulamentado em 2009, nos últimos oito anos, essa modalidade de pós-graduação teve um crescimento de 270%.

Onde esses trabalhos estão sendo desenvolvidos? Essa questão nos orientou a fazer o cruzamento entre as universidades e as regiões do país para mapear e localizar onde essas pesquisas estão sendo realizadas e, assim, perceber a visão sobre a FP e o Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP). Ao identificar e quantificar essas publicações por regiões do país, foi possível observar que as instituições com o maior número de publicações com o tema “desenvolvimento profissional docente” são as universidades estaduais, com 173 trabalhos, frente a 127 publicações de instituições federais e 11 de uma instituição privada localizada na região Sul.

Essa busca nos permitiu construir uma lista com as 15 instituições brasileiras que estão pesquisando e discutindo o DPP: a região Sul é a que concentra o maior número de instituições, seguida pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A região Nordeste, quantitativamente, tem o maior número de publicações na área, destacando a Universidade

do Estado da Bahia (UNEB), que ocupa o terceiro lugar com um número de publicações superior aos números da região Norte, 30% do total da região Sudeste, 25% da região Sul e 41% da região Centro-Oeste, conforme se observa na Quadro 01 a seguir.

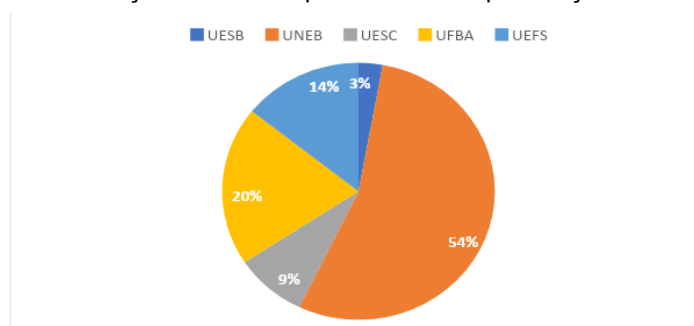
Quadro 01: Ranking das universidades a partir do número de publicações com o tema DPP

Região	Instituição	Classificação	Nº de publicação
Norte	Universidade do Estado do Pará	Estadual	4
	Universidade Federal do Acre	Federal	3
	Universidade Federal do Tocantins	Federal	3
Nordeste	Universidade do Estado do R.G. do Norte	Estadual	83
	Universidade Estadual do Ceará	Estadual	25
	Universidade do Estado da Bahia	Estadual	19
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	Federal	38
	Universidade de São Paulo	Estadual	24
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Privada	20
Sul	Universidade Federal de Santa Maria	Federal	29
	Universidade Federal de Pelotas	Federal	15
	Universidade Regional de Blumenau	Estadual	11
Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Federal	22
	Universidade Federal do Mato Grosso	Federal	17

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No contexto da região Nordeste, a Bahia ocupa a terceira posição em número de publicações sobre o tema “desenvolvimento profissional docente”, tendo a UNEB (54,3%), entre as quatro universidades estaduais, o maior número de pesquisas e publicações com esse descritor, no período 2012 a 2019, estando à frente da Universidade Federal da Bahia (20%), conforme mostra o Gráfico 02.

Gráfico 02: Instituições da Bahia por número de publicações sobre o DPP

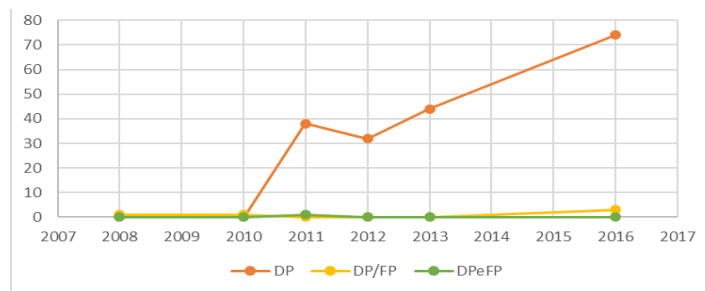


Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Entre as outras universidades estaduais, o percentual de publicações é pequeno: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) com 14%, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) com 9% e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com 3%, o que demonstra o forte interesse por essa temática por parte da UNEB, com um percentual superior em 100% à soma das publicações das três universidades juntas.

Quando pesquisados juntos os descritores “desenvolvimento profissional” e “formação de professores”, foram identificados apenas 5 trabalhos, sendo duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado acadêmico e um trabalho do mestrado profissional. Na pesquisa usando os descritores “desenvolvimento profissional”, “e”, “formação de professores”, foi identificada apenas uma tese, publicada em 2011. O período analisado foi entre 2008 a 2016, conforme se observa no Gráfico 03.

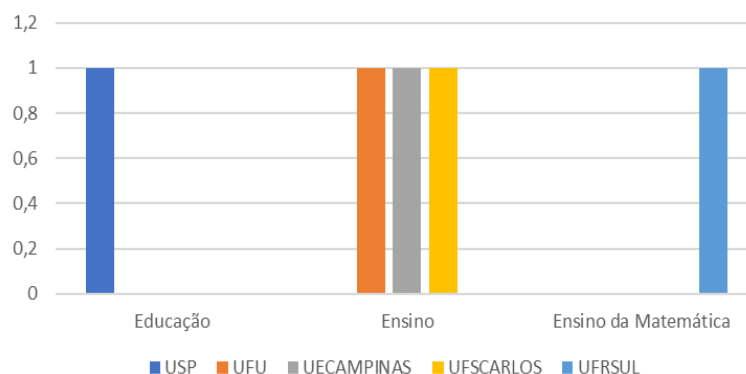
Gráfico 03: Relação entre a produção com a diferença de temática: DPP, DPP/FP e “DPP e FP



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ao analisar os trabalhos publicados, destacamos cinco: duas teses e três dissertações envolvendo a FP e o DPP. É possível correlacioná-los às três grandes áreas do conhecimento (Gráfico 04) e aos anos em que os trabalhos foram publicados: em 2008, foi publicada uma tese; em 2010, uma dissertação de mestrado; e, em 2016, publicados três trabalhos: uma tese, uma dissertação de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional.

Gráfico 04: Registro da temática DPP/FP: Grande área de conhecimento X Universidade



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Neste levantamento quantitativo, podemos observar que o número de trabalhos que discutem a FP e o DPP nos últimos anos é bem restrito e que, na região onde se localiza a UNEB/*Campus VI*, não foram identificados trabalhos com esta temática. Portanto, o tema da tese “desenvolvimento profissional docente” se mostrou relevante para a região do Alto Sertão uma vez que possibilita uma discussão sobre o papel da universidade e sua relação com as escolas da EB da região, no sentido de permear uma nova concepção sobre o DPP e possibilitar uma discussão permanente sobre o trabalho docente e a formação inicial, como o que é proposto nessa tese.

No que diz respeito à abordagem das teses e dissertações, o desenvolvimento profissional é relacionado ao trabalho docente no Ensino Superior, seja ele o bacharelado, a licenciatura ou tecnológico. Também vêm sendo discutidos o contexto da história de vida dos professores, o contexto da escola e do ensino em áreas específicas como a Matemática, a Geografia e as ciências.

Pensar a profissão docente, em nosso entendimento e experiência, implica ajudar os professores a identificarem, desenvolverem e analisarem seus processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional, tanto na perspectiva individual quanto coletiva. Nóvoa (2017) tem feito a defesa da urgência de uma transformação nos programas de formação de professores, muitas vezes mais próximos de um bacharelado que de uma licenciatura, muitas vezes diluídos em um curso cujo foco não é a FP. Em muitos cursos, o foco está na formação mais generalista que pouco ou nada valoriza a formação de professores.

Nesse sentido, Nóvoa (2013) justifica o seu ponto de vista, indicando que as licenciaturas devem ter como matriz a formação para uma profissão com suas especificidades e entrelaçada com o desenvolvimento profissional, sendo necessário reforçar as dimensões profissionais para construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela.

[...] nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar de sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade (NÓVOA, 2012, p. 1111-1112).

Nóvoa (2017) reclama a necessidade de se construir um novo lugar institucional na perspectiva de ser um lugar híbrido em que seja possível estarem presentes as várias

realidades que configuram o campo docente, capaz de dialogar com as escolas e com os professores. Um local de produção de saberes relacionados à profissão (TARDIF, 2000), em que os professores se sintam encorajados a aprender com as trocas de experiências entre os pares e com as suas próprias práticas. Reconhecemos que as escolas e os seus professores estão distanciados dos programas de formação, como destaca o autor português (2017). O que eles estão pensando sobre a formação e sobre o trabalho que desenvolvem?

Nóvoa (2013) esclarece que um diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas instituições responsáveis pela formação, bem como reclama um mecanismo de acompanhamento dos primeiros anos do exercício profissional docente. Para ele (2013), é inútil apelar para a reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilitem. Assim, acrescentamos a esse pensamento a necessidade de a universidade desenvolver um processo junto às escolas para acompanhar o início e o desenvolvimento da carreira docente, reconhecendo que é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e em parcerias entre as escolas e as universidades quando existem normativas legais que persistem em dificultar essa aproximação. A escola não pode ser um local para os estágios ou para o desenvolvimento de programas institucionais. Junto a Nóvoa (2018), reconhecemos o seu papel como formadora, assim como a universidade.

As escolas da EB têm experimentado, nas últimas décadas, uma movimentação de estudantes que não era muito comum. Com os programas institucionalizados como o Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, os estudantes das licenciaturas passaram a ficar mais próximos das escolas e dos professores para a realização de atividades relacionadas aos programas. Estudantes também buscaram a escola para a realização dos estágios supervisionados e para as atividades das práticas pedagógicas, como os estágios de observação. A partir desse cenário, as questões que se colocam são: como se aprende a pensar como profissional por meio dessa aproximação? Como a escola acolhe esse futuro professor? Ela se sente responsável por esse processo de profissionalização?

Para Pimenta (2012), somente a articulação entre a formação inicial e a formação continuada é capaz de desenvolver a valorização identitária e profissional dos professores como forma de superar a ideia de uma formação generalizada. Os diferentes contextos formativos devem orientar a problematização, desencadeando questionamentos sobre as contradições existentes que marcam a escola, o trabalho dos professores e a formação inicial.

A autora (2012) reconhece que ainda não existe uma articulação satisfatória que envolva essas duas etapas da formação docente. A formação inicial é vista como um período de preparação para o trabalho em que as propostas de atividades, oficinas, práticas

e estágios são desenvolvidas para estabelecer uma relação entre as metodologias de ensino e a aplicação prática em sala de aula, sem, por outro lado, deixar de representar uma relação tensionada. O estudante vai para a sala de aula ainda intranquilo para aplicar uma determinada dinâmica para motivar os estudantes.

Questões como o número de estudantes por sala, a sobrecarga de trabalho e os processos avaliativos das atividades propostas são ignoradas ou simplificadas. Há de se reconhecer uma divisão entre o papel da universidade e das escolas. Se, por um lado, a universidade é a responsável pela FP, ela precisa ainda reconhecer que os professores que atuam na EB são egressos do ambiente universitário e que, portanto, ainda estão em formação.

Como professor de Prática Pedagógica e dos Estágios Supervisionados no curso de Ciências Biológicas na UNEB/*Campus* VI, reconheço a dificuldade de articular esses componentes com os demais componentes curriculares da área específica e da área pedagógica para que as atividades desenvolvidas tanto na Prática Pedagógica como nos Estágios Supervisionados possam servir para fomentar a construção de conhecimento e não apenas para o cumprimento de uma atividade voltada para se compreender e enfrentar, até certa medida, o mundo do trabalho, portanto, destinada à profissionalização.

Na condição de professor da Prática Pedagógica para os Ensinos Fundamental e Médio, tenho percebido, por meio de algumas investigações do grupo de pesquisa, que os futuros professores e os professores da EB precisam reconhecer que a prática pedagógica precisa ser refletida e analisada por meio de um processo coletivo em que diferentes teorias possam ser confrontadas e, assim, fundamentar o modo de trabalho de cada professor. Os professores e os futuros professores consideram que a didática compreende todas as atividades que eles desenvolvem em sala de aula.

Mas quando começam e terminam as responsabilidades da universidade com a formação dos professores? Ela, de fato, reconhece a escola como um espaço de formação? E a escola também se reconhece como responsável pela formação? A minha experiência como professor da EB e de um curso de licenciatura ao longo de quase quatro décadas tem provocado reflexões sobre como essa articulação pode ser realizada a partir de algumas análises.

Um destaque que faço é sobre um apartamento entre o estudante da licenciatura e os professores, considerando que, no início do curso, chega à escola sozinho, desacompanhado de seus professores. De modo geral, um ofício ou um crachá é a credencial para acessar o espaço escolar. Vai fazer observações e entrevistas sem a presença do professor da universidade. Corre-se o risco de que, nesta situação, ele assuma ou se julgue na função fiscalizadora, revestido de um saber academizado e, de certa

maneira, inquisidor. Observa, preenche fichas e volta para a universidade para relatar o que registrou a partir do seu olhar ou de um roteiro de observação.

Outra questão é que, nessas visitas de observação, a conversa com os professores da EB é para responder a questionários e entrevistas. A partir desse entendimento, reconhecemos que existe uma identidade profissional dos professores de Ciências e de Biologia a ser investigada. Pimenta (2010) nos ajuda a pensar sobre as diferentes experiências de intervenção, na forma de observação, regência e desenvolvimento de projetos e programas na escola, e de que maneiras essas experiências colaboram para uma visão ampliada do trabalho docente, capaz de formular questões adequadas à construção de questões conceituais e metodológicas para o trabalho e o DPP.

Reconheço que a carga horária dedicada à formação específica é maior que a formação para a docência. Essa diferença acaba por gerar uma disputa interna que resulta na segmentação do curso em dois polos: um núcleo defende a valorização do conhecimento científico e um outro núcleo, a valorização do conhecimento e do fazer pedagógico em seus respectivos campos teórico-práticos. A ampliação e a distribuição das cargas horárias não são a garantia de uma formação de qualidade sem que exista, no curso, uma concepção mais ampliada de prática como produtora de conhecimentos. Desse modo, trazemos a proposta de redimensionamento do curso de Ciências Biológicas da UNEB/*Campus VI*, elaborada para atender ao que foi determinado pela Resolução do CNE/CP 02/2015.

Articular a formação inicial à formação continuada pressupõe aproximar, de fato e de direito, a universidade das escolas da EB. Pimenta e Lima (2010) nos auxiliam a pensar sobre a construção coletiva da identidade docente a partir dos saberes que os professores mobilizam no contexto das experiências que eles acumularam sobre ser professor, sobre a escola e os estudantes, como graduandos e na sua vida de professores. O que Pimenta (1999) questiona é se essas atividades dão conta de produzir elementos para a promoção da profissão docente. A autora (1999) reconhece a existência de situações problemáticas que requerem decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidades e de conflito de valores.

Pimenta (2002) defende a necessidade de um investimento no DPP a partir da capacidade reflexiva dos professores. Para tanto, ela (2002) esclarece que é preciso que a escola reconheça e adote uma política que altere a jornada de trabalho, que valorize a profissão por meio de uma elevação salarial ou pela incorporação do regime de dedicação exclusiva para os professores, evitando que o professor trabalhe em duas ou mais escolas. A autora (2002) enfatiza que teoria e prática são indissociáveis e que, por isso, precisam ser ressignificadas no curso para que se ofereçam novas perspectivas para a análise dos problemas educacionais.

Pimenta (2012) faz críticas à apropriação indiscriminada e acrítica da proposta de uma formação ou do professor reflexivo. O que ela (2012) destaca é que essa reflexão só pode ser operada na base do exercício coletivo entre os professores, e que estes se reconheçam em constante processo de aperfeiçoamento. Sobre esse aspecto, Lüdke (2005) defende que a reflexão precisa contribuir para a compreensão da prática e atuar sobre ela: “a reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento” (LÜDKE, 2005, p. 90). Dewey (1959) contribui com esse pensamento ao afirmar que o pensamento reflexivo desencadeia uma investigação; no caso dos professores, em buscar saber como fazer os estudantes aprenderem o que lhes é ensinado. Como estimulá-los? Como deixar as aulas mais atrativas? Já faz tempo que tem sido colocado no campo educacional a questão da formação do professor crítico e reflexivo como um profissional engajado e comprometido, mas onde e como é possível articular a FP e o DPP?

Imbernón (2012) reconhece que a formação inicial deve preparar o professor para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, passando a ser o agente de mudança individual e coletiva, capaz de dar um sentido ao trabalho docente por meio de um currículo formativo para uma maior integração entre as diferentes áreas. O que implica discutir o que o professor deve fazer, como ele faz e porque deve fazer.

Nesse sentido, ao recorrer ao pensamento de Imbernón (2012), nosso objetivo é discutir as questões de organização do curso de Ciências Biológicas da UNEB/*Campus VI* para compreender de que maneira os componentes curriculares e programas que o curso oferece para a graduação e pós-graduação colaboram para o DPP.

Imbernón (2011) destaca que o conhecimento profissional é um conhecimento de natureza diversificada, dinâmico, permanentemente alterado no percurso profissional, sem o qual não é possível pensar a profissionalização dos professores, ou seja, é um conhecimento que está associado à especificidade da profissão. Entram em jogo, na construção desse conhecimento, tanto o conhecimento pedagógico quanto um conhecimento prático e reconhecidamente concreto de profissionalização, legitimado na prática e com características específicas, “como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz ‘emitir juízos profissionais situacionais’ baseados no conhecimento experimental na prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 32).

O DPP envolve um conjunto de fatores que devem ser integrados em uma situação de trabalho a partir do desenvolvimento pedagógico e teórico dos professores, para além das noções de aperfeiçoamento. Neste sentido, a formação, entendida como inicial ou continuada, é um componente indissociável do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 1999).

A formação inicial é o começo de um processo institucionalmente enquadrado e formal, voltado para uma preparação e o DPP. No entanto, ela precisa estar articulada à realidade do trabalho dos professores que estão em atividades na EB. De fato, a docência é uma ocupação profissional que se desenvolve com a prática e, por isso, exige uma formação profissional como uma ciência prática. Mesquita (2011) reconhece a competência docente como uma ação ou uma resposta diante de uma situação complexa e que exige ação imediata, e não apenas relacionada a um saber do professor.

O professor, ao longo de sua atividade profissional, vai adquirindo experiência e aprendendo com as situações que vivencia na sala de aula, na escola e no convívio com os outros professores. A necessidade de se construírem novas competências ainda é vista como um processo permanente e, dessa forma, a experiência vai perdendo a validade porque sempre vai existir uma nova competência a ser aprendida, desvalorizando, assim, a experiência (LE BOTERF, 2001). Compreender a formação continuada como uma extensão da formação inicial acaba por revelar uma contradição capaz de constituir a profissionalidade docente, e não como uma opção de continuidade ou não dos estudos; recoloca o professor, a escola e a universidade como um *locus* permanente e impulsionador dos processos formativos que tecem o desenvolvimento profissional.

A universidade e a escola não podem considerar que a formação continuada é uma opção que o professor faz. Por esse motivo, é preciso reconhecer que as oportunidades de aprofundamento dos estudos não são uma escolha por um ou outro curso. A formação continuada está para além de uma melhor remuneração; ela deve ser posta como um compromisso e uma política institucionais, e não uma opção dos professores pela continuidade dos estudos.

A oferta de programas na pós-graduação vem sendo reduzida. Eventos de natureza pedagógica têm apresentado palestras, seminários, oficinas, cursos e técnicas como recursos para garantir a atualização da formação. Em tempos de pandemia da COVID-19, as *lives* também têm sido apresentadas como uma dessas ferramentas para garantir uma preparação para a docência. Em todos esses contextos, o professor assume um papel passivo de receptor de um conhecimento, informações e descobertas alheias.

É sabido que não é a definição de uma carga horária ou um programa curricular que determinará a formação de um professor. A Resolução do CNE/CP 02/2015 representou um avanço em relação à carga horária destinada à formação inicial, determinando o tempo de duração desses cursos, sem, por outro lado, dar conta dos hiatos existentes na dicotomia da formação de professores. A FP precisa ser reconhecida dentro e fora das universidades e das escolas como um *continuum* entre o que se estabelece como “formação inicial” e a “formação continuada” e, por isso, a formação continuada precisa ser identificada como

parte constitutiva da profissionalidade docente para viabilizar o aperfeiçoamento e o fortalecimento da profissão.

Por essa razão, reconheço que as instituições devem articular pesquisa, ensino e extensão em parceria com a EB para desenvolver atividades de formação, para além das competências estabelecidas nas DCN 01/2002, de modo a transformar a escola e as universidades em espaços de discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores. Considerando a formação permanente dos professores, muitos, ao longo de suas carreiras, podem se sentir insatisfeitos ou desejam mudar a sua prática, deixando de identificar o que efetivamente precisa ser alterado, e não dominam as teorizações acerca das práticas docentes, sejam elas próprias ou de autores já consagrados.

O professor é, por meio do seu trabalho, um produtor de saberes com matizes características de seus campos de origem e das suas experiências. As ações que desenvolvem na e para a sala de aula o colocam em um lugar de participação ativa em seu processo formativo, na condição de um sujeito que está em constante aprendizado. Como destacado por Bolzan, Powaczuk e Isaia (2018), a docência exige uma série de demandas que se tornam cada vez mais complexas à medida que os professores têm consciência de que a profissão tem saberes e especificidades próprias.

Garcia, Ponte, Day e Diniz-Pereira são autores que me auxiliam a compreender a discussão a respeito do DPP e sua relação com a formação inicial no contexto de algumas reflexões sobre estudos, vivências e práticas que se articulam para favorecer uma rede de aprendizagem profissional de professores.

Garcia (1999) é um autor que se dedica a estudar o DPP e, a partir de suas investigações, tem destacado a necessidade de estudos que tenham como objetivo superar o modelo da racionalidade técnica, por meio de investigações concretas sobre os processos de formação. O autor (1999) reconhece que a adoção desse modelo está presente tanto na formação inicial quanto na continuada, ainda que sob o pretexto de se estarem adotando novas alternativas de inovações curriculares nessas etapas da formação. Para ele, “a reflexão sobre a formação de professores é, frequentemente, muito teórica e tem sido pouco articulada com a forma de atingir objetivos concretos” (GARCIA, 1999, p. 46).

Estudar a relação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional se configura como uma importante contribuição para a produção científica e para as pesquisas no campo da FP. O entendimento de Garcia (2007, p. 55) sobre o DPP está relacionado a “uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior à tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores”, o que implica reconhecer o professor como um profissional. Esse reconhecimento está para além dos termos “aperfeiçoamento”, “formação em serviço”, “formação permanente” ou “reciclagem”.

Garcia (1999) me auxilia no sentido de discutir o caráter processual e sequencial do que se pensa sobre o DPP de Ciências e Biologia, para compreender sua relação com a formação inicial e de aperfeiçoamento dos professores. Esse autor (1999) assume o posicionamento, a partir de diversos autores de relevo, de que não é possível dissociar a FP do DPP, afirmando que “o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular” (GARCIA, 1999, p. 139). Reside no fato de pretender superar a concepção das práticas habituais de formação permanente, ainda individualistas e celulares, e reconhecer a existência de um processo individual e coletivo que deve se concretizar na escola, local de trabalho dos professores.

Concordando com o autor (1999), reconhecemos que o desenvolvimento profissional se refere a uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira, influenciado pela escola, pelos contextos, reformas, políticas e discursos que configuram um complexo emaranhado de histórias e conhecimentos.

Para Ponte (2016), o professor não é um profissional acabado e amadurecido profissionalmente. Ao longo da carreira, ele adquire conhecimentos e desenvolve algumas competências voltadas para o trabalho que desenvolve e para a realidade em que atua. Minha experiência como professor da EB e também de uma licenciatura ajuda nos meus entendimento e posicionamento, em concordância com o que Ponte (2014) define por DPP. Para esse autor português (2014), o DPP deve ser promovido por meio dos processos formativos que oportunizam ao professor uma reflexão e a participação em práticas sociais com um forte envolvimento pessoal, sustentado por grupos sociais dos quais faz parte.

Para o britânico Day (2001), é preciso que a formação reconheça a existência de novos papéis do ensino. O tempo presente tem requerido um novo perfil de professor, capaz de pensar a sua própria prática e buscar uma interação entre a sua experiência e a dos outros. Esse pensamento tem deslocado o professor para que ele assuma uma postura mais profissional em relação ao seu próprio trabalho, e procura valorizar as experiências vivenciadas na escola a partir de um pressuposto de interação entre os professores com pouco e com muito tempo de experiência.

Histórica e culturalmente, o professor tem desenvolvido um trabalho isolado apesar de planejar e desenvolver atividades com o coletivo da escola em que trabalha. Há, contudo, de se notar que os professores têm adotado, nas últimas décadas, um trabalho mais colaborativo por meio da avaliação e da auto-avaliação do trabalho que desenvolvem.

Diniz-Pereira (2019) tem discutido os conceitos de DPP no campo de pesquisa sobre a FP no Brasil e no mundo. Para ele (2019), é um conceito em disputa e com um enorme potencial para superar as dicotomias que tradicionalmente dividem a formação em “inicial” e “continuada”, bem como separa a formação e o trabalho docente.

Diniz-Pereira (2010) contribui para o meu entendimento sobre o DPP. De acordo com o autor (2010), o DPP é um tema que tem estado presente na literatura internacional desde o final do século XX. Em sua base, o conceito suscita reconhecer que o aprendizado da docência é um processo que atravessa toda a formação e qualquer situação de descontinuidade das ações de formação compromete o desenvolvimento docente.

Concordamos como o autor (2010) no sentido de reconhecer a indissociabilidade entre a formação e as condições necessárias para a realização do trabalho que os professores desempenham, seja por meio das questões salariais, da autonomia profissional, do local de trabalho e das questões de planejamento das atividades pedagógicas.

Diniz-Pereira (2014) desenvolve algumas teses sobre as questões da formação e os problemas dos sistemas social e educacional. Para esse autor (2014), a escola é um *locus* privilegiado para o DPP, no entanto, sujeito a uma série de condições adequadas para a realização do trabalho dos professores. A precarização dessas condições compromete o DPP.

Pensar a escola e a sala de aula como *locus* do professor remete à compreensão de que o professor, na formação entendida como em serviço ou inicial, esteja instrumentalizado epistemologicamente para desenvolver suas práticas. Candau (1997) é uma autora que me ajuda na compreensão sobre a prática pedagógica. Ela (1997) destaca que a FP não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos apenas. É preciso adotar a reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas como proposta de ação para a reconstrução de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. Pensar a formação demanda distanciá-la de um processo excessivamente teórico e distante da realidade. É preciso colocar o futuro professor em contato direto com o professor com experiência para o desenvolvimento de habilidades do ofício, ao longo do processo formativo.

Mas onde e como essa troca de experiência pode ocorrer? O ritmo de trabalho e de responsabilidades dos professores da EB não tem possibilitado encontros entre os professores além das reuniões ordinárias e atividades complementares que têm dias e horários definidos. Desse modo, os professores não têm, na escola, oportunidade de interagir com os futuros professores. Do mesmo modo, a universidade não tem oportunizado encontros e debates em que possam acontecer esses encontros.

Candau (1984) também me auxilia a compreender e discutir a questão da didática na percepção dos professores, da indefinição e da neutralidade de seu próprio conteúdo, que resultam no predomínio de uma visão instrumental em que a teoria e a prática são vistas e reconhecidas como momentos justapostos pela maioria dos professores. De acordo com o pensamento dessa autora (1984), é preciso trabalhar continuamente a relação teoria/prática para que seja possível reconstruir a própria teoria a partir da prática.

Reconhecer o professor como produtor de saberes e conhecimentos coloca a didática como “um conhecimento de mediação” para garantir a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de formas de intervenção na prática pedagógica. Candau (1984) esclarece que “a didática tem por objetivo o como fazer, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao para que fazer e ao por que fazer” (CANDAUI, 1984, p. 207).

Ao pensar sobre o saber dos professores, Tardif (2003) o classifica como um saber social por cinco motivos, dos quais destacamos três. O primeiro deles é o de ser um saber partilhado por um grupo de agentes com formação comum e uma situação coletiva de trabalho. O outro motivo é que se trata de um saber definido, produzido e negociado socialmente sobre o que um professor deve saber ensinar. Por fim, referindo-se aos trabalhos de Nóvoa (1987) e Lessard e Tardif (1996), ele (2003) afirma que não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Tardif (2007) é um dos autores que me ajudam a compreender e identificar os saberes docentes como resultado da experiência de cada professor, por meio de competências, aptidões e atitudes próprias da atividade docente, fundamentado nos conhecimentos, nas habilidades e atitudes requeridas em diversas e diferentes situações e acontecimentos em sala de aula e na escola. Por meio da pesquisa que desenvolveu com os professores que o autor (2007) consultou e observou, ele (2007) afirma que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos circunscritos e dependentes de um conhecimento especializado; “abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho” (TARDIF, 2007, p. 61).

Tardif (2002) desenvolveu um estudo ao longo de quinze anos que apontou que o saber dos professores depende de três fatores (as condições de trabalho, a experiência e a personalidade dos professores) e está assentado em duas bases fundamentais (o que eles são e o que eles fazem). Neste caso, não se trata de duas condições opostas, mas, sim, de uma constituição híbrida entre o ser e o agir ao ensinar, na interface entre o individual e o social.

Por conta de seu estudo, Tardif é o autor que contribui para o entendimento dos saberes docentes, reconhecendo que, por força de uma questão jurídica normativa, as Universidades e os Institutos de Educação passaram a cumprir o compromisso legal de formar professores em nível superior para a EB. Diante dos desafios dessa formação que, por natureza, é bastante complexa, estão presentes diversos e diferentes debates sobre os modelos de racionalidade prática e/ou técnica que direcionam essa formação, os multifacetados discursos que envolvem a filosofia da práxis educativa e a visão

monossêmica da educação, negando a multirreferencialidade do termo e, conseqüentemente, a polissemia da expressão.

Algumas questões que tenho feito ao longo do meu trabalho, quer como professor da EB, quer como professor da universidade e dos componentes curriculares Prática Pedagógica e Estágios Supervisionados, são: como as instituições têm procurado integrar os saberes dos professores à formação? Como têm sido discutidas as questões teóricas sobre esses saberes? Como são produzidos e mobilizados no trabalho cotidiano? Tardif (2004) nos ajuda a pensar sobre essas questões.

Assumindo uma posição contrária ao modelo da racionalidade técnica, Tardif (2007, 2004) discute a formação profissional e os saberes dos professores, destacando a ausência de conexão com a ação profissional. Para Tardif (2007, p. 23), “essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros saberes”. Para o autor (2007), no campo da FP, como em qualquer outra profissão, não existem conhecimentos a serem aplicados na prática por meio de estágios ou em outras atividades do gênero.

Tardif (2003) rechaça a ideia de que o saber docente possa ser confundido com um conhecimento da área pedagógica, da didática ou do ensino. Para ele (2003), esse saber não é uma categoria autônoma e separada das realidades social, organizacional e humana, das quais o professor é parte integrante. O autor (2003) também destaca que, no âmbito dos ofícios e das profissões, é preciso reconhecer que existe um saber relacionado ao contexto de trabalho e seus condicionantes, sendo, portanto, um saber produzido no/através do trabalho, na ação de estar produzindo algo, de realizar um objetivo, de atingir um resultado. O saber dos professores está ligado a uma situação de trabalho com outros sujeitos, sejam eles estudantes, colegas de profissão, gestores e pais. É sempre ancorado à tarefa de ensinar, em um contexto de trabalho cultural e historicamente situado.

Tardif (2007, 2004, 2003) me ajuda a reconhecer que o saber não é algo que flutua no espaço. Ao pesquisar e discutir o saber dos professores, passam a ser construídos discursos sobre o saber deles que está relacionado a uma identidade profissional e um sujeito que tem uma história de vida pessoal e profissional em aberto, em que estão diversos e diferentes elementos individuais e sociais.

Como a relação entre professores e estudantes é complexa, no terceiro motivo apontado pelo autor canadense (2003), se reconhece que o saber do professor não é uma substância ou um objeto, nem um conteúdo fechado em si. Expectativas e perspectivas recíprocas passam a ser negociadas sobre os conhecimentos, reconhecimentos e papéis nessa relação em que o objeto desse saber é um objeto social, ou seja, uma prática social. Ao dizer que o saber dos professores é profundamente social, Tardif (2003) articula àqueles

saberes dos atores individuais que são apreendidos, incorporados e servem de base para adaptar e transformar a prática profissional.

Neste sentido, o pensamento de Tardif (2003) se aproxima ao da arquitetônica de Bakhtin. O social, para Tardif, não significa o supra-individual. É forçoso reconhecer a relação existente “entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (TARDIF, 2003, p. 15).

No campo da pedagogia, em função do tempo e das mudanças sociais, as práticas pedagógicas, as disciplinas e os programas escolares passaram por alterações. Os saberes a serem ensinados, a maneira de ensinar, o considerado útil, verdadeiro e bom passam a ser reconhecidos como construções sociais, segundo o que Bourdieu chamou de “arbitrário cultural”. Tardif (2003) reconhece a existência de uma socialização profissional capaz de incorporar, modificar, adaptar e fazer com que o professor aprenda a ensinar enquanto trabalha. Neste sentido, concordamos com o autor (2003) que vai ser por meio da inserção no trabalho e a interiorização das regras de ação que o professor desenvolve uma consciência prática. “O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos” (TARDIF, 2003, p. 14).

Ao se pensar sobre o saber dos professores, não é possível dissociá-lo de sua “natureza social”. Qualquer afastamento neste sentido significa desfigurá-lo. Em relação ao saber dos professores como atores sociais, Tardif (2003) critica duramente o sociologismo, alegando que ele é associado a outros fatores que não a si mesmo. Marx via a educação como um instrumento de dominação. Weber usava do seu princípio de organização para explicar como a sociedade deveria funcionar. Tardif (2007) afirma ser impossível compreender a natureza do saber dos professores sem que se reconheça a relação existente entre esses sujeitos e seu espaço de trabalho, e sem compreender o que eles pensam, fazem e dizem.

Nessa tese, fazemos a defesa de que o professor é um sujeito que ocupa uma posição dialógica com os seus múltiplos interlocutores. Ao assumir uma posição, ele se abre e assume uma atitude responsiva frente ao seu outro e opera inconscientemente conceitos bakhtinianos como a alteridade, a exotopia, a polifonia e enunciados para revelar sua visão de mundo e sua voz.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS MARCAS: QUANDO O TEMPO E O ESPAÇO TÊM MUITO A DIZER

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, [...]. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Mikhail Mikhálovich Bakhtin

Neste capítulo, abordo¹ o contexto do desenvolvimento profissional docente e sua relação com o processo de formação dos professores, procurando relacionar os antecedentes de meu interesse pelo tema, minha trajetória de investigação no campo da formação inicial, minhas delimitações, justificativas e objetivos para a pesquisa, reconhecendo que existem marcas individuais e coletivas importantes nos processos de formação de professores.

1.1 UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Concordamos com os diversos autores que reconhecem a formação de um professor como processo a longo prazo, que não pode ser reduzido à obtenção de um diploma de graduação. A formação e a profissão docente não podem subjugar o sujeito que está aberto, inacabado e em interação com o outro. Está aberto para os conhecimentos e habilidades que fazem parte de um contexto complexo e, por isso, impossíveis de serem aprendidos no período que corresponde à graduação. Está, também, aberto às vivências em salas de aulas e atividades de pesquisa e extensão, associadas ao domínio dos conhecimentos específicos sobre o conteúdo que vai ser ensinado.

Para estabelecer uma relação entre o DPP e a FP, nosso esforço é direcionado à compreensão dos discursos e enunciados dos professores de Ciências e de Biologia egressos da UNEB/*Campus VI*, na perspectiva de alguns conceitos de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin, linguista e filósofo russo do século XX, muito contribuiu para entender a linguagem como um processo permanente de interação mediado pelo diálogo entre

¹ Ao longo da tese, usarei a primeira pessoa do singular quando a discussão disser respeito, especificamente, à minha trajetória profissional. Fora destes casos, usarei a primeira pessoa do plural, entendendo, com Bakhtin, que nos constituímos na relação com o outro e são muitas as vozes que me constituíram e que compõem esta tese.

locutores e interlocutores, narradores e narratários, enunciadores e enunciatários. Para Bakhtin (2012), por meio da alteridade, é possível reconhecer as muitas vozes presentes nos diferentes discursos e enunciados; conceitos necessários para se compreender a visão filosófica do autor. Existe sempre um excedente de visão, como pensado pelo filósofo russo, que contribui para uma resposta responsável à construção de uma subjetividade que envolve todos os sujeitos do discurso e que estão em uma relação dialógica, em que não há o que possa ficar escondido na interlocução com o outro, seja esse outro a universidade, a escola ou o próprio professor.

Segundo Bakhtin (2003), diante da palavra do outro (escrita ou falada), está posta a tarefa da compreensão, o que coloca o professor diante dos discursos (escritos ou orais) do outro, e como também produtor de um discurso para o outro.

1.1.1 Histórias e marcas que se cruzam e têm muito a dizer da formação e do desenvolvimento profissional docente

A partir da perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que há um olhar exotópico dos professores sobre a universidade, bem como dos professores universitários sobre a escola, que não é posto em diálogo. A exotopia, para Bakhtin (2012), se refere aos lugares sociais ocupados pelo sujeito e a relação com o outro. É de um determinado lugar que o sujeito tem uma perspectiva de visão que se distancia da do outro. Esse distanciamento é um movimento construído na alteridade e, segundo o filósofo russo, “é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se do lado de fora da individualidade percebida pela empatia, em separar-se do objeto, um retorno a si mesmo” (BAKHTIN, 2012, p. 14). Ao analisar o pensamento de Bakhtin, Amorim (2004) destaca o caráter monológico do discurso científico, preso a uma determinada especificidade. Segundo a autora, “reconhecê-lo, nessa diferença, significa justamente deixar espaço para outras modalidades discursivas” (AMORIM, 2004, p. 148) e, por isso, adotar uma perspectiva dialógica não implica recusar o texto monológico, reconhecendo que esse texto tem sua produtividade, sua potência de dizer, com a abstração teórica para se transformar no ato responsável (AMORIM, 2004, p. 148).

As vidas acadêmica, pessoal e profissional dos professores não podem deixar de ser analisadas sem as marcas presentes nas histórias da formação docente e nas histórias individuais e coletivas desses professores, seja por uma questão de gênero, por questões econômicas, culturais e/ou ideológicas. São trajetórias de vidas que se entrecruzam no espaço escolar, acadêmico e de trabalho, que representam posições e lugares que se alteram e se alternam ao longo do tempo, carregando consigo também outras marcas e histórias.

O professor é um sujeito que precisa ser percebido na sua singularidade e inserido em um contexto histórico-social. Conforme o pensamento de Freitas (2007), os professores apresentam interrogações sobre suas práticas por meio do movimento dialógico dos seus enunciados, reconhecendo, desse modo, no desempenho das atividades docentes, a presença de um sujeito professor em uma situação de trabalho que elabora um discurso, concreto e histórico sobre o próprio trabalho e que também constrói e elabora sentidos que se estabelecem e se fixam entre fronteiras de diversos contextos que estão em permanente diálogo.

A desvalorização do papel social dos professores e a baixa oferta de cursos de nível superior em algumas regiões do país têm sido a opção de jovens oriundos, na sua expressiva maioria, das camadas populares, que foram crianças que passaram por privação de bens materiais e que lutam para sobreviver cuidando de casa, de irmãos menores; são filhos de pais com pouca ou nenhuma escolarização e que não tiveram orientação em casa para auxiliá-los nas atividades escolares. Não raro, são os primeiros membros da família que chegam ao Ensino Superior. Esses aspectos são também marcas que estão presentes nos processos formativos dos professores e não podem ser ignorados em qualquer estudo desenvolvido neste campo.

Conforme defendido por Imbernón (2011), Nóvoa (1992) e Alcoforado (2014), o conhecimento profissional, por ser dinâmico, diversificado, vai sendo construído e reconstruído ao longo da carreira docente. Mas como esse processo de construção e reconstrução se reverbera na sociedade? A quem ele mobiliza? Para Vaillant (2005), a trajetória de vida dos professores indica a necessidade de se explorarem as múltiplas possibilidades de uma formação multifacetada, que é instituída na dependência dos contextos políticos, temporais e culturais que as produzem e que, por isso, exige rupturas com o que foi estabelecido na tradição.

Vasconcelos e Brito (2006) nos auxiliam nesse entendimento ao alertar que, ao educador, cabe fazer encaminhamentos discursivos visando a sua completude como ser humano e como profissional, com aberturas para que ele, assim como seus estudantes, também possa fazê-lo, se transformando individual e coletivamente ao longo de sua vida. Freire (2001) esclarece esse posicionamento ao propor o seguinte questionamento: “como você só pode ser bom educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país?” (FREIRE, 2001, p. 240), o que, dito de outra maneira, também se constitui como marcas das ambivalências do processo de formação docente e da educação.

Para pensar sobre essa ambivalência, Gadotti (1996) nos ajuda a entender que “não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (GADOTTI, 1996, p. 114). A educação, pensada em sua

multiplicidade, possibilita reconhecer que há espécies de educação que são praticadas em diferentes contextos, assumindo a multidimensionalidade e a multifacetabilidade de propostas tanto de formação quanto de características do trabalho docente.

Tais questões têm sido discutidas sobre a formação de professores e a necessidade de uma compreensão sobre os saberes que estão presentes nos cursos e que estão sendo exigidos no exercício profissional. Para Nunes (2001), a reflexão sobre a prática “resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada” (NUNES, 2001, p. 30), no sentido de elaboração e implementação de uma política de valorização pessoal e profissional dos professores e das instituições com as quais eles mantêm vínculos.

Ao se pensar e discutir a FP do Brasil e de outros países, recorro aos enunciados e vozes que reconhecem a existência de uma representação truncada sobre o processo formativo e o DPP como uma das marcas do processo formativo. Se a memória dos professores que fizeram parte das nossas vidas marca a nossa personalidade e se seus discursos, vozes e enunciados colaboram para uma sedimentação das bases do que se deseja fazer enquanto profissionais, essas vozes precisam estar presentes na FP e no DPP.

Com essa compreensão, se assume que a formação de professores, apesar das fissuras, ainda conserva as marcas de um itinerário formativo que se movimenta em dois sentidos opostos de uma mesma trilha. Um dos sentidos desse movimento é olhar para essa formação na perspectiva de estudante antes e durante a graduação, e o outro sentido consiste em lançar um olhar à perspectiva de se construir sua profissionalidade no espaço e tempo em que ela se realiza, tudo aquilo que gravita em torno dela e do que dela se diz.

É preciso reconhecer que há uma clivagem na FP que revela duas propostas que oscilam entre a racionalidade instrumental e a racionalidade prática, que expõem a própria vulnerabilidade da formação docente, objeto de reflexão de pesquisadores. Um emaranhado de propostas com múltiplos entendimentos sobre o papel do Estado brasileiro, da sociedade, da educação, das escolas e sobre a própria formação dificulta pensar a formação de professores como uma ação política de enfrentamento das questões relacionadas ao sistema educacional do país. Desse modo, há de se reconhecer a existência de um ponto cego em relação à formação de professores que resulta em uma análise paradoxal sobre como operar uma transformação efetiva no campo da FP.

Tardif (2006) entende que a formação precisa ser reconhecida como um programa de base epistemológica em que seja possível articular os distintos lugares e tempos de sua constituição. Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (1995) e Schön (1983) colaboram com esse pensamento, assegurando ser preciso que a formação universitária tenha forte vínculo com as experiências de ensino, caso contrário, segundo Butlen (2015), os riscos já são

presumidos: o “perigo é o de uma teorização e uma disciplinarização excessivas” (BUTLEN, 2015, p. 55). Dentro e fora das universidades, a discussão ainda gira em torno do que se deve ensinar na graduação, sem uma articulação com os conteúdos dos segmentos da EB.

Para Nóvoa (2017), faz-se necessário um novo lugar institucional para a FP. Com isso, ele (2017) reconhece que o lugar em que ocorre a formação não é mais adequado para se pensar a FP, e também que esse lugar deixou de fora o sentido da profissionalidade docente. Nesse aspecto, o autor (2017) afirma que as universidades precisam olhar para o interior dos seus cursos de licenciaturas, os temas de suas pesquisas e os projetos de extensão e ensino para identificar em quais pilares esse tripé está assentado. O nosso interesse recai sobre os trabalhos de Garcia (1999) a respeito do desenvolvimento profissional de professores, e de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos professores.

De acordo com Namó de Melo (2005), a FP é parte de um problema em relação às políticas educacionais em razão de que, por falta de uma remuneração adequada, alguns profissionais têm deixado a docência, o que representa uma dificuldade de manter bons professores na profissão. A autora (2005) destaca que o processo da profissionalização docente depende de três elementos que se entrecruzam: a existência de condições adequadas de trabalho, uma formação de qualidade e uma administração que fortaleça e avalie a capacidade docente em sua prática.

Diante da iminência de se ter desmantelado o sistema universitário público de FP, Nóvoa (2017) reconhece a existência de três grupos que têm disputado espaço nas discussões sobre o campo da formação de professores. Ele (2017) se coloca e se identifica como pertencente ao grupo dos “transformadores”, conclamando a “repensar com coragem e ousadia, as nossas instituições e nossas práticas” (NÓVOA, 2017, p. 1111), sob pena de estar, por inércia, reforçando as tendências de desregulação e privatização. Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

Larrosa (2010) procura estabelecer uma relação entre a ideia da formação e a ideia de experiência. Para esse autor (2010), a formação docente precisa superar a visão de um processo que tem começo, meio e fim, para ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, afirmando que “a formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro” (LARROSA, 2010, p. 53).

Para situar e entender o papel da formação inicial de professores e o processo de DPP, é preciso, entre outros aspectos, reconhecer que os professores são agentes de mudanças do seu próprio trabalho, motivados por aspectos pessoais e profissionais. Nesse

sentido, os processos relacionados à formação docente envolvem trajetórias pessoais e também as instituições formativas e as escolas em que os professores estão inseridos.

A formação inicial de professores não pode ser vista como uma etapa preparatória para o trabalho na escola. Ela envolve um ativismo social e político e, por isso, deve levantar um debate em torno do modelo da racionalidade técnica, ainda vigente nas instituições formadoras. Gatti (2015, p. 231) reconhece que existe uma ignorância generalizada sobre os conhecimentos construídos por investigações científicas no campo da educação, em que se defendem um cientificismo e um racionalismo pragmatista que levam a considerar que “qualquer um pode ser professor”.

Analisar os discursos elaborados nos campos institucional e curricular nos coloca na obrigação de construir uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores, pontuando algumas marcas para pensar sobre o processo formativo e o papel social dos professores frente às propostas de reformulações, configurações de cursos e movimentos de enfrentamento, relacionados às questões políticas, culturais e econômicas voltadas à educação. Gatti e Barreto (2009) consideram que muitas instituições não definiram com clareza o perfil de professor que se deseja formar e, como consequência disso, acabam por privilegiar os conhecimentos específicos do campo em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. No entendimento dessas autoras (2009), os currículos “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional [...]. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Termos como “competências”, “habilidades”, “os pilares da educação”, o “saber fazer” e o “saber ser” dos professores passaram a ser adotados e a regular os processos formativos frente a mecanismos de avaliação do desempenho docente. O surgimento da escola como instituição socializadora hierarquizou, dividiu e sequenciou saberes para serem transmitidos à sociedade na perspectiva de desenvolver potencialidades cognitivas a partir da aquisição de conhecimentos. Com isso, a escola passou a exigir a presença de um especialista com o domínio de saberes disciplinares para a transmissão de determinados conteúdos. Desse modo, no senso comum, segundo Roldão (2005), o professor passou a ser um especialista de saberes, titular de uma função em que professa, expõe, ensina e disponibiliza os saberes que são adquiridos pelos estudantes unicamente como resultado dos seus esforços, condições ou capacidades.

De acordo com Nóvoa (1997), a função tradicional da escola, em razão de uma gama de investigações sobre a aprendizagem e a educação, produziu reflexões importantes como as que foram feitas pelo Movimento Escolanovista, ao deslocar os professores do centro do processo educativo para colocar os estudantes, fazendo com que o professor passasse a ocupar a função de mediador entre os estudantes e os conteúdos a serem

trabalhados. Butlen (2015) afirma que a transformação da figura do professor transmissor de conhecimentos em um prático reflexivo se desdobra em outras ações, como ser capaz de analisar clinicamente as situações pedagógicas, de oferecer diagnósticos e propor caminhos de ação.

Por conta da tradição, a formação de professores teve como *locus* as Escolas Normais para, posteriormente, chegar às universidades. Para Nóvoa (2017), ao substituir as Escolas Normais pelas universidades ou os institutos superiores de formação, o sentido das Escolas Normais foi perdido, deixando-se de fora do ambiente universitário as histórias e as experiências dos professores. Há, portanto, de se reconhecer que o processo da universitarização provocou uma clivagem e uma hierarquização docente, outorgando os professores com nível superior e com pós-graduação aptos para trabalharem com a formação de professores. Segundo Nóvoa (2001), de forma errada, as Escolas Normais passaram a ser vistas como instituições estereotipadas e desajustadas, com uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão.

Alguns movimentos de ruptura com esse contexto foram feitos, como a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por educadores e intelectuais, que posicionou a escola à preparação para a vida e o trabalho. O impacto direto disso foi que o professor passou a ocupar um outro espaço dentro da escola. Saviani (2006) analisa que, na década de 1930, um aspecto relevante que emergiu foi que a questão da FP já havia sido equacionada com a criação das Escolas Normais e que, posteriormente, “as atenções estão voltadas para o problema relativo ao preparo dos docentes do ensino secundário” (SAVIANI, 2006, p. 36), pautado, principalmente, no conteúdo que deveriam ensinar. Desse modo, a formação de professores passa a ser o acesso ao Ensino Superior para a busca de um conhecimento específico e não profissional.

Com isso, se reconhece que as reformas propostas para a educação, ainda que múltiplas, estiveram dissociadas das reformas econômicas, desarticuladas e sem uma perspectiva de continuidade. As propostas do Manifesto levaram um tempo para serem implementadas. No processo da organização das escolas, os passos para a formação de professores foram desenhados para atender ao ensino primário, ministrado pelos professores egressos da Escola Normal, e às outras demandas para os professores com a formação superior.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (AZEVEDO *et al*, 2006, p. 200-201).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), ao longo do tempo, procuram estabelecer normativas para essa formação. A Lei de nº 4.024, de 1961, não trouxe soluções inovadoras em relação à formação de professores. A Lei nº 5.692, de 1971, tornou a profissionalização obrigatória, mas retirou o *status* do curso para transformá-lo em uma habilitação de 2º Grau. A Lei nº 9.394, de 1996, eleva a formação para o nível superior, em curso de licenciaturas.

Entre as prerrogativas estabelecidas pela LDBEN (Lei nº 9.394/96) ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), está a de estabelecê-las como um conjunto de políticas públicas relacionado àquilo que é entendido como novas tarefas e dinâmicas atribuídas à escola e que influenciam a formação e o trabalho docente. O Parecer CNE/CP nº 9, de 2001, além de oferecer uma definição para os cursos de licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, indica que

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores: como a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001, p. 11).

Desse modo, a formação de professores, por meio de diferentes documentos, indica a necessidade de uma revisão histórica do processo de formação e do desenvolvimento profissional docente, vistos, por vezes, como apêndices da profissionalidade docente, como pode ser verificado no Parecer CNE/CP nº 9, de maio de 2001.

[...] nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciandos” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de imprevisto e auto formação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001, p. 16).

Ao analisar o período de universitarização da formação docente, que teve seu início no final da década de 1980, Nóvoa (2017) afirma que esse processo carregou consigo duas ideias que serviram de marco para essa nova proposta de formação: a ideia do professor-reflexivo e do professor pesquisador, tratando-se de uma universitarização relativa. Segundo Nóvoa (2001), houve avanços e retrocessos.

Segundo Nóvoa (2017), o campo de formação se desenvolveu muito nos últimos 50 anos, com uma produção científica de grande relevância. No entanto, no início do século XXI, as questões relacionadas à formação docente são marcadas por “um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização” (NÓVOA, 2017, p. 1109), como a baixa remuneração, as condições das escolas, os processos que têm intensificado e burocratizado o trabalho dos professores, além de um discurso em torno da eficiência e da

prestação de contas que atuam como mecanismos de controle, bem como a questão do notório saber também contribui para o desprestígio da profissão.

Por mais numerosa que seja a produção científica em torno do campo da FP, essa produção não conseguiu responder de forma efetiva às questões relacionadas à formação de professores, ao distanciamento existente entre as universidades e as escolas, e ao desenvolvimento profissional dos professores que estão trabalhando nas escolas. A formação inicial, a indução profissional e a formação continuada são três elementos apontados por Nóvoa (2017) que precisam ser articulados para se discutir a formação de professores no Brasil e em outros países na perspectiva de um *continuum* profissional e, desse modo, estabelecer as relações com os momentos de formação e a vida profissional dos professores.

Mas como e o que o professor aprende? O que ele deve saber? Tardif (2000), ao estudar os saberes docentes, reconhece que o professor é um sujeito do conhecimento e, por essa razão, a formação de professores - entendida como inicial ou continuada - corresponde a um período de produção de saberes relacionados à profissão. Essa produção de saberes tem a ver com aquilo que acontece na escola, durante a aula e que envolve professores e estudantes.

O autor (2000) segue discutindo sobre os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários, destacando algumas questões importantes quanto à formação e ao processo da profissionalização. Segundo ele (2000), os saberes profissionais precisam ser analisados com as reais situações de ensino, destacando que os saberes profissionais não correspondem aos conhecimentos transmitidos no âmbito da formação inicial. O autor (2000) coloca em dúvida se há interesse por parte dos pesquisadores das universidades em, de fato, estudar os saberes profissionais da educação. Nesse sentido, destaca que é preciso deixar os laboratórios, gabinetes e computadores e fazer uma aproximação às escolas e aos profissionais que, por lá, trabalham. Desse modo, é possível, então, observar e conhecer como os professores pensam, falam, trabalham, atuam e se posicionam em sala de aula, frente à escola e a seus pares.

Gatti (2017) afirma que vivemos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho docente, sendo “contextos sociais e culturais diversificados” (GATTI, 2017, p. 723). As políticas públicas têm sido alinhadas ao princípio da reestruturação reprodutivista, adequada a um projeto educativo que valoriza a aquisição do diploma e os conhecimentos pedagógicos, sem valorizar o trabalho que os professores desempenham, como sendo um processo pedagógico metódico e construído intencionalmente. Passou a ser criado um sistema de produção de competências,

habilidades e conhecimentos que orientam o trabalho dos professores, sem considerar a abrangência e a complexidade da formação de professores.

A busca pela habilitação através das licenciaturas resultou em uma organização curricular planejada em componentes específicos e componentes pedagógicos, denominados como “disciplinas didáticas”. Esse modelo de organização ficou conhecido como “3 + 1”, e acaba por secundarizar os componentes pedagógicos que caracterizam a profissão docente. Os processos formativos de professores, ao longo do tempo, passaram a ser pensados a partir das necessidades da EB e, de fato, a pensar a formação a partir da perspectiva de uma profissão conforme Nóvoa (2017) defende. Ainda na década de 1980, as licenciaturas foram planejadas para assumirem um caráter mais prático, como foram as licenciaturas curtas.

Na sua maioria, as licenciaturas foram adequadas a modelos pré-estabelecidos que determinam regras de atuação que, segundo Alves (2001), obrigam os professores a renunciarem a si mesmos, a partir da crença de que o mundo escolar é imutável e pré-definido, a assumirem atitudes conservadoras e tradicionais sobre o ensino, ocupando a função de especialistas em uma determinada área.

Imbernón (2011), ao discutir a profissionalização docente, reconhece a existência de um conhecimento especializado, analisado em três dimensões: é um conhecimento prático, que estabelece diferença entre a profissão e o processo da profissionalização; a legitimação desse conhecimento na prática, associado aos procedimentos de transmissão; e a complexidade e a utilidade social para “emitir juízos profissionais situacionais” (IMBERNÓN, 2011, p. 32), baseados no conhecimento experimental.

Nóvoa (1995), ao analisar uma das frases atribuídas a John Dewey, questiona: se quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo ou tem um ano de experiência repetido dez vezes? Essa análise feita pelo autor português (1995) direciona o nosso pensamento para reconhecer que a estrutura de funcionamento das escolas e da própria formação está descolada de uma proposta que possa assegurar a autonomia e a criação do trabalho docente. Uma série de outras questões deve fazer parte desse processo formativo, como a profissionalização, o desenvolvimento profissional, os problemas de naturezas institucional e político que envolvem a educação e, conseqüentemente, as relações existentes entre essa formação e o DPP.

Segundo Paguay e Wagner (2001), “para se tornar um professor especialista é preciso, antes de mais nada, conhecer as bases teóricas da didática especialista, da metodologia geral, da psicologia para poder, então, aplicá-la” (PAGUAY; WAGNER, 2001, p. 137), o que implica, ao mesmo tempo, reconhecer uma concepção clássica que revela a predominância de um saber que é técnico/conteudista na formação de professores que organiza os conteúdos através dos componentes pedagógicos e específicos de uma

determinada área (TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al*, 1998). Perrenoud (1996) destaca que os saberes dos professores não se restringem às aplicações de técnicas demasiadamente padronizadas. É preciso reconhecer que a FP precisa ser construída na perspectiva de uma racionalidade prática em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica.

Ao pensar em uma formação de qualidade, destacamos o uso do substantivo “qualidade” que remete ao entendimento de que, ao longo do tempo histórico e contextual, a formação de professores vem assumindo novas configurações que acabam por direcionar para um duplo entendimento dessa “qualidade”: um que coloca o foco da formação e do trabalho docente nos conteúdos específicos da área, e outro entendimento, cujo foco está nas questões pedagógicas que envolvem diretamente as práticas pedagógicas e os estágios. Nesse sentido, normatizações, padrões curriculares, diretrizes, resoluções e pareceres são elaborados e aprovados com avanços e recuos no que se refere aos projetos pedagógicos e políticos dos cursos.

A formação inicial de professores e a formação continuada acabam correndo o risco de serem interpretadas como uma espécie de capacitação para/em serviço a fim de superar as demandas pessoais e profissionais. Nóvoa (2017) reconhece a formação de professores como um campo de grande complexidade nos planos acadêmicos profissional e político, no entanto, quaisquer que sejam as expressões que possam ser usadas, não dão conta de traduzir a complexidade da formação.

Garcia (2009, 1999) e Diniz-Pereira (2014, 2010) têm destacado que, no campo da formação de professores, os termos “formação inicial” e “formação continuada” já estão em desuso, e que é necessário superar essa dicotomia, portanto, pensar a FP dentro e fora das universidades exige romper com a tradicional justaposição entre essas duas etapas. O professor em formação na universidade ou nas escolas da EB deve trabalhar com o coletivo de outros professores para discutir sobre suas práticas, buscar e produzir uma base teórica para o trabalho que desenvolvem. A justaposição entre a formação inicial e a formação continuada carrega consigo a ideia de processos separados e descontínuos, além de desconsiderar os conhecimentos e itinerários de formação por meio dos diferentes cursos, das experiências de aprendizagem, da cultura, da formação e do trabalho de cada professor. Na perspectiva desses autores, o DPP se dá por meio da evolução e da continuidade dessa formação.

Além da separação existente entre a formação inicial e a formação continuada, Diniz-Pereira (2019) afirma que uma outra dicotomia necessita ser superada, notando a impossibilidade de separar a formação do trabalho docente. Gatti (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) fizeram um levantamento crítico sobre a FP no Brasil, reconhecendo que o futuro do magistério e da educação pública é cada vez mais eminente frente à ausência de professores qualificados em vários componentes curriculares. De acordo com esses

levantamentos, a maioria dos professores da EB está sendo formada por instituições privadas.

Na conjuntura atual, a universidade pública ainda precisa ser reconhecida como um bem capaz de realizar funções de interesse público. Nesse campo de disputa, múltiplos agentes passam a atuar em diferentes níveis e colocam em jogo seus interesses e ideias. Por meio dos enfrentamentos e da resistência, ainda é preciso definir o papel político das universidades públicas frente às propostas de reforma do Estado que se encontra em curso com as políticas neoliberais, contexto que coloca as instituições permanentemente ameaçadas por falta de destinação de recursos, desqualificação de sua produção e, até mesmo, negação de evidências científicas. Há que se estabelecerem vínculos mais sólidos entre a universidade pública e a sociedade, criar novas formas de estender os conhecimentos produzidos à população, evidenciar sua pluralidade de saberes com matrizes epistemológicas diferentes nem sempre convergentes e conciliáveis. A busca por uma legitimidade no âmbito político ou as questões sociais ou o seu caráter filosófico e científico fez aparecer ameaças internas e externas que tomaram corpo e expõem a vulnerabilidade da universidade como um bem público frente ao mercado neoliberal e globalizado que potencializa a sua mercantilização.

Ao analisar as licenciaturas, Gatti (2017) afirma que suas dinâmicas formativas têm se mostrado alienadas dos diferentes contextos sociais e culturais. A FP precisa ter clareza de quais devem ser as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão apresentando de modo a enfrentar as questões que os novos conhecimentos estão provocando. Para a autora (2017), “há rupturas em modelos epistemológicos, induzidas pelas ideias de indeterminação, instabilidade, descontinuidade. O pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência universal e hegemônica” (GATTI, 2017, p. 724). A transição do social para os espaços escolares e das salas de aula, acrescida das novas demandas que se colocam para o trabalho docente, exige que a interface da sala de aula, no dia a dia das escolas, ponha em aberto o DPP, pensado dentro e fora da escola.

Historicamente, para Nóvoa (2017), a formação de professores procurou atender às disposições do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar que, no passado, teve como objetivo a instrução dos professores das Escolas Normais. Segundo Tanuri (2000), a Lei 5.540/68 promoveu alterações no currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas. Esse fracionamento resultou numa formação especializada dos professores e na exigência de uma titulação para o exercício profissional.

Para Vaillant (2015), os maiores obstáculos estão na diferença entre os tempos da política e os tempos da educação. De acordo com a autora (2015), os tempos da educação são rígidos e carecem de elasticidade, principalmente no que tange aos aspectos internos

do sistema educativo formal. Já os tempos políticos são variáveis de acordo com os contextos e jogos de poder em que se movimentam. Como ela (2015) destaca, são, às vezes, demasiadamente velozes, mas quase sempre tardios.

Para Cunha (2015), o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e a universidade, com a prerrogativa de legitimar os conhecimentos adquiridos pelo sujeito para um determinado fazer profissional. Desse modo, saberes da teoria, sistematizados cientificamente, são valorizados e os saberes da prática, associados a uma base do senso comum, indicam a premissa de que a formação acadêmica está fundamentada na supervalorização da teoria como mais importante do que outros referentes culturais que interferem na constituição da docência.

Vaillant (2015), ao analisar as competências profissionais em sala de aula, afirma que existe a necessidade de uma articulação teoria-prática, o que exige reduzir a distância entre a formação docente e as escolas. Para a autora (2015), em várias situações, a formação é muito teórica em detrimento da reflexão sobre a prática. Neste contexto, as questões que surgem são: como essa prática pode acontecer na escola e na universidade? O que os professores precisam saber e ser capazes de fazer no exercício de sua profissão? Provocados pela ideia de Vaillant (2015), questionamos: e quando as condições adequadas no trabalho não existem? O que se entende por uma formação de qualidade? De que modo é possível fortalecer a capacidade docente? Quais políticas educacionais estão sendo direcionadas nesse sentido?

Ao analisar as políticas de formação de professores na América Latina, a autora (2015) reconhece a existência de uma agenda pendente do século XX que ainda dificulta um salto para o século XXI. Dessa maneira, a discussão sobre o espaço e o local de formação de professores ainda espera por respostas desde o século passado. A pergunta que ela faz é: como conseguir que os programas de formação inicial não caiam em mera retórica e incidam efetivamente no que ocorre em sala de aula e no que aprendem os estudantes nos processos formativos? Ela (2015) afirma que os processos de formação de professores no Brasil reduziram os graus de arbitrariedade e de improvisação em suas ações.

No livro *Vida de Professores*, organizado por Nóvoa, publicado em 1992, o segundo capítulo assinado pelo canadense Michaël Huberman e intitulado *O ciclo de vida profissional dos professores* se refere aos processos que, como no ciclo de vida, apresentam fases com seus ritmos, marcadas por início e um fim como qualquer ciclo, seja ele de uma estação chuvosa ou seca ou o ciclo de vida dos organismos vivos. A formação e a carreira profissional também teriam suas fases. Huberman (1992) se propôs a estudar 160 professores com diferentes períodos de experiência por duas décadas e, a partir das características semelhantes que encontrou entre eles, elaborou algumas categorias para o

ciclo de vida profissional dos professores, discutindo a permanência da carreira docente e a imagem que os professores faziam de si mesmos. O trabalho apresenta alguns questionamentos elaborados a partir de um mapeamento do contexto europeu do final do século XX, tendo, como público alvo, professores que trabalham com o que corresponde, no Brasil, ao Ensino Médio.

Nóvoa (2000, p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Nesse sentido, para Huberman (2000), existem etapas como idade, momentos, acontecimentos históricos, percursos de vida e estágios profissionais que “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (HUBERMAN, 2000, p. 37). Dessa maneira, segundo o que propõem Alvarenga e Touchen (2018), há de se reconhecer o percurso profissional dependente de uma série de organizações que podem parecer lineares para determinados professores, mas que, para outros, representam momentos de descontinuidade e movimentos. Dito de outra maneira, as fases vividas pelos professores sofrem influência dos meios interno e externo no ciclo profissional docente.

Huberman (2000), ao organizar as fases do desenvolvimento profissional de professores que compõem o *Ciclo de Vida dos Professores*, destaca que essas fases não são lineares ou sequenciais, mas dependentes do tempo de carreira, considerada, por esse autor (2000), como um processo contínuo, levando-se em consideração as particularidades, os desafios, enfrentamentos e dilemas vivenciados no exercício da profissão a partir dos diferentes contextos sociais, culturais, históricos e institucionais.

Um dos aspectos do trabalho de Huberman (2000, 1992) é reconhecer a formação de professores como um processo contínuo e que, por isso, se estende por todo o período da vida profissional, admitindo ser um processo ininterrupto. Esse mesmo pensamento é defendido por Nóvoa (1992) e Garcia (2009, 1999). O trabalho de Huberman (1992) estabelece uma tendência geral, organizada em cinco fases, o que permite aos professores se identificarem com algumas das características da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram. São elas: a entrada na carreira, que corresponde ao período entre o 1º e o 3º ano de profissão; a fase da estabilização, do 4º ao 6º ano; a fase da diversificação, do 7º ao 25º ano; a fase da serenidade e distanciamento afetivo, do 25º ao 35º ano; e a fase do desinvestimento, do 35º ao 40º ano de atividade profissional.

Recorremos a Cavaco (1999) que diz que o professor toma as decisões sobre os caminhos que pretende percorrer, se permitindo aceitar ou não os desafios da docência e no percurso de vida profissional. Nesse sentido, Huberman (1992) abre espaço para algumas análises referentes às fases da diversificação, entendida como resultante dos percursos individuais que possibilitam aos professores se arriscarem na experiência docente, alterando

o currículo do seu componente e, por isso, mais confiante e disposto aos novos desafios. Na quarta fase, o professor se põe em questão e, assim, é capaz de avaliar a sua carreira, as condições de trabalho, como ocorreu a rotinização das suas atividades e, por isso, exigem-se condições e entendimentos para além de uma simples avaliação das atividades desenvolvidas. Peterson (1964) corroborou o trabalho de Huberman ao estabelecer as faixas etárias dos professores que participaram das entrevistas e suas relações com o trabalho docente no que tange a amadurecimento, confiança, rotina de trabalho, entusiasmo, investimento e respostas dos professores aos desafios impostos pela carreira.

Colaborando com Huberman, Chakur (2005) também relaciona o desenvolvimento profissional de professores a suas trajetórias individuais e coletivas e às condições de trabalho, o que exige reconhecer a importância do tempo de trabalho e a escola como elementos de grande relevância para o campo educacional. Chakur (2005) afirma que o DPP ocorre por meio de níveis hierárquicos sequenciados que possibilitam o aperfeiçoamento progressivo, resultante de uma tomada de consciência do professor sobre a sua prática, bem como a visão e a atitude que adota frente aos estudantes e ao seu trabalho.

Nóvoa (2014), durante o I Congresso Nacional de Formação de Professores, destacou a necessidade de haver uma revolução no campo da formação docente. Para o autor (2014), as reformas e os discursos já tiveram o seu tempo e ocasião, mas uma verdadeira revolução poderá produzir a transformação de que a educação brasileira necessita. Esse processo de transformação atravessa tanto a formação quanto as relações existentes entre as instituições e as escolas da EB, na perspectiva do trabalho e do desenvolvimento profissional docente.

Algumas questões naturalmente são impostas ao processo de formação docente que envolvem diretamente problemas relacionados aos estágios, cargas horárias, ementas e currículos que, segundo estudo desenvolvido por Gatti (2010, p. 1375), revelam “a fragmentação formativa”, o que exige uma articulação dos currículos através da prática e, assim, agregar conhecimentos necessários visando a uma perspectiva de autonomia na formação de professores. Em princípio, para aprender a ensinar, o professor deve se mostrar capaz de abrir os horizontes e perspectiva dos estudantes em um processo permanente de aprender a ensinar. Cada aula é um evento que jamais será repetido. Os discursos e respostas ali produzidos são incapazes de novamente serem repetidos na forma como aconteceram. Esse pensamento, emprestado dos conceitos bakhtinianos, nos permite reconhecer que o trabalho e o desenvolvimento docente implicam um compromisso com o social, com posições bem definidas nos âmbitos acadêmico-científico e político.

Saviani (2009) critica o fato de as universidades priorizarem a cultura geral e os conteúdos, deixando as questões pedagógicas e os conhecimentos da realidade das

escolas secundarizados ao longo do curso, o que coloca em risco a FP. Arroyo (2007) também faz críticas às propostas de formação fundamentadas em diretrizes e normas que foram tomadas como referência, modelos idealizados de docência, desconsiderando as reais práticas dos professores e suas condições de trabalho.

A função do professor, quando mal compreendida, confunde o espontâneo com o intencional, a explicação com o questionamento, a demonstração com a prática, o geral com o particular, o currículo com a massa de informações que ele contém e a informação com o conhecimento. A ausência de uma compreensão ampliada sobre a função docente compromete o DPP e, conseqüentemente, requer um olhar mais detalhado para a formação docente e as universidades. Para Paulo Freire (1974), a universidade, enquanto instituição responsável pela formação de professores, também tem dois momentos que, na nossa interpretação, são duas marcas que retratam o processo formativo. Ele afirma que a universidade

Tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. [...] O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com serenidade os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar (FREIRE, 1974, p. 175).

Na análise que faz, Freire (1974) destaca o compromisso social das universidades. As reflexões que fez têm suas raízes nas situações e práticas educativas que extrapolam os referenciais e diluem as fronteiras entre os diferentes campos da educação. O pensamento de Freire (1974) destaca que o que distingue uma universidade de outra, em relação ao que nela é feito para diminuir a distância entre a universidade e as classes populares, reside em não negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar, fato que exige um redimensionamento constante do papel institucional no tempo presente. A questão da pesquisa relacionada à formação de professores surge com o processo da universitarização e também com a Resolução do CNE/CP nº 2/2015, indicando ser essa uma marca que vem sendo presente nas discussões que envolvem a formação e o DPP.

Fávero (2006), uma das autoras que escreve sobre a história da universidade brasileira, afirma que o posicionamento dessa instituição sempre foi um movimento complexo em meio a tensões, impasses, manejos e também hesitações para situá-la como um palco de discussões sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, de se constituir como um espaço capaz de desenvolver pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões e posicionamentos. Em uma perspectiva histórica, é possível olhar para trás e identificar os diversos lugares que a universidade ocupou e as transformações por que a sociedade tem passado, e que, por isso, começou a exigir dos professores um novo desempenho profissional. Um desses lugares é que ela esteve atendendo à elite da sociedade brasileira e foi desse lugar que, historicamente, ela se apresentou como uma instituição social do saber

e da cultura, responsável pela produção de conhecimentos plurais. Nas últimas décadas, a universidade pública, laica e gratuita tem se alterado bastante, não em relação ao seu lugar de produção de conhecimento, mas, especialmente, em relação a seu público que não mais se restringe às classes favorecidas. Acolher estudantes de classes populares e de culturas diversas trouxe novos desafios para o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, pondo em xeque antigas certezas e provocando novas questões.

Para o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2017, p. 113), a universidade é um bem público intimamente ligado aos projetos políticos e culturais de um país. A viabilidade desse projeto para a universidade e para a educação em geral depende da existência de um mecanismo de cooperação entre países que seja capaz de pesquisar temas e problemas de interesses específicos da região. Em outras palavras, ele (2017) sugere que só a articulação entre países, feita por meio de programas que funcionem na estrutura de rede, pode se opor à globalização neoliberal proposta para a universidade.

Nóvoa (2017) põe em discussão como construir programas de formação de professores que permitam superar a distância entre as universidades e as escolas de modo a recuperar a relação que vem se enfraquecendo ao longo do tempo. Uma das dificuldades está na necessidade de pensar essa formação docente como uma formação profissional universitária como outras profissões, ou seja, como uma formação para o exercício de uma profissão por meio da valorização das dimensões universitária, intelectual e investigativa. O campo da formação de professores necessita de mudanças profundas, mas o que precisa e não precisa mudar?

Nóvoa (1972) considera como avanço a aproximação dos professores ao ambiente acadêmico e ao campo da pesquisa, representando ganhos significativos nos planos acadêmico, simbólico e científico. As questões teóricas passaram a ser confrontadas com a realidade concreta das escolas e dos professores, o que, de alguma maneira, levou à perda de um entrelaçamento com a profissão, abrindo, na opinião de Nóvoa (2017, p. 1109), “um fosso intransponível entre a universidade e as escolas”. Desse modo, o que o autor (1972) questiona é se a elaboração acadêmica efetivamente contribui para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Ibiapina (2016) critica o fato de haver uma predominância nas pesquisas sobre a FP que ficam restritas ao contexto de atuação dos professores, reconhecendo também a existência de um fosso entre o mundo acadêmico e os saberes da prática. De acordo com a autora, “de um lado, ficava a produção dos pesquisadores oriunda do mundo acadêmico e da pesquisa científica; e do outro, os saberes advindos do mundo da prática educativa, cuja produção de conhecimentos ficava restrita e limitada” (IBIAPINA, 2016, p. 35), portanto, sem sentido, resumida à prática pela prática.

O tempo de experiência profissional ou o reconhecimento do espaço escola/universidade tem sido discutido e servido como elemento importante para analisar o processo formativo dos programas das licenciaturas, considerando o processo de formação e o DPP como eixos de referências para pensar em mudanças nesses programas.

A FP como espaço híbrido, para Nóvoa (2017), representa um elo para vincular as diferentes realidades, assumindo um espaço de articulação, de tomadas de decisão, de formação e de decisão sobre os rumos dessa formação. Por essa razão, ele (2017) afirma que esse espaço não se limita a levar a universidade para a escola nem a escola para a universidade. É um terceiro lugar ou como um “entre-lugar”, capaz de dialogar com a sociedade organizada.

É importante destacar que as políticas educacionais também têm múltiplas concepções e que, por isso, mostram um fracionamento do entendimento do que seja política de Estado e política de governo. As políticas de Estado devem atravessar os governos e mandatos, através de mudanças e reformas planejadas, objetivando uma transformação social a longo prazo. No entanto, historicamente, as políticas educacionais implementadas têm colocado as instituições formadoras, os professores e as escolas obrigados a atender o que foi aprovado pelos governantes, como aconteceu com a aprovação com o Plano Nacional de Educação, em 2001; com a Lei nº 11.271, de 2006 que regulamentou o Ensino Fundamental; com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017; e com a Medida Provisória nº 746, que aprovou a reforma do Ensino Médio, em 2017, para citar apenas alguns exemplos.

A reforma do Ensino Médio, aqui citada como referência, levou para a escola e os professores expressões como “itinerários formativos”, “foco acadêmico”, “formação técnica profissionalizante”, “iniciação científica”, “intervenção social”, “processos criativos” e “projetos de vida”, sem que os professores, gestores e coordenadores pedagógicos tivessem discutido e se apropriado desses termos e seus respectivos impactos e abrangências. Foram alteradas as cargas horárias de alguns componentes e passou a ser proposto um novo currículo. Na maioria das situações, coube ao professor ler o documento disponibilizado em meio impresso ou digital, fazer suas interpretações ou discuti-las com seus pares. Importante destacar o pensamento de Bakhtin (1974) para esclarecer que “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1974, p. 99). A possibilidade de viver e experimentar essas reformas implica contingências, atitudes, respostas e articulações individuais e coletivas no âmbito da escola e do corpo de professores, sem, necessariamente, representar a posição de cada professor frente a tais reformas.

No campo institucional, os documentos que normatizam o curso são os discursos oficiais, concebidos para romper com a dicotomia entre os componentes específicos e os

conhecimentos pedagógicos, para propor uma organização pedagógica visando a uma aproximação entre as escolas e as instituições, por meio de programas institucionais como o PIBID. De acordo com Gatti (2010), os documentos legais são tendências de transformações institucionais, como dos cursos, embora mantenham ainda a ideia da formação como um processo segmentado em formação inicial e formação continuada. Sobre esse aspecto, Freire (2001) afirma que a formação é uma experiência permanente, explicando que

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que a formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim da carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca (FREIRE, 2001, p. 245).

Em uma palestra em São Carlos, em 1974, Paulo Freire fez a defesa de que as universidades assumissem o compromisso de cuidar do magistério público. Nóvoa (2017) considera que, a partir desse fato, diversos textos, declarações e discursos passaram a fazer a mesma solicitação. O autor (2017) reconhece que pouco foi feito neste sentido. Na avaliação que fez, as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras e dialogando pouco com os professores e as escolas, conseqüentemente, não se comprometendo com as escolas públicas.

Nóvoa (2017) afirma que é preciso recuperar o conceito de profissão, frente ao contexto de uma crise das profissões, o que demanda olhar os programas de formação e compará-los aos programas de formação de outras profissões e, assim, reforçar as dimensões profissionais para se construir “modelos de formação que renovem a profissão e sejam renovados por ela” (NÓVOA, 2017, p. 1112). Trata-se de reconhecer que profissões estão se tornando híbridas e sendo marcadas por novas formas de relação e, nesse sentido, a FP não pode se distanciar dessa direção. Para esse autor (2017), um dos caminhos é olhar para outras profissões e buscar nelas as fontes de inspiração e de reflexões mais sofisticadas para trabalhar com o humano. As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Como a instituição trata os cursos de licenciatura diz muito sobre a visão institucional sobre essa formação.

A formação inicial é, por excelência, uma prática situada e marcada no processo de iniciação para o professor, sendo também um “ritual de passagem de aluno a professor” (MESQUITA, 2011, p. 13). É nesse período que o estudante se encontra mergulhado em sentimentos contraditórios, atravessados por clivagens ideológicas e em que se incorporam as representações contidas nas histórias de vida que acabam por imprimir especificamente um determinado modo de se tornar e ser um professor. Nessa concepção, na opinião de Santos (2011), a universidade, enquanto instituição de formação, deve ter a clareza da complexa realidade que envolve a formação de professores, e de que, ao longo do tempo, o

Estado reduziu o seu compromisso político com ela e, conseqüentemente, com a educação em geral.

Ao situar a formação inicial e marcá-la como uma formação profissional, passa a ser de fundamental importância a construção de um novo lugar institucional, capaz de inserir a profissão nas instituições responsáveis por essa formação. Para isso, é preciso deslocar a universidade para o centro das discussões sobre os diferentes contextos em que ela atua, sendo, por isso, encarregada de promover uma reflexão séria e profunda sobre os processos de formação inicial que estão sendo desenvolvidos, de maneira a ser capaz de identificar os elementos que podem circular em diversos outros espaços e, assim, contribuir para uma efetiva renovação da formação de professores. Desse modo, o que é proposto por Nóvoa (1992) se assemelha ao que foi feito no Manifesto dos Pioneiros, na década de 1930. O que mudou foi que o papel atribuído ao professor agora é substituído pela universidade como encarregada pela formação docente na mediação entre o sujeito e a escola. Os professores têm papéis que vão sendo definidos e alterados ao longo do tempo, de modo que a experiência de vida se funde ao que é ou precisa ser ensinado na EB ou no Ensino Superior.

No campo curricular, os documentos são os discursos que buscam fazer proposições sobre a presença de conhecimentos considerados importantes para os professores, as especificidades de cada etapa da EB e os ajustes necessários para atender à Resolução do CNE/CP nº 02/2015, que alterou a carga horária dos cursos, disponibilizando horas para o desenvolvimento de atividades formativas e teórico-práticas de aprofundamento, além de garantir as 800 horas para os estágios e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a concepção de práticas e de pesquisas para a FP.

Essa Resolução foi elaborada a partir do Parecer do CNE/CP nº 02/2015, em que se destacava o pensamento de Nóvoa (1992):

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componentes científicos versus componente pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.) sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores BRASIL, 2015, p. 8).

Imbernón (2015) analisa que, ao longo do século XXI, a sociedade se tornou mais complexa, e que formar professores também passou a exigir “uma radical e vertiginosa mudança das estruturas científicas, sociais e educativas” (IMBERNÓN, 2015, p. 76). Entre os perigos do processo de mudança identificados pelo autor (2015), estão a intensificação do trabalho educativo, com o risco de se trabalhar muito e fazer de maneira inadequada muitas coisas, e a desprofissionalização, decorrente da falta de delimitação das funções dos professores. Como ponto positivo, o autor (2015) indica que os modelos relacionais e

participativos passaram a ser imprescindíveis à profissão de ensinar; “do trabalho com uma sala de aula, foi-se criando a equipe docente” (IMBERNÓN, 2015, p. 79) de modo que, coletivamente, a formação possa se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, em que seja possível examinar suas teorias implícitas, esquemas de funcionamento e atitudes.

Imbernón (2015) defende que os professores sejam reconhecidos como construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, precisando abandonar a tradição formativa de maneira a mudar o conceito obsoleto que impõe a ideia de que a formação é a garantia de uma “atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores [...] e de que ela ajuda a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la” (IMBERNÓN, 2015, p. 81). O autor (2015) sugere que, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos, é necessário remover o sentido pedagógico do senso comum que está presente no trabalho docente.

Garcia (2009), ao citar o relatório elaborado pela Associação Americana de Investigação Educacional (AERA), publicado em 2005, analisa que existe um consenso de que os professores influenciam de maneira significativa a aprendizagem dos estudantes e a eficácia da escola, o que demanda a elaboração de políticas educativas voltadas para o trabalho dos professores. Citando Darling-Hammond (2000), Garcia (2009) afirma que a aprendizagem dos estudantes depende do que o professor sabe e do que pode fazer.

Diniz-Pereira (2019, 2014) reconhece que, neste caso, o conceito de DPP tem muita contribuição a fazer aos programas de formação docente. Ao tratar da FP, o PNE (BRASIL, 2001) deixa claro que a formação inicial, as condições de trabalho, do salário, da carreira e da formação continuada são os elementos constitutivos dessa formação. Portanto, este é o primeiro plano que já apontava a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuidade do processo formativo.

A opção de Huberman (2000) pelo estudo da carreira com o foco na docência traz importantes contribuições para se pensar o DPP e, por isso, coloca asteriscos na questão do tempo cronológico, estabelecido no modelo que ele propôs. Não é um processo linear; é cíclico, sinuoso e cheio de atravessamentos. As entrevistas coletivas, feitas com os egressos para a pesquisa dessa tese, trouxeram entrelaçamentos, tendo em vista o contexto dos professores: pertencentes ao Território de Identidade do Sertão Produtivo, na Região Nordeste do Brasil, no interior da Bahia.

Diniz-Pereira (2019) concorda que os processos de construção da identidade profissional são complexos em função de que eles “acontecem em paralelo ou concomitante aos processos de desenvolvimento profissional, reconhecendo que os dois conceitos são distintos, mas inter-relacionados” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71), o que reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores representa “o princípio da

indissolubilidade entre a formação e o trabalho docente” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72). Nesse sentido, Imbernón (1999) já reconhecia que o DPP é um conceito bastante amplo em relação ao que se pensava sobre a FP; a simplificação desses conceitos incorre no risco de aceitar a formação como única via para o DPP. Para Imbernón (1999), o conceito de DPP está associado à ideia de crescimento e expansão das possibilidades de ação dos professores uma vez que envolve um conjunto de fatores como os desenvolvimentos pedagógico e teórico interligados em uma situação de trabalho.

Os professores são sujeitos ativos nas instituições em que trabalham; participam de reuniões de planejamento, das rotinas de sala de aula, das reuniões pedagógicas, de eventos e atividades da escola, entre outros, sendo, portanto, necessário reconhecer que existem movimentos e ações que constituem o processo de formação dos professores que contribuem diretamente para seu desenvolvimento profissional.

A formação é apenas um dos componentes do desenvolvimento profissional, assim como as políticas institucionalizadas voltadas para esse campo. No contexto educacional brasileiro, é preciso voltar a atenção para a questão das políticas de formação de professores como uma etapa do desenvolvimento profissional capaz de viabilizar ações efetivas para garantir o ingresso e a permanência na profissão.

O trabalho do professor não é construído sozinho. Aspectos da sua vida pessoal ocupam lugar nas decisões que ele toma no exercício da sua profissão e nos processos que adota para o seu desenvolvimento profissional. Em todo o processo formativo, o professor vai estar em diálogo consigo mesmo e com os outros, sejam eles estudantes ou colegas de profissão.

Ao se pensar a carreira docente, é preciso reconhecer que existem traçados que ligam e aproximam alguns elementos importantes. Nas palavras de Garcia (2009, p. 7), existe um dever de entender “o desenvolvimento profissional docente enquadrado na busca por uma identidade profissional, na forma como os professores se definem e aos outros”. “É na construção do ‘eu profissional’ que aprofunda os conhecimentos ao longo da carreira” (GARCIA, 1999, p. 19), o que resulta em crescimento pessoal, social e profissional.

Segundo Nóvoa (2003, 1992), o DPP é um esforço que está vinculado ao trabalho, logo, acontece no espaço escolar. A escola é um lugar de construção coletiva de saberes e práticas e, nesse sentido, o DPP precisa ser reconhecido como um trabalho de equipe. Para Nóvoa (2017), a escola é um lugar para a produção da profissão de professor, não só no plano da formação acadêmica e profissional, mas também no plano da sua afirmação e do reconhecimento público. Segundo Andrews, Bartell e Richmond (2016), esse lugar deve assumir o imperativo de profissionalização, o que implica participação efetiva de pessoas comprometidas com a formação e o trabalho docentes.

Nóvoa (2017) tem discutido a existência de uma diluição da profissionalidade em função de duas razões: a degradação das condições de vida e de trabalho, e a proliferação dos discursos que têm descaracterizado a profissão. As licenciaturas não podem ser bacharelados disfarçados e necessitam de investimentos que possam garantir a captura de estudantes, como também garantir ao futuro professor condições de crescimento e de desenvolvimento profissional. “A imagem da profissão é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nesse mesmo entendimento, Diniz-Pereira (2014) afirma que é preciso garantir as circunstâncias necessárias para a realização do trabalho docente e que ele seja efetivamente eficaz. Para tanto, é preciso que a escola seja reconhecida e valorizada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, o que implica reconfigurar sua própria dinâmica no que se refere ao trabalho do professor e a sua relação com a formação. Para o autor (2014), a escola não se coloca como *locus*, como um espaço para a construção coletiva de saberes e práticas. Segundo Arroyo (1985), a precarização do espaço escolar, a intensificação do trabalho e o controle sobre os docentes têm levado a uma modificação gradativa dos comportamentos dos professores, com alterações em suas ações ao longo do tempo, com a adoção de um posicionamento diferente daqueles tomados no início da carreira.

Retomando a classificação feita por Huberman (1992), foi nossa intenção inicial, nessa tese, entrevistar egressos do curso de Ciências Biológicas. A maioria dos egressos que se disponibilizou a participar da pesquisa exercia a profissão há quatro anos, o que os coloca entrando na Fase de Estabilização. Para o autor (1992), essa fase representa um sentimento de pertencimento a uma categoria profissional e um sentimento de competência para a função docente, marcado pela emancipação da insegurança inicial e pelo amadurecimento profissional, diferentemente da entrada na carreira que, nas palavras de Huberman (1992), é marcada por “sobrevivência”, “descoberta” e “exploração”.

A etapa da sobrevivência se relaciona ao confronto com a complexidade da docência, como um choque do real entre o que é idealizado e o que é factível, com a utilização do que foi aprendido durante a formação inicial. A etapa da descoberta está relacionada ao entusiasmo das experiências exitosas. Destaca-se que essas etapas não acontecem de maneira isolada, mas entrelaçadas, de maneira simultânea e, por isso, representam a etapa da exploração.

Por sua vez, as instituições responsáveis pela FP caminham no entendimento de Canário (1999), que reconhece o tríplice aspecto e a interatividade simultânea existente entre eles - os estudantes da graduação, os formadores e os professores da EB - para o exercício de uma profissão, para uma qualificação profissional a partir dos saberes profissionais.

Tardif (2004) defende que o professor e sua prática não podem ser identificados como entidades separadas. Há uma relação de copertencimento e coevolução associada à situação de trabalho. Os saberes que os professores elaboram são plurais, compositórios, heterogêneos e temporais, utilizados e desenvolvidos no âmbito da carreira, com íntima relação com as questões da temporalidade da vida profissional e com as dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases e mudanças. Essa perspectiva, de alguma maneira, aproxima Tardif (2004) do modelo proposto por Huberman (1992). Tardif (2004, p. 65) afirma que “a relação entre os saberes e o trabalho docente não podem ser pensados segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica”. Tardif (2012) se dedica à noção de saber, esclarecendo que ele tem um sentido amplo uma vez que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores que dialogam com as tendências que Huberman (1992) apresenta nas fases do ciclo de vida profissional.

Para Diniz-Pereira (2014), a escola faz parte de um projeto permanente de construção de sujeitos, destacando que não são apenas os estudantes que se desenvolvem na escola; os professores também estão em processo de desenvolvimento. Para Rios (2011), a escola é um espaço de formação humana. Nesse espaço, de acordo com Diniz-Pereira (2014), os professores são sujeitos que estão atuando coletivamente em um contexto responsável pela construção de uma identidade profissional e de uma ideia de profissionalidade e, portanto, do desenvolvimento profissional desses professores.

Ambrosetti e Almeida (2009) afirmam que o conceito de profissionalidade é um marcador nas pesquisas que buscavam compreender a atividade docente. Até os anos de 1990, o caráter da profissionalidade não estava presente nos estudos realizados. Só depois desse período, o conceito passou a ser desenvolvido e articulado, passando a ser usado em documentos oficiais, diretrizes, relatórios e periódicos, bem como nos discursos e conferências nacionais e internacionais que deram sustentação teórica para as propostas de reformas e modernização pedagógicas. Pançares (2010) reconhece a existência de determinada tensão que envolve o surgimento, a interpretação e o emprego dessa terminologia, pontuando a ausência de um consenso entre os diversos autores sobre o uso dela, havendo abordagens que a utilizam como sinônimo de profissão, para uma compreensão teórica sobre o uso do termo.

Ambrosetti (2007), ao analisar as formas e maneiras de viver e praticar a docência, afirma que “a ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização” (AMBROSETTI, 2007, p. 4).

Todas estas reflexões trazem questões para se pensar o lugar dos cursos de licenciatura no DPP. Como a formação inicial de professores tem contribuído para o DPP da

EB? Para atuar em que escolas e para ensinar quais estudantes esses professores estão sendo formados nas licenciaturas? Que relações são mantidas entre a instituição formadora e as escolas de EB? Como a universidade se relaciona com as instituições de EB e vice-versa? Tais questões ganham novas camadas quando situadas em territórios específicos, como é o objetivo dessa tese. Assim, indagamos: como as especificidades sociopolítica-educacionais e territoriais dos licenciandos em Ciências Biológicas do *Campus VI* da UNEB e das instituições de EB da região onde eles vão atuar são consideradas no currículo?

Olhando para trás, é preciso reconhecer que a implantação de uma universidade no Brasil foi um processo demorado e tardio. Demorado porque a fundação da universidade brasileira, com a diversidade de cursos que temos hoje, só surgiu após a segunda década do século XX. Foi tardio porque alguns cursos surgem somente quando a demanda já ganhou enormes proporções. A formação de professores, por exemplo, é recente em relação ao bacharelado. Formar professores era um adendo, um ano a mais de curso que habilitava o licenciando. Assim, em grande parte do Brasil, passaram a existir professores sem que existissem escolas que os formassem.

A universidade pública sempre foi um campo social marcado por um constante confronto de interesses políticos, sociais, econômicos e culturais. A ela, foi atribuído um papel de destaque na definição e nas proposições de busca para uma resolução coletiva dos problemas sociais. Em função disso, a universidade tem como desafio a concepção de um projeto capaz de qualificar a inserção do país na produção e na distribuição de conhecimentos, bem como articular a educação às novas demandas da sociedade como uma resposta às crises sociais e econômicas pelas quais a sociedade tem passado.

A concepção de um projeto dessa envergadura, segundo Santos (2011, p. 56), deve ser o resultado de um amplo contrato político e social que se desdobre em vários contratos setoriais, entre os quais está o contrato educacional. Através desse contrato, a universidade assume a condição de ser reconhecida como um bem público, mesmo que, para Demo (2012), esteja “cristalizada na burocracia comum, perdida na guerra por vantagens e benefícios, em meio a uma decadência quase irrecuperável” (DEMO, 2012, p. 14).

Ao se tratar do papel da universidade, um dos maiores desafios é o de superar uma questão residual e ainda central que persiste na manutenção de uma cultura institucional de perenidade no mundo acadêmico.

1.1.2 Notas sobre trajetória acadêmica

A escolha do tema dessa tese tem também uma implicação pessoal/profissional. Ter sido professor da EB por quase quarenta anos e ser professor do Ensino Superior, atuando na prática de ensino de Ciência e Biologia, acompanhando licenciandos e professores da

EB de diversas escolas por mais de nove anos, tem me colocado frente a questões sobre o desenvolvimento profissional. Num exercício de memória, num jogo contínuo e dialético entre o que passou e o que está acontecendo no tempo presente, proponho narrar, a seguir, minha trajetória acadêmica durante o tempo em que tenho trabalhado como docente, ou seja, de 1982 até este momento. Dificuldades, embates e reflexões que fui fazendo ao longo desse período, apoiados na experiência vivida e em diversos autores do campo de formação inicial de professores, são apresentados no sentido de compreender os questionamentos levantados ao longo de minha trajetória e minha implicação com o tema eleito para esta tese.

Ao recordar um pouco da caminhada pessoal e profissional, me certifico de que o “como” a lembrança aflora é algo influenciado pelos outros e pela situação presente. Aquilo a que se chama de “memória”, “lembrança”, “recordação” é sempre matizado pelas relações e interações sociais a que está exposto. Relembrar fatos ocorridos é bem mais do que uma atividade de resgate do passado; é, sim, uma atividade de reconstrução identitária, em que, no discurso, se reconhece a relação entre os múltiplos sentidos dessa identidade.

Entendo que são as inquietações sobre aquilo que nos incomoda que despertam o interesse e que movem a investigação e as reflexões que dela se desdobram. O percurso investigativo provocou estranhamentos e pôs em revista o papel de pesquisador e as suas formas de ser e estar no mundo. A escrita de um trabalho acadêmico acarreta, entre outras coisas, em rever a própria história nos seus aspectos particulares e significativos de uma itinerância heurística.

No meu primeiro ciclo de formação, foi possível experimentar a aplicabilidade da ciência junto ao Ensino Fundamental e, posteriormente, ao Ensino Médio. No segundo ciclo, de 2000 a 2002, ocorreu um momento de especialização em fase de graduação, pois, naquele instante, passei a lecionar apenas para o Ensino Médio, sendo, então, convidado a ministrar aulas em diversas instituições privadas. Assim, resgatando o pensamento de Souza e Santos (2019), reafirmamos que os professores, por conta das especificidades da sua formação, não podem ser reconhecidos como sujeitos que cumprem papéis instituídos, mas como pessoas produtoras de maneiras particulares de um fazer pedagógico, ao considerar que em todo tempo eles estão inseridos em um ato educativo em que “atribuem sentidos e se apropriam de documentos e prescrições oficiais de acordo com suas necessidades individuais” (SOUZA; SANTOS, 2019, p. 34).

Definir a minha prática como professor da EB em relação ao que eu conhecia e às formas como eu queria transmitir esses saberes acabou por gerar uma questão e um problema: o que eu realmente sabia para justificar as minhas escolhas? Como entrelaçar o trabalho em sala de aula e a formação?

Considerando as particularidades da FP no Brasil, Diniz-Pereira (2019) ressalta que muitos professores com experiências em sala de aula como docentes começam a formação inicial juntamente com estudantes que concluíram a EB. E, nesse contexto, muitas questões se desdobram e orientam pensar o processo do DPP na perspectiva do Ensino Superior. Como uma particularidade da minha trajetória, tive, na licenciatura, como colegas de turma, três pessoas que marcaram a minha vida pessoal e profissional, as minhas primeiras professoras do que se chamava Ensino Primário: a professora responsável por minha alfabetização, a professora do primeiro ano e a professora dos segundo e terceiro anos primários.

Este exemplo revela os fios que tecem a educação no Brasil e, em especial, nas cidades do interior da região Nordeste, onde muitos professores tinham apenas o curso Normal. A possibilidade de cursar uma licenciatura colocou, em um mesmo espaço acadêmico, três professoras e um ex-aluno para serem colegas em uma mesma licenciatura. A Professora Sofia foi a minha primeira professora. Com ela, aprendi as primeiras letras e sílabas. Ela exigia limpeza e organização com o meu material. Foi com ela e por meio dela que escrevi e li as minhas primeiras palavras. A Professora Isaura foi a minha professora do primeiro ano e que compreendeu que eu aprendia sem ficar sentado em minha carteira; que eu ouvia as explicações e era capaz de dar as minhas próprias explicações. Ela aceitava os fatos de eu sentar de costas para o quadro e colocar o meu material no assento da carteira, sentando-me ao chão. A Professora Maria do Carmo, minha professora do segundo e do terceiro anos, foi quem mais me influenciou na questão da docência. Ensinou que o lápis e a caneta não deveriam marcar o papel, que a letra tinha que ser cursiva e bonita; e que o material escolar era para ser impecavelmente limpo e organizado.

As três, enquanto minhas professoras, demonstraram esmero e capricho em todas as atividades que se propunham a fazer. Mantiveram comigo, enquanto estudante, uma relação cheia de afetividade, ensino e senso de responsabilidade. A Professora Sofia, mais tarde, foi minha vice-diretora, mas foi a Professora Isaura quem, de fato, me preparou para o ofício de ser professor. Mesmo não sendo mais o seu estudante, manteve contato comigo, me dando conselhos e orientação em relação às questões profissionais e de vida pessoal.

Na graduação, acabamos formando uma equipe de trabalho e de estudos. Como fazia tempo que elas haviam feito o curso Normal e não prosseguiram com os estudos porque não havia uma universidade no município, foram obrigadas, por uma questão contextual, a interrompê-los. Tinham feito apenas o curso adicional. Com a implantação da UESB, em 1982, fizemos o primeiro vestibular, sendo, portanto, aprovados na mesma seleção. Como colegas da graduação, formamos um grupo de estudos e, então, passei a encontrá-las para fazer as explicações das disciplinas do curso e estudávamos juntos para

as avaliações. Cabia a mim elaborar esquemas e dar as explicações sobre os conteúdos e dúvidas que elas apresentavam. Embora estudiosas e responsáveis, havia uma barreira para entender alguns princípios teóricos do campo da Biologia em relação a nomenclaturas e aspectos relacionados a biofísica, bioquímica e fisiologias animal e vegetal. Mesmo na condição de colegas, passei a ensinar às minhas primeiras professoras e a desenvolver estratégias de assimilação para que elas pudessem compreender os conteúdos e realizar as avaliações.

Fomos colegas na Licenciatura Curta e, mais tarde, na complementação do curso, quando foi oferecido o curso para os professores que não tinham ainda a habilitação plena. Desse modo, a nossa formação inicial foi marcada por duas etapas: a licenciatura curta e a plena.

Por meio de um programa da Secretaria de Educação da Bahia, em 1982, iniciei o meu trabalho como orientador da disciplina de Ciências para os estudantes matriculados no ensino supletivo para pessoas que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Era um público diversificado em faixa etária, classe social e diversidade cultural, o que me permitiu conhecer e trabalhar com um público adulto, prestando atendimento individualizado. Três anos depois, já trabalhava em uma escola conveniada do Governo da Bahia e em mais duas escolas da Rede Privada como professor de Ciências para as turmas que correspondem ao Ensino Fundamental II. Em 1990, passei a lecionar a disciplina Biologia na Rede Pública e na Rede Privada.

Foi a experiência em sala de aula que me fez reconhecer a mim mesmo como um professor que propunha o que Fava (2012) chamou de “aprendizagem colaborativa” com os estudantes das turmas para que eu lecionava. Diversas atividades de pesquisa e trabalhos individualizados e integrados passaram a ser propostos para os estudantes como estratégias pedagógicas. No entanto, havia uma questão a ser resolvida por mim: um determinado incômodo ocasionado pelo fato de eu poder ensinar Biologia com a licenciatura “curta” em Ciências e com a licenciatura “plena” em Matemática.

Mesmo com experiência, eu me considerava desqualificado para o trabalho como professor em função da ausência de um diploma para legitimar o meu ofício. Essa angústia me mostrou o quanto eram equivocadas as minhas concepções sobre educação, o processo de formação de professores e seus saberes, práticas e experiências para o DDP. Um dos registros que faço e que marcaram o meu ponto de partida para buscar o desenvolvimento da carreira docente foi a ausência da formação específica para o ensino de Biologia. Considerava-me um professor desprofissionalizado por não ter a licenciatura plena em Ciências Biológicas e depositava, na graduação, as expectativas de uma formação técnica de preparação para o exercício da profissão de professor de Biologia.

Eu não reconhecia que a teoria e a prática se articulavam na minha práxis. A concepção era de que o curso garantiria a minha “habilitação” como professor de Ciências e de Biologia. Não me reconhecia como um sujeito produtor de algum saber. Iniciei a graduação em um período em que era permitida a colação de grau na modalidade de “Licenciatura curta”, em Ciências Exatas, concluída em 1986. Para obter a “Licenciatura plena”, comecei meus estudos em Física. Em função da baixa procura, o curso foi transferido para outro *campus*, restando a plenificação em Matemática.

Estudei na UESB, criada a partir de uma Faculdade de Formação de Professores, inaugurada com a oferta de quatro licenciaturas (História, Geografia, Letras e Ciências Exatas) e dois bacharelados (Administração e Agronomia). Houve, com isso, uma lacuna de treze anos para eu obter o desejado diploma de licenciado em Ciências Biológicas. Vale destacar que, na impossibilidade de residir em outro município, por questões econômicas, optei por esperar a oferta do curso em Ciências Biológicas, que só aconteceu em 1999, aos profissionais egressos das Ciências Exatas que já trabalhavam com as disciplinas de Ciências e Biologia nas escolas públicas, dando a oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Como professor da EB, iniciei o meu trabalho no Ensino Fundamental para, posteriormente, lecionar no Ensino Médio e depois fazer um concurso para ingressar na Universidade. Foi no desafio da empiria que fui descobrindo uma maneira particular de trabalhar com os conteúdos de Ciências/Biologia. Dissecções, montagem de modelos, construção de terrários e insetários e aplicação de jogos criados especificamente para as turmas, sem perceber que, assim, buscava ocupar um lugar na profissão para mediar a construção dos sentidos e do conhecimento nas aulas de Ciências/Biologia, e estabelecer um caminho de aproximação entre dois sujeitos importantes no meu desenvolvimento profissional: o *eu-professor* e o *outro-meus-estudantes*. Sem perceber, eles me diziam como gostavam de aprender comigo.

Se, por um lado, havia a necessidade de deter um conhecimento técnico capaz de subsidiar as minhas práticas em sala de aula, uma vez que não tinha acesso aos campos teóricos da área, por outro, a minha experiência era invisibilizada por mim mesmo frente à necessidade de um saber teórico que pudesse garantir uma qualidade formal daquilo que eu realizava. A busca pela certificação como professor licenciado para o ensino da Biologia se tornou uma inquietação para mim e um tema valioso, merecedor de uma investigação, por razões que afetam diretamente a minha história de vida, pessoal e profissional. Certamente, não saberia elencar qual motivação é mais potente em mim; importa, sim, destacar que, a partir delas, fui me constituindo naquilo que hoje procuro ser.

Oito anos de prática profissional consolidada na empiria não me faziam reconhecer e ser reconhecido como um profissional cognoscitivo, pensante, capaz de planejar, adaptar e

improvisar a prática profissional para dar conta dos problemas pedagógicos e garantir uma aprendizagem significativa dos conteúdos disciplinares, promotora do reconhecimento da ciência na construção dos novos conhecimentos. Essas questões e suas respectivas respostas implicam uma análise pessoal e uma autointerpretação da minha itinerância formativa e também de outros professores.

Pensava e colocava a formação inicial como um processo de obtenção de uma certificação legal para legitimar uma posição no coletivo. Tinha a certeza de que, na formação, seria capaz de desenvolver uma aprendizagem prática para atuar em sala de aula. Para Schulman (2005), a aprendizagem prática está relacionada a aprender a agir como um profissional. Como professor de Biologia, tinha o desafio de aprender um determinado conteúdo de instrução (SCHULMAN, 1986), que, na minha crença, permitiria o acesso a uma engrenagem que instrumentalizaria teórica e praticamente o trabalho que eu realizava.

Na minha experiência de sala de aula e no convívio com os colegas, me vi diante do desafio de resolver questões relacionadas às aprendizagens dos alunos e à construção de conhecimentos sobre a escola e seu funcionamento. Percebia, também, a necessidade de obter um conhecimento específico no campo do ensino de Ciências e de Biologia capaz, de uma maneira melhor, de relacionar a realidade à prática e aos conhecimentos teóricos. Na tentativa de explicar a relação teoria e prática nas propostas de formação de professores, quer na concepção de “inicial” ou “continuada”, assim como Cota (2000), eu também admitia a existência de uma percepção construída no senso comum ou de acordo com algumas tendências filosóficas, em que a teoria e a prática se opõem, estando diametralmente em oposição. Essa autora (2000) explica que os professores mantêm uma visão dicotomizada e “tal entendimento resulta do fato de buscarem relações entre teoria e prática em bases falsas, de pretender-se que agir está desligado de pensar, especular. Dessa forma, a teoria é negada quando tenta vinculá-la à prática” (COTA, 2000, p. 205).

Passei a construir uma relação conflitante que não resolvia a dicotomia existente entre o que entendia como teoria e prática. Tinha, por conta do trabalho que realizava nas escolas e motivado pelo enorme desejo de ensinar, uma concepção de valorização da prática em detrimento da teoria. Neste contexto, a experiência me transformava em produtor de um saber próprio, com qualidade formal e política, apesar de não deter a habilitação para o ensino de Biologia.

Como professor, empreendi uma busca por um conhecimento que julgava não ter. Desse modo, diante dos desafios de ser autor da minha própria aula, assumi o lugar de um sujeito receptivo e – por que não dizer – domesticado para a aprendizagem de um conhecimento legitimado em contextos diversos e que não passavam de informações apequenadas em livros, capítulos e artigos encastelados em modelos de aprendizagem que,

para Bizzo (1997), estão baseadas em um mecanismo que regulariza as percepções em certos relatos históricos, entendidos como universais nos diversos campos, correndo o sério risco de serem hipóteses de reconstrução historiográfica.

As reflexões que fazia sobre a minha prática circulavam em torno de ser um professor criativo, sem que houvesse um aprofundamento teórico sobre aquilo que estava desenvolvendo. Reconhecia a minha limitação em perceber e reconhecer os elementos que estavam em cena para o meu desenvolvimento profissional. O professor não é aquele que aplica uma determinada técnica em sala de aula; ele é o construtor de uma ideia, de uma aula. Nas palavras de Bizzo (2012, p. 154), “é impossível aprender metodologia de ensino assistindo apenas a aulas teóricas, ou lendo um livro, por mais esforçado que seja o seu autor”.

Minhas trajetórias pessoais e profissionais foram marcadas pela busca de uma maneira diferente de fazer o exercício do meu ofício de professor. Com isso, escrevi meus textos e discursos em sala de aula, pretendendo ser um professor de Ciências e de Biologia criativo, sem reconhecer, nessas atividades, o papel que exercia como autor de um trabalho. Transitei entre o ensino público e o privado fazendo recortes e importantes inserções no meu processo formativo para, assim, repensar a tarefa de ensinar, sem, com isso, identificar o trabalho que realizava. As ações que desenvolvia em sala, além de me tocarem, me afetavam.

Fui, ao longo do tempo, me apropriando de informações adequadas e, assim, passei a criar formas próprias de conduzir as práticas para possibilitar a minha aprendizagem como professor e a aprendizagem daqueles que estudavam comigo. Entre as minhas “maneiras de fazer” no ensino de Ciências, estava a elaboração do conhecimento por meio de pesquisas em diferentes fontes bibliográficas. Desde 1984, todos os meus estudantes tinham como material didático um caderno de pesquisa para o registro das informações e discussões em sala. A ausência de laboratórios nas escolas em que trabalhava me levou a fazer dissecações para estudar anatomia e fisiologias animal e vegetal, a envolver trabalhos de artes, músicas e jogos. Como não havia um roteiro de atividades, a criação de experimentos se dava espontaneamente e as conclusões desses experimentos eram compartilhadas entre os estudantes.

Massas de modelar, bonecos de plástico, animais empalhados e revistas em quadrinhos eram constantemente solicitados para as atividades em sala. Movido pelo fascínio de ser um bom professor, acabei por desenvolver um momento de partilha de informações e reelaboração continuada dos saberes disciplinares e do saber científico com discussões em grupo – atualmente conhecidas como rodas de conversa –, em que nos sentávamos no chão após cada aula para que cada estudante pudesse, ali, expor informações obtidas em livros, pesquisas e entrevistas. Por trabalhar em escolas públicas e

particulares, usei como regra não adotar um livro didático; qualquer livro correspondente à turma era aceito em razão da multiplicidade de informação que essa diversidade de livros possibilitava. Um tema era dado para que as pesquisas pudessem ser realizadas. Os estudantes eram arguidos pelos colegas sobre as observações e conclusões relativas às pesquisas que tinham feito, de maneira a desenvolver uma postura crítica e analítica com a aquisição de conhecimentos atualizados. Recordando o tempo, essas ações eram desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, antes mesmo da Publicação dos Parâmetros Curriculares, que ocorreu em 1997 e buscava dar sentido ao que estava sendo aprendido nas escolas por meio dos temas transversais.

Relatos como esse colocam luz no trabalho que os professores realizam em sala de aula, na perspectiva do DPP, quase sempre ignorado pela escola e pelos processos de formação. Os padrões de formação das licenciaturas precisam investir na ação de pensar e repensar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores nas escolas.

Meu interesse pelo trabalho que os professores realizam em sala de aula e no seu ambiente de trabalho, relacionado à produção de material e a suas posturas, representa dimensões do processo de DPP, reconhecendo-o como um pilar de análise para o trabalho docente e para essa pesquisa.

Como professor de Ciências e de Biologia, procurei discutir a educação como forma de mudança da sociedade, observando a existência de diferentes níveis de comprometimento dos professores, produtores de efeitos em outros sujeitos, nas escolas e na sociedade. No entanto, percebia que, no material de estudo a que eu tinha acesso, havia sempre uma visão equivocada da problemática ambiental que não discutia o papel político dos professores de Ciências/Biologia, cujas aulas ainda dão ênfase ao conteúdo teórico, disciplinar e programático. A experiência que eu tinha da formação que fiz não me dava voz para discutir o papel político do professor no contexto da crise ambiental.

O professor de Ciências e Biologia se vê como outros professores, de modo geral, diante de diversos e diferentes temas, como o meio ambiente. E pensar as questões ambientais em uma perspectiva mais crítica e política me fez escolher, em 2000, por uma especialização sobre a temática ambiental, por meio de um estudo com catadores de lixo, cujo propósito era relacionar o depósito do lixo do município de Vitória da Conquista, na Bahia, às condições de saúde humana e ao problema do meio ambiente. Foi um estudo comparativo entre os catadores de lixo, membros de uma associação, e os professores de Ciências e Biologia.

Meu ingresso no Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PRODEMA), vinculado à UESC, me colocou, mais uma vez, em contato com professores em um processo de investigação sobre os hábitos, valores e conhecimentos desses

profissionais. A proposta da pesquisa foi estudar o engajamento de professores de Ciências e de Biologia, além de estudantes e gestores, acerca de comportamento e consciência ambiental em um Projeto de Educação Ambiental (EA) desenvolvido por doze anos em uma escola privada, no município de Vitória da Conquista. As análises foram feitas a partir de alguns autores que discutiam o tema, como Capra (2003, 1998, 1988, 1981), Grún (2006), Hammes (2004), Gadotti (2004), Leff (1999), Reigota (1998) e Pardo Diaz (1995).

A experiência do mestrado me colocou em contato com professores em mais um processo de investigação. A pesquisa que desenvolvi avaliou como docentes, pais, estudantes e os corpos administrativo e técnico de uma escola percebem o problema ambiental para avaliar hábitos, valores, comportamentos e preocupações em relação à educação ambiental, comparando o comportamento dos professores de Ciências/Biologia ao dos demais sujeitos pesquisados.

Ao analisar os resultados conforme o instrumento da pesquisa, os professores de Ciências/Biologia demonstravam uma pequena preocupação com as questões ambientais, principalmente, quando comparados aos grupos selecionados para a realização da pesquisa. A pesquisa não avançou em relação à identificação de quais práticas pedagógicas se sobressaíam nas propostas de ensino dos licenciandos e dos bacharéis, as quais poderiam ressignificar o magistério.

A pesquisa apontou, como um dos seus resultados, o fato de que professores e alunos percebem a educação ambiental de maneira diferente e que muitos dos objetivos do projeto não foram cumpridos por falta de articulação entre os professores, demonstrando a ausência de um espírito colaborativo entre os docentes. Outro resultado foi a conclusão de que os professores de Ciências e de Biologia tinham hábitos, valores e comportamentos, conforme instrumento da pesquisa, que demonstravam pouca preocupação com as questões ambientais, principalmente, quando comparados aos estudantes e professores de outras disciplinas (PIAU, 2007).

Durante a análise dos instrumentos de pesquisa, um dado chamou muito a atenção: a ausência de professores licenciados para o ensino nessa área. De todos os professores pesquisados que lecionavam Ciências e Biologia, apenas um tinha graduação em Ciências Biológicas. Ele atuava no Ensino Fundamental, ministrando aulas de Ciências para a introdução à Física e à Química no 9º ano. Os demais eram bacharéis em Engenharia e Administração. Não posso deixar de relacionar o fato de que a UESB já oferecia um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, nos *campi* de Vitória da Conquista e de Jequié, municípios do sudoeste baiano, em um dos quais a escola investigada se localiza.

Minha experiência no Ensino Superior iniciou em 2004 quando participei de um processo seletivo em uma Instituição de Ensino Superior privada para o ensino da disciplina Biofísica e Patologia para o curso de Enfermagem. Uma vez aprovado na seleção, passei a

ministrar outros componentes relacionados à minha área de formação, para os cursos de Educação Física, Fisioterapia, Direito e Administração, em que eu era o único professor licenciado. Em função desse trabalho, em 2005, fui convidado a trabalhar em um programa na UNEB, nos cursos de Pedagogia, por meio do Programa da Rede UNEB 2000, primeiramente na cidade de Macarani e, depois, em Ituaçu, municípios do interior da Bahia, para trabalhar com a formação em serviço dos professores do Ensino Fundamental I.

O Programa da Rede UNEB 2000 tinha como objetivo garantir a formação inicial para os docentes das Redes Municipais por meio da graduação para os que tinham o curso Normal. Essa experiência me possibilitou identificar a existência de alguns entraves que os professores da rede pública municipal enfrentavam para trabalhar determinados conceitos das Ciências Biológicas, uma vez que eles não estavam relacionados a sua área de formação. Reconhecia, no entanto, o esforço deles, como no trabalho que eu tive como professor de aprender um conteúdo que eu não sabia.

Trabalhando com os que só tinham o curso do magistério como experiência em sala de aula, revi a minha trajetória profissional. Eram professores e professoras que se viam na obrigação de aprender o conteúdo disciplinar para ministrar suas aulas de Ciências e que, assim como eu, tiveram que pesquisar e entender um conteúdo para ensinar. E o que sabiam? Como aprenderam? Quais relações eram capazes de estabelecer? Estavam ali à espera de um treinamento para ensinar? Consideravam-se despreparados para a função que exerciam por não possuírem a graduação? A partir das experiências que tinham, como se definiam como professores? Seria eu o professor com experiência para contribuir de maneira efetiva no desempenho profissional desses professores?

Recorro a essa análise para destacar que eles não buscavam lentes teóricas que lhes permitissem valorizar o próprio trabalho nas escolas, conforme a ideia de Pimenta (2012). Antes, se reconheciam em preparação para exercer um “novo” trabalho a partir da graduação e com vistas a vantagens financeiras decorrentes de uma mudança de nível em função do curso que estavam fazendo.

Em 2011, fui aprovado em Concurso Público para trabalhar com as disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino no Curso de Ciências Biológicas, da UNEB, no município de Caetité, quando foi possível novamente trabalhar com o conteúdo das disciplinas Ciências e Biologia, voltado para a formação de professores. O contato direto com os estudantes me fez perceber que o viés da educação (re)assumia o lugar na minha formação. Assim, dessa experiência, passei a vivenciar um profundo pesar por não ter priorizado a educação em meus estudos e campo de pesquisa.

Como professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas, era responsável por acompanhar os estudantes no campo de estágio. Tinha como uma das funções analisar os relatórios, o material produzido pelos estudantes e os

trabalhos de pesquisa na UNEB/*Campus* VI, além de observar a atuação dos estagiários nas respectivas unidades escolares onde eram realizados os estágios.

Foi durante esse período que inúmeras questões foram se apresentando e tomando corpo, sem que, com isso, encontrasse respostas para os problemas que se apresentavam: como os estudantes egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas concebem a formação? Quais sentidos sobre o desenvolvimento profissional são construídos ao longo do curso? Quais saberes, práticas e experiências são desenvolvidos e valorizados pelos professores de Ciências/Biologia? Na tentativa de encontrar respostas para esses questionamentos, em 2012, criei um grupo de pesquisa na área de ensino da Biologia com o nome “Ensino de Ciências Naturais e Biologia”, cadastrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao MEC, com a linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia”, coordenado por mim.

Uma investigação feita pelo grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia” acabou por desenvolver um estudo entre os anos de 2013 e 2015 com os estudantes matriculados no Curso para conhecer e identificar os motivos que interferiam na escolha pelo curso em Ciências Biológicas. Fizeram parte dessa pesquisa censitária todos os estudantes matriculados no primeiro semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*Campus* VI. Nas respostas, apesar de a formação ser em uma licenciatura, a prevalência (76%) era a possibilidade de se trabalhar na Indústria Nuclear do Brasil (INB), localizada em Caetité, ou nas empresas do parque eólico da região (12%), principalmente, no levantamento da fauna e da flora locais para o processo de implantação das empresas que faziam parte do consórcio do parque na região. Esse estudo mostrou, também, que os estudantes do curso são provenientes das escolas públicas da região e que viam na formação inicial a possibilidade de ter um emprego.

Uma outra pesquisa com ingressantes e concluintes do curso, realizada no mesmo período, mostrou que, ao longo do percurso formativo, um pequeno número de estudantes (24%) demonstrava vontade de ser professor, revelando a falta de interesse pela licenciatura de um percentual significativo de estudantes. Dentre os argumentos apresentados para a falta de identidade com a profissão docente, se encontravam a restrição de escolha profissional na região e o período de estágio, considerado como insuficiente para possibilitar uma melhor formação docente. Além disso, a pesquisa mostrou que, apesar de estarem em um curso de licenciatura, 76% dos estudantes desejavam ser “biólogos” e/ou “pesquisadores” nas áreas das Ciências Biológicas e não professores para a EB. Quando comparado ao questionário socioeconômico, preenchido no período da inscrição para o vestibular, demonstrava existir uma incoerência por parte dos estudantes. O referido questionário era elaborado pela Comissão Permanente de Seleção (CPS), no qual

100% dos inscritos para a Licenciatura em Ciências Biológicas, da UNEB/*Campus* VI, fazem a escolha do curso como primeira opção.

Ao analisar as respostas do questionário socioeconômico, no ato da inscrição do exame vestibular, entre os anos de 2013 a 2018, foram realizadas 1.027 inscrições tendo o curso de Ciências Biológicas como primeira opção. Essa análise permitiu identificar estudantes de um conjunto de 36 municípios baianos. Dentre eles, Caetité (48,68%) detém o maior número dessas inscrições, sendo seguido por Guanambi (13,18%), distante 40 quilômetros; Igaporã (7,91%), localizada a 39 quilômetros; Lagoa Real (4,86%), distante 59 quilômetros; e Ibiassucê (3,44%), localizada a 46 quilômetros.

Quando analisados outros dados, foi possível verificar que, em relação aos inscritos no exame de vestibular, as mulheres somam 80% das inscrições e, em relação à autodenominação da cor da pele, os pardos são maioria (52%), posteriormente, brancos (28,4%), pretos (19%), amarelos (0,4%) e indígenas (0,2%). Dos sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, a maioria (62,5%) foi de homens e o número de mulheres corresponde a 37,5%.

Ao se considerar a renda familiar dessa amostra, foi significativo o número de famílias que vive com um salário mínimo (60%). Uma parte pequena (29,5%) vive com renda até dois salários, 8,5% com a renda variando de dois a quatro salários, 1,4% com quatro a seis salários, apenas 0,4% tem renda familiar entre seis e quinze salários, e 0,2% cujas famílias ganham mais que quinze salários. Isso evidencia uma população de estudantes pertencentes a estratos sociais de baixa renda.

Quando indagados sobre as escolas onde cursaram o Ensino Médio, todos os estudantes (100%) responderam serem provenientes de escola pública. Desses inscritos, 85% fizeram seus estudos no turno diurno, em um período de três anos. Houve quem tivesse feito em tempo inferior aos três anos (5%), em quatro anos (27%) e em tempo superior aos quatro anos (2%).

A análise dos dados da secretaria acadêmica mostra a existência de um cinturão de municípios em torno de Caetité, com estudantes de Riacho de Santana, Salvador e Vitória da Conquista (2,83%), indicando que o curso de Ciências Biológicas extrapola o Território de Identidade do Sertão Produtivo. Do total dos estudantes inscritos, 2,63% são de Brumado, 2,02% de Rio do Antônio e outros 2,02%, de Candiba. Para os municípios de Tanque Novo, Pindaí, Palmas de Monte Alto, Feira de Santana e Iuiú, o percentual de inscrição ficou em torno de 2%.

A desistência do curso em torno de 23% entre 2010 a 2015, durante a realização do estágio supervisionado, segundo os dados da Secretaria Acadêmica, chamou a atenção do grupo e estimulou uma nova pesquisa, em 2015, com os professores das redes de ensino, por um período de um ano, para, assim, avaliar os estudantes durante a realização do

estágio supervisionado. Fizeram parte dos encontros oito professores e quatro gestores dos municípios de Caetité, Brumado, Caculé e Guanambi. Como resultado dessa investigação, foram identificadas (i) a ausência de conteúdo por parte dos estagiários e (ii) a necessidade de uma maior aproximação entre a universidade e a escola para promover troca de experiências.

Uma das questões que norteou a discussão no grupo de pesquisa foi: o que leva o estudante a desistir do curso no período do estágio supervisionado? Os estudantes pesquisados apresentaram como justificativas a falta de segurança para assumir uma sala de aula e a dificuldade na elaboração do plano de aula. Nenhum apontou a falta de conhecimento para o ensino apesar de muitos professores da EB indicarem que os estudantes estão chegando para o estágio sem conhecer o conteúdo que vão ministrar nas aulas.

Por isso, convidar professores e gestores de alguns municípios para participar da pesquisa reforçou o meu posicionamento político e do Departamento em contribuir para a formação de professores no/para o semiárido baiano. Com esse estudo, foi reconhecida a influência do papel social do Curso na região, o que revelava o desejo presente nos estudantes de se tornarem professores na condição de graduados em nível superior. Assim, eles melhorariam a renda familiar nas diversas localidades e passariam a desenvolver ações de pesquisa e de extensão nos municípios no entorno de Caetité.

A realização de pesquisa sobre os estudantes possibilitou a compreensão e permitiu traçar um panorama sobre o ensino de Ciências/Biologia nas Redes Estadual e Municipais da região. A investigação realizada no grupo de pesquisa, sob minha coordenação, mostrou que, na EB, professores de outras áreas de formação lecionam Ciências (57%) e que a disciplina Biologia é majoritariamente ministrada por professores com graduação em Ciências Biológicas (96%). A pesquisa revelou também que, entre os professores de Biologia, apenas 20% havia feito o curso na modalidade presencial, egressos da UNEB/*Campus VI*. Esse trabalho permitiu reflexões sobre os papéis dos professores da área e o lugar da universidade frente ao desafio de formá-los.

A maioria dos professores foi graduada por meio de programas especiais de formação, em função de já estar inserida no quadro docente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e necessitar da certificação devido à legislação vigente. Esse fato despertou, no grupo de pesquisa, a vontade de investigar as razões que levavam os professores a buscarem a graduação – se era por uma exigência legal, pela realização profissional ou pela busca de melhorar os rendimentos.

O resultado desse trabalho mostrou que existe uma valorização pessoal por parte dos professores que haviam concluído a graduação. No entanto, todos destacaram a vantagem financeira que a mudança de nível proporcionaria à carreira deles e que se

sobrepunha à questão do sucesso pedagógico da formação, ainda que na perspectiva de uma formação continuada. Não obstante, a questão que promoveu a pesquisa apresenta indícios do posicionamento dos professores em relação à formação inicial para a construção de sua trajetória profissional e, conseqüentemente, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e o seu desenvolvimento profissional.

Tradicionalmente, os cursos de licenciatura na UNEB/*Campus* VI organizam os estágios segundo um padrão comum estabelecido por um Conselho Departamental de Estágio. Os estudantes, sob orientação dos professores de Estágio, realizam um período de observação, coparticipação e regência nas escolas da Rede Pública do município. Nessas atividades, eles vão às escolas e assumem a sala de aula por um determinado período, tendo, no mínimo, uma das aulas ministradas supervisionada pelo professor do *Campus*.

Os planos de aula são elaborados pelos estudantes, sujeitos à aprovação dos professores/supervisores e dos professores regentes. Diante desta situação, os estudantes enfrentam o desafio de não apenas ensinar o conteúdo, mas também de usar diversos recursos como meios de apoio ao seu fazer pedagógico. Algumas inquietações junto ao grupo de pesquisa e aos estudantes regulares do curso passaram a me intrigar e me fizeram questionar: por que os estudantes do curso não desejavam ser professores? Por que a experiência do estágio parecia ser ruim para alguns estudantes? Como o curso poderia ajudá-los a se tornarem professores?

As atividades desenvolvidas a partir desses questionamentos possibilitaram conversas com outros professores que vivenciavam processos relacionados à prática pedagógica e ao estágio. Essa experiência e as leituras que realizamos no grupo me fizeram acreditar que a formação inicial precisava compreender quais são os conhecimentos produzidos e quais atividades docentes precisam ser mais bem articuladas, para, assim, repensar o ensino e os saberes desenvolvidos no curso. Essas reflexões acabam por tomar parte dessa pesquisa, que pretende trazer contribuições para o processo formativo.

Reconheço que os questionamentos e as formas utilizadas para interagir com os estudantes do curso e com os professores da EB em eventos e durante a realização dos estágios supervisionados, na condição de professor supervisor, contribuíram para a elaboração do projeto em que os egressos do curso em Ciências Biológicas e a UNEB assumiriam o protagonismo da pesquisa.

Dialogar com essas questões que me atravessam e me constituem e que também atravessam e constituem essa tese auxilia a validação dessa pesquisa e a compreensão dos questionamentos que apareceram ao longo de minhas trajetórias acadêmica e pessoal. É válido também tomar emprestadas as palavras de Masschelein (2014), quando diz que é preciso perder a inocência da observação, abrindo os olhos para criar uma nova visão e “deslocar nosso olhar para que sejamos nós os que estejamos lá” (MASSCHELEIN, 2014, p.

43). Sempre vai existir algo além daquilo que se está vendo: coisas distantes, mirantes, espaços abertos e desvios que permitirão enxergar além de qualquer perspectiva.

Levando-se em consideração alguns dos pensamentos de Bakhtin (1992) e a noção do que representa um enunciado, podemos afirmar que a atividade docente por mim desenvolvida com os meus estudantes foi sendo estabelecida de forma dialógica e tomada como um tipo de enunciado que criava vínculos nos contextos social, político, cultural e de profissionalidade que me fizeram reconhecer os espaços acadêmico e escolar como um ponto de encontro entre as subjetividades. Nas palavras de Geraldi (2015, p. 10), “quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história”.

Há, portanto, de se reconhecer a necessidade de estudos capazes de revelar as complexas relações estabelecidas nas trocas de histórias, aprendizagem, afetos e produção de conhecimentos na formação de professores. A opção por um estudo com os egressos do curso de Ciências Biológicas se deve à vontade de conhecer o que eles pensam sobre a sua formação e as efetivas contribuições para a atividade docente, despertada no passado recente, quando atuavam como discentes do curso, e como se deu o desenvolvimento profissional dos que se inseriram no magistério.

Dados do Censo Escolar, realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que, no Nordeste, apenas 53,9% dos professores que trabalham no Ensino Médio possuem certificação nas disciplinas que lecionam, enquanto, no Ensino Fundamental, esse percentual é de 36%, sendo esse o menor resultado registrado entre as cinco regiões no país (BRASIL, 2019). Isso mostra que os cursos de licenciatura ainda não deram conta de formar professores para resolver o problema da falta desses profissionais na EB. Dentro das áreas das Ciências Biológicas, a formação de professores tem sido estudada e analisada em diferentes percursos de investigação sobre cursos no que diz respeito aos projetos pedagógicos, estudantes, gestores e egressos. No entanto, na nossa percepção, ainda existem perspectivas a serem estudadas sobre as experiências vivenciadas por professores em formação em relação ao DPP.

1.2 A *MULTICAMPIA* NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A UNEB tem características próprias de uma universidade estadual no contexto do Ensino Superior brasileiro. No entanto, por posições e políticas que adotou, ela desempenha um papel fundamental para a formação profissional em diversas áreas do conhecimento e a oferta de trabalhos no campo da pesquisa e da extensão no território baiano.

Por iniciativa própria, foi a primeira instituição de ensino no Norte-Nordeste e a segunda no país, após a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2003, a implantar o sistema de cotas para estudantes afrodescendentes que tinham cursado o Ensino Médio nas escolas públicas, garantindo, assim, o acesso ao Ensino Superior a uma população jovem egressa das escolas públicas do Estado.

Para afirmar o caráter popular, inclusivo e socialmente referenciado, a UNEB contempla, com reserva de sobregagas, o acesso ao Ensino Superior para as populações quilombola e cigana, pessoas com deficiências, transexuais, travestis, transgêneros e com transtorno do espectro autista e altas habilidades (BAHIA, 2019).

Vinte anos antes, em 1983, por meio da incorporação de sete faculdades, na sua maioria de formação de professores que atuavam em alguns municípios baianos e também na capital do Estado, a UNEB se tornou *multicampi* por meio da Lei nº 7.176, de setembro de 1997. Com o processo de reorganização das Universidades Estaduais Baianas, foram criados departamentos para identificar as unidades universitárias, estabelecidas em ato regulamentar.

A criação do *Campus VI* da UNEB, campo dessa pesquisa de doutorado, se deu por meio da incorporação de algumas Faculdades de Formação de Professores que já haviam sido criadas e estavam em funcionamento no interior do Estado. Entre elas, estava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, onde foi criado o DCH. Em 1986, foi iniciado o Curso de Licenciatura curta em Letras e Estudos Sociais; em 1992, a Licenciatura Plena em Geografia e História, resultante da conversão dos cursos de Estudos Sociais; e, em 1999, passaram a ser ofertadas as habilitações em História e Matemática. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, neste Território de Identidade do Sertão Produtivo, passou a funcionar em 2005, junto com as outras cinco licenciaturas.

A história da UNEB e o processo de interiorização da educação superior na Bahia são marcados pela vanguarda de unir instituições da Capital e do interior em defesa de uma educação pública de qualidade e gratuita, por meio da adoção de políticas de ações afirmativas. Dessa forma, a Universidade passou a ser o agente integrador entre o sistema de ensino dos municípios e o sistema estadual de educação. Por um lado, havia a necessidade de professores em determinadas áreas do conhecimento, por outro, havia por parte das prefeituras e do Estado a necessidade de formação técnica e sustentação teórica para os professores que compunham os seus respectivos quadros de funcionários.

A UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 *campi*, distribuídos em 23 municípios de pequeno e médio portes, localizados em 19 territórios de identidades do Estado.

A Bahia tem 417 municípios (IBGE, 2019) com aproximadamente quinze milhões de habitantes. Em termos populacionais, Salvador é a cidade mais populosa, com quase 2,9

milhões de habitantes, seguida por Feira de Santana (614 mil) e Vitória da Conquista (341 mil²) moradores. Entre os municípios de todo o Estado, apenas dez cidades têm menos de 5 mil habitantes, entre elas, Contendas do Sincorá, com 4.066 moradores, ocupando a 410^a posição na lista de municípios da Bahia por população (IBGE, 2019), inserido no Território de Identidade Sertão Produtivo.

A Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, por meio da Lei nº 10.705, de 2007, adotou a regionalização dos 27 Territórios de Identidade que abarcam os 417 municípios. Cada Território de Identidade é constituído a partir de determinadas especificidades de cada região, do sentimento de pertencimento da população e critérios multidimensionais como ambiente, economia, sociedade, cultura, política e organização dos grupos sociais da população (BAHIA, 2007).

O Território de Identidade do Sertão Produtivo é constituído por 20 municípios com diferentes populações em um coletivo populacional de 476 mil³ pessoas. A Bahia é o quarto Estado mais populoso do Brasil, ficando atrás de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Dos municípios baianos, 240 (57,5%) têm menos de 20 mil habitantes e 129 (30,9%) têm a população entre 20 e 50 mil habitantes (BAHIA, 2017).

O processo de interiorização das Universidades, iniciado nos anos 1980, tem por objetivo contribuir de maneira significativa como um meio de ampliação da formação e qualificação no interior do Estado da Bahia. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI é o único curso público no Território de Identidade do Sertão Produtivo (BAHIA, 2020).

Quadro 02: Sertão Produtivo: população e classificação por posição populacional no Estado da Bahia por municípios

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO*	POSIÇÃO NA LISTA POR POPULAÇÃO (BAHIA)
Guanambi	84 mil	21 ^a
Brumado	67 mil	31 ^a
Caetité	51 mil	45 ^a
Livramento de Nossa Senhora	45 mil	53 ^a
Caculé	23 mil	137 ^a
Palmas de Monte Alto	21 mil	150 ^a
Tanhaçu	20 mil	169 ^a
Ituaçu	18 mil	182 ^a
Tanque Novo	17 mil	201 ^a
Urandi	16 mil	220 ^a
Pindaí	16 mil	225 ^a
Lagoa Real	15 mil	233 ^a
Rio do Antonio	15 mil	238 ^a
Candiba	14 mil	260 ^a
Dom Basílio	12 mil	299 ^a
Sebastião Laranjeiras	11 mil	309 ^a
Iuiú	10 mil	319 ^a

² Valores aproximados.

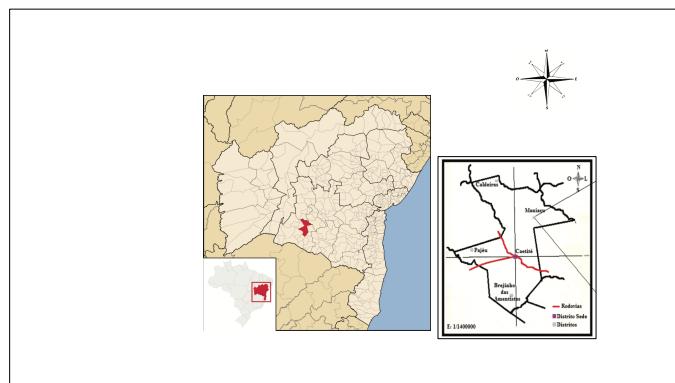
³ Valores aproximados.

Ibiassussê	9 mil	349 ^a
Malhada de Pedra	8 mil	371 ^a
Contendas do Sincorá	4 mil	410 ^a

FONTE: Adaptado de IBGE (2020).

Entre os municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo, apesar de não ser o mais populoso, ficando atrás de Guanambi e Brumado, Caetité é o berço do educador Anísio Teixeira e onde foi implantada, ainda no século XIX, pela Lei nº 117, publicada em 24 de agosto de 1895, a Escola Normal de Caetité, primeira escola de formação de professoras do interior da Bahia e reinaugurada em 1926, após um período fechada, mantendo o status de ser a primeira Escola Normal do interior baiano. A história do município de Caetité, ainda no século XIX, passou a ser contada a partir do reconhecimento da sua importância para a formação de professores da região. Entre a abertura e a reabertura da Escola Normal, passaram-se 31 anos; da reimplantação da Escola Normal até a criação do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da UNEB/*Campus* VI, passaram-se 57 anos, e da criação do Departamento até a primeira turma de professores que concluíram o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, foram passados 27 anos. Somados, totalizam 115 anos de história sobre a formação de professores no interior da Bahia.

Figura 1 - Mapa político do Estado da Bahia. Caetité-BA



FONTE: Image:Baia MesoMicroMunicip.svg

Ao falar do pioneirismo da educação no Brasil e especificamente, na Bahia, o teórico da educação Anísio Teixeira é um dos principais nomes defensores da escola pública; um dos responsáveis por grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX e um dos filhos ilustres de Caetité. Anísio Teixeira, bacharel em Direito, escritor e educador, justificou a reinstalação da Escola Normal do município quando ocupava o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado da Bahia com o argumento de buscar uma melhor qualificação para o corpo docente da região.

Extrapolando os contornos dos processos de implantação das escolas públicas e da interiorização da formação de professores, há de se identificar e dar destaque ao fato de que, ao reinstalar a Escola Normal no município de Caetité, atendia-se aos desejos políticos

da região e ao início do processo de interiorização do ensino, objetivando, assim, a educação do povo sertanejo e a modernização do ensino no Estado da Bahia. Fato que foi repetido pela UNEB com a implantação de um *campus* na terra onde nasceu o educador, em 1983, cinquenta e sete anos depois.

Caetité e mais dezenove municípios compõem uma superfície total de 23.544,55 km² para uma população de 439.455 habitantes (FAEB, 2012; IBGE, 2010), no Território de Identidade do Sertão Produtivo. Dentre os vinte municípios, por questões históricas, políticas e geográficas, Caetité assumiu um lugar importante na promoção social e econômica da região por possuir, no seu *campus* da UNEB, seis licenciaturas, sendo, portanto, o *campus* com o maior número na oferta de curso superior público da Universidade.

Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação passaram, assim, a ter uma orientação didático-pedagógica para contemplar as especificidades dos Territórios de Identidade de abrangência de cada Departamento, através da extensão em suas diretrizes para a superação das vulnerabilidades e dos riscos sociais diferentes de populações no Estado da Bahia (BAHIA, 1995).

Na UNEB/*Campus* VI, até o ano de 2017, só eram ofertados cursos de Licenciaturas, funcionando, a partir de 2018, um curso de bacharelado em Engenharia de Minas. Partindo do número de inscritos nos processos de seleção para o ingresso ao Ensino Superior, das seis licenciaturas oferecidas no *Campus*, os cursos de Ciências Biológicas e História estão entre os mais procurados; já a Licenciatura em Matemática é o terceiro curso mais procurado, seguido por Geografia, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Letras com Língua Inglesa. Os cursos diurnos que funcionam no *Campus* são: Ciências Biológicas no turno matutino, Geografia e Matemática com ofertas nos turnos matutino e vespertino, enquanto Letras, com as duas habilitações, e História funcionam no turno noturno.

As trajetórias dos cursos de licenciatura no Brasil e na UNEB, no que tangem à formação inicial, entrecruzam-se e interferem no processo de constituição de um sujeito que põe em suspenso o sentido da *prática* pedagógica. A escolha que fizemos foi o curso com maior procura nos processos de inscrição para o vestibular (Quadro 2). A análise dos documentos que justificam a implantação, o reconhecimento e o redirecionamento do curso é assim explicada no projeto de redimensionamento:

Pensar a relação indivíduo-ambiente provocou um novo caráter curricular para o Curso de Ciências Biológicas, de modo que os conhecimentos/instrumentos da área de cunho pedagógico possibilitassem a formação de profissionais preocupados não só com o conteúdo específico da área, mas, principalmente, com sua aplicabilidade, que seja capaz de desenvolver capacidades/habilidades nos alunos para que tenham condições de interferir com competência nos problemas do seu cotidiano, solucionando-os numa perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade onde estão inseridos (BAHIA, 2020, p. 7).

Quadro 03 - Número de inscrições no vestibular para as diferentes licenciaturas do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI – UNEB por ano - Período 2013 a 2018.

Período	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em História	Licenciatura em Letras/Língua Inglesa	Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa	Licenciatura em Matemática
2013	153	111	188	47	64	110
2014	153	84	138	40	46	81
2015	186	105	158	57	62	121
2016	181	79	159	53	69	113
2017	154	81	157	44	50	125
2018	167	70	159	50	50	79

FONTE: Dados da Secretaria Acadêmica do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI – 2018.
Grifos nossos

Além dos seis cursos presenciais para a formação de professores, a UNEB/*Campus* VI fez parte de uma série de programas para uma formação em exercício. Dessa maneira, reforça-se a existência de um compromisso, ainda que tácito, em forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação, os Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia e as escolas da região do Território de Identidade Sertão Produtivo, para formação dos profissionais da educação, como aconteceu com o Programa Intensivo de Graduação, conhecido como a Rede Uneb 2000, criado em 1998, idealizado pela professora Norma Neide, para a interiorização do Ensino Superior por meio da formação inicial, muito antes da implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que aconteceu em 2009.

O programa tinha, entre seus objetivos, a FP nos municípios sem que fosse preciso deslocá-los para os centros urbanos. Nos onze anos do Programa, foram celebrados 149 convênios com 181 Prefeituras Municipais e com um índice de matrícula acima dos 97% dos inscritos nos processos de seleção (BAHIA, 2005), representando uma cobertura do programa acima dos 43% dos municípios baianos.

Em 2004, a UNEB/*Campus* VI participou também do Programa de Formação de Professores do Estado (PROESP) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) para a oferta de cursos de graduação presencial para os professores dos Ensinos Fundamental e Médio que estivessem em pleno exercício da docência. Esse programa atingiu, em seu primeiro ano, 70 municípios; em 2005, 46 cidades e, em 2009, já eram 80 municípios da Bahia que participavam do programa, com uma adesão de aproximadamente 20% das cidades do Estado.

Em 2009, com a criação do PARFOR, a UNEB/*Campus* VI fez novas parcerias com os municípios que compõem o Território de Identidade do Sertão Produtivo e passou a ofertar cursos de licenciaturas. A UNEB, por meio deste programa, graduou mais de 17 mil professores de diversas áreas, além dos cursos presenciais.

Diversas propostas em Programas vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), foram aprovadas e desenvolvidas na UNEB/*Campus* VI, colocando a Universidade, em relação ao PIBID e a seus indicadores, no 38º lugar entre as universidades brasileiras e, em relação ao PRP, no 33º lugar entre as Instituições que concorreram ao edital em todo o país.

A realização e a participação de programas assim indicam o empenho coletivo de gestores, professores e seus pares, e destacam o compromisso da UNEB com o percurso formativo dos estudantes das licenciaturas, através de ações institucionais que se aproximam e dialogam com as escolas da EB, pretendendo ser socialmente referenciada, contribuindo de maneira significativa para o aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão que valorizam a atividade docente (BAHIA, 2012).

Neste contexto, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em 1999, conforme está descrito em seu projeto de instalação, teve sua implantação justificada em virtude da ausência de um campo de formação, de “importância fundante na formação inicial dos professores de ciências naturais e de biologia para a educação básica na região” (BAHIA, 2012, p. 166), impulsionando práticas educacionais em espaços escolares ou não. Em outras palavras, a universidade reconhecia, no documento, uma necessidade de investir na formação dos professores para a educação básica no município e na região.

A proposta de implantação apresenta a defesa de uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática para garantir a formação de um corpo docente capaz de atuar como “mediador maduro e consciente” (BAHIA, 2012, p. 187) no processo de ensino e de aprendizagem nas populações que compõem as bacias hidrográficas da região, como a de Paramirim, do São Francisco e da Chapada Diamantina, exemplificando, assim, a abrangência que o curso teria desde a sua implantação.

Nesta perspectiva, a UNEB/*Campus* VI, com o curso de Ciências Biológicas, assumiu, a partir do projeto de implantação, a realização de ações de docência, sem excluir a pesquisa e a extensão, com o compromisso de que deveriam estar ligadas às questões relativas à formação de professores, contribuindo com o desenvolvimento regional, principalmente, no que se refere à memória, à cultura, à leitura e à formação docente (BAHIA, 2012).

Caetitê e os demais 246 municípios que estão inseridos no semiárido baiano são formados pelos biomas da caatinga e do sertão. O município possui quatro distritos: Brejinho das Ametistas, Caldeiras, Maniaçú e Pajeú (Figura 1), com escolas para atender a demandas da sede e dos distritos, e que servem de campo de estágio para todas as licenciaturas e para os projetos de extensão da UNEB/*Campus* VI. Mesmo com a oferta de seis licenciaturas, conta com dois programas de pós-graduação *lato sensu* funcionando no

Departamento: Prática Docentes Interdisciplinares e Educação e Diversidade Étnico Racial. Os cursos de especialização em Biodiversidade do Semiárido, Gestão do Patrimônio, Histórico, Cultural e Ambiental e Leituras: Memórias, Linguagens e Formação Docente não estão em atividade. Além dos cursos de especialização, está em andamento um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade, com 93 estudantes.

Alguns apontamentos relacionados à trajetória do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*Campus* VI revelam o desenho do atual repertório que compõe o curso: dois professores estão inseridos no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na modalidade de um mestrado profissional, aprovado pela CAPES. Um grupo de professores criou o Curso de Especialização em Biodiversidade do Semiárido, enquanto um dos professores do curso criou a primeira Revista Cenas Educacionais, indexada do DCH, *Campus* VI. O Curso também conta com o funcionamento da Empresa Júnior de Biologia, que capitaliza ações e recursos para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão a partir de conceito sobre o empreendedorismo. Em razão disso, um grupo de sete estudantes do V ao VIII semestres criou o Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Olhos d'Água (IODA) para prestar serviço de assessoria no município e na região.

Dessa maneira, conhecer o processo de formação de um professor de Ciências e de Biologia, na percepção dos estudantes, nos possibilita analisar como esse percurso acontece e como isso imbrica a constituição da profissionalidade docente. A partir das falas dos egressos, identificamos os possíveis elementos que apontam para a reestruturação do percurso formativo, reconhecendo a docência como uma atividade que envolve um alto grau de subjetividade, conforme Ferreira e Hypólito (2010).

No próximo capítulo, discutimos conceitos do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, que dão sustentação teórico-metodológica à pesquisa.

CAPÍTULO II – MIKHAEL BAKHTIN E A PESQUISA

Aqui, não se fundem dois pontos de vista, mas se justapõem dialogicamente. Esse dialogismo interior híbrido romanesco como um diálogo de pontos de vista sociolinguístico não pode ser levado até o diálogo individual, sensato, acabado e nítido: está presente nele uma certa espontaneidade orgânica e uma certa irremediabilidade.

Mikhael Bakhtin (1998, p. 158)

Este capítulo tem como um dos seus argumentos o fato de que os professores, ao falarem do seu trabalho e do de outros professores, revelam seus valores, crenças e ideologias que atravessam seus discursos. Nesse sentido, recorreremos a alguns dos conceitos-chave de Bakhtin – dialogismo, alteridade, enunciado, polifonia e exotopia – para compreender que cada enunciação ou enunciado revela aspectos importantes relacionados ao posicionamento dos sujeitos. Nesta via, o discurso revela processos, concepções, experiências, saberes e conhecimentos. Questões sobre profissionalidade docente, desenvolvimento pessoal e profissional se apresentam nas falas dos/as professores/as.

Além da base conceitual da pesquisa, faremos as seguintes considerações:

2.1 MIKHAEL BAKHTIN E AS CIÊNCIAS HUMANAS

A referência que adotamos foi o pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2006) que considera que, nas Ciências Humanas, o objeto a ser investigado é um “ser expressivo e falante”, alguém que tem uma voz, responde, manifesta um pensamento, uma ideia; um sujeito capaz de fazer reflexões. A pesquisa, assim, se aproxima de uma conversa, de uma circularidade, de um diálogo que é voltado e está aberto a outras ideias, outros sentidos e pensamentos, por meio de uma escuta interessada nas palavras, nas contrapalavras, réplicas, tréplicas, entonações, nos tons valorativos e vozes divergentes que procuram dar conta da complexidade e da integralidade dos discursos que expressam uma posição no mundo. Assim, há uma complexa inter-relação entre pesquisador e pesquisados que só pode ser entendida pelo paradigma da compreensão que é atravessado pelas possíveis interpretações e pelos questionamentos dos registros dos discursos proferidos no campo e que são construídos individual e coletivamente. Pesquisar se torna reconvocar contextos, sentidos, ideias, pensamentos situados historicamente e colocá-los como ponto de partida para um caminhar contínuo do/no processo de investigação que exige interlocução. Sobre a palavra do outro, Bakhtin afirma que

A palavra voltada para seu objeto entra nesse ambiente dialogicamente agitado e cheio de tensão das outras palavras, avaliações e entonações, se entrelaça com suas inter-relações complexas, mistura-se a algumas, recua ou se intersecciona com outras; e tudo isso pode formar fundamentalmente a palavra (BAKHTIN, 2010, p. 276).

O dialogismo ou a orientação dialógica do discurso de qualquer sujeito é a marca do uso concreto da língua como um fenômeno social, relacional, situado; verdadeiramente universal no sentido da relação da palavra com seu objeto ou da relação do sujeito falante com uma resposta antecipada.

A *palavra* nasce em diálogo como uma réplica viva dentro dele; a *palavra* é formatada em interação dialógica com uma *palavra* alheia que já está no objeto. Uma *palavra* forma um conceito de seu objeto de maneira dialógica. (BAKHTIN, 2010, p. 279, grifos nossos).

Bakhtin acrescenta:

Toda *palavra* se dirige para uma resposta e não pode escapar da influência profunda da *palavra* em resposta que ela antecipa [...] está direta, ostensivamente orientada para uma palavra-resposta futura; ela provoca uma resposta, antecipa e se estrutura na direção da resposta (BAKHTIN, 2010, p. 280, grifos nossos).

E, por essa razão, as respostas circulam, procuram outras palavras. Uma das contribuições de Bakhtin e do seu Círculo foi oferecer às Ciências Humanas uma abordagem metodológica dinâmica a partir da historicização. À época de Bakhtin, a cultura erudita era sobreposta à cultura popular com fronteiras bem estabelecidas. Bakhtin e os membros do Círculo reconhecem que, na arte e em qualquer outro campo, essas fronteiras não podem existir, e que, por meio da interação entre os sujeitos, é possível construir conhecimentos, sem divisões ou acabamentos. A potência do trabalho de Bakhtin acrescenta ao pensamento marxista a questão da linguagem.

Recorrer a Bakhtin e suas reflexões como suporte teórico desta tese nos coloca diante do desafio de compreender as interações entre os sujeitos da pesquisa e seus discursos, os ditos e presumidos e, também, entender que é na linguagem que as visões de mundo se apresentam; que sujeitos em interação trazem seus pontos e contrapontos, opõem as suas palavras às palavras do outro; e que seus enunciados são sempre direcionados ao outro e orientados para uma palavra-resposta.

A alteridade permite reconhecer o outro com seus enunciados e respostas e também o dever do *eu* em responder ao *tu*. Para Bakhtin (2011, p. 401), o movimento dialógico da interpretação se relaciona ao contexto enunciativo. Para este autor (2011), penetramos num fluxo ininterrupto da comunicação e, portanto, um dado discurso vai para além dos seus limites imediatos. Assim, é possível correlacioná-lo a um movimento retrospectivo e também ao prospectivo, articulados a outros discursos e outros sujeitos. A análise da compreensão bakhtiniana possibilita perceber que cada diálogo desencadeia um novo passo, com

possibilidades de outros sentidos e novas interações. Como toda enunciação contém o germe de uma resposta, também pode supor a criação de contextos antecipáveis do futuro. Nesse sentido, Bakhtin e o seu Círculo nos ajudam a pensar que a linguagem é uma importante atividade humana capaz de instaurar realidades, desencadear novas ações, recuperar conversas e fatos anteriores uma vez que não existem discursos isolados.

Para o filósofo russo, as Ciências Humanas são as ciências do discurso e o processo interlocutivo interpela o pesquisador em todas as etapas do seu trabalho: das escolhas teóricas, passando pela pesquisa de campo e chegando à organização do material produzido, às análises e à escrita do texto. O processo interlocutivo nas Ciências Humanas é assim explicado por Corsino:

O pesquisador, diante das inúmeras questões que desafiam os seus saberes, mobiliza diferentes espaços de interlocução e penetra no espaço dialógico do sentido. Sua busca, pela compreensão das suas questões se faz na, pela e através da palavra do outro, dos muitos outros (que são os seus interlocutores), nos ditos e não ditos, no presumível, nas dobras e intervalos (CORSINO, 2014, p. 15).

Pesquisar em Ciências Humanas é desenvolver uma investigação sobre o sujeito social, seus tempo, cultura, sentidos produzidos, o que exige do pesquisador posicionamentos e deslocamentos para compreendê-lo.

Para Bakhtin (2011, p. 410), as Ciências Exatas seriam formas monológicas do saber, pois, nas suas formas de investigar, admitem a presença exclusiva de um sujeito: o pesquisador. As coisas/objetos são transformadas em conceitos com um grau variado de abstração, ordinariamente analisados por uma determinada concepção de “exatidão”, inserida em um processo de coisificação. Nas Ciências Humanas, o sujeito nunca pode se tornar conceito porque este sujeito fala e responde mergulhado em um processo de personalização.

Renfrew (2017), ao analisar a obra de Bakhtin, afirma que as Ciências Humanas e Sociais, ao tentarem imitar os procedimentos metodológicos e filosóficos das Ciências Exatas, correm o risco de sofrer os efeitos deletérios do teoreticismo. O pensamento teórico, científico, racional é, por natureza, abstrato, produtor de relatos parciais, limitados, descritivos e generalizáveis de seu objeto, seja ele uma fala ou registros escritos de situações vividas por pessoas. Bakhtin também vai dizer que uma descrição científica é validada dentro de seu domínio próprio, particular, o que não representa a destituição do pensamento científico, mas reconhece que ele não pode acessar a totalidade de qualquer experiência ou fenômeno.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e

independente deste, já não se trata de ciências humanas (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Bakhtin alerta que um texto tem vida nas relações axiológicas que o próprio texto condensa e no diálogo que ele suscita, diálogo que não conhece acabamento (BRAIT, 2016).

O texto (escrito e oral) é o dado primário [...] de todo o pensamento em ciências humanas [...]. O texto é a realidade não mediada (uma realidade de pensamento e de experiência) a partir da qual [...] esse pensamento podem emergir. Onde não há texto, não há objeto de estudo ou de pensamento (BAKHTIN, 1979, p. 103).

Segundo Bakhtin (1979, p. 104), o texto, escrito ou falado, é o único ponto de partida possível, independentemente dos objetivos propostos para a pesquisa em Ciências Humanas. Os textos são, assim, o objeto destas ciências, podendo assumir a forma de diferentes gêneros discursivos. Kramer (1993, p. 106) ressalta que “o homem só pode ser estudado como produtor de textos” porque estamos falando de um sujeito que tem voz e participa de atividades multifacetadas, nunca como coisa ou objeto. Neste sentido, o conhecimento se produz na compreensão do pesquisador em processo dialógico com o material produzido na pesquisa. Esse material é constituído pelo conjunto de textos, tais como transcrições de gravações (em áudio e/ou em vídeo), notas de caderno de campo, fotografias, documentos legais, documentos institucionais, entre outros.

Magri (2020) esclarece que o pensamento do Círculo de Bakhtin, além de ter como princípio a historicidade, não separa teoria e vida. Esse posicionamento se justifica, pois essa separação não considera a multiplicidade de opiniões, interpretações, posicionamentos, além de contrapor o objetivo ao subjetivo, o universal ao singular, o social ao individual, e de desconsiderar o ato singular de cada diálogo, de cada fala. O que os intelectuais do Círculo propõem é uma subversão ao fechamento monológico que um discurso pode impor. Assim, são as relações dialógicas que, por serem amplas e representarem as interações humanas e, por conseguinte, a produção de sentido, que importam no processo de pesquisa. É no processo de significação do discurso do outro que se dá a interdiscursividade, ou seja, o discurso do pesquisador, sua interpretação exotópica dos discursos presentes nos materiais produzidos. Interdiscursividade que é situada historicamente e atravessada por formas composicionais diversas. Neste sentido, os discursos dos professores desta pesquisa são compreendidos e analisados de forma contextual, já que são os contextos enunciativos que atravessam cada diálogo, cada enunciação.

Bakhtin (2017, p. 44) afirma que “não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam”. Os discursos são sempre orientados para o discurso do outro. Ao tomar a palavra, é iniciada uma

alternância entre o *eu* e o *tu*, marcada pela presença de enunciados. Para Bakhtin (1979, p. 345), “as relações dialógicas são relações semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal”, considerando que “a situação integra-se ao enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica” (BAKHTIN, [1926] 2012, p. 190). Sendo a interação e a solidariedade entre os interlocutores os elementos responsáveis por ampliarem os horizontes comuns entre esses interlocutores, de tal modo que não existam mais fronteiras entre eles, “levando-os a apoiar a intersubjetividade verbal em um ‘nós’ discursivo” (BAKHTIN, [1926] 2012, p. 192).

Ao reconhecer a natureza dialógica do pensamento humano e das ideias, Bakhtin destaca a existência de uma orientação dialógica para o discurso do outro. Reconhece também a existência de sujeitos e suas vozes produtoras de múltiplos discursos que se encontram, interagem e se alteram. Dessa forma, procura-se reconhecer a condição discursiva do homem que dialoga com várias vozes de um auditório presente dentro e fora dele, com múltiplos discursos e de um lugar enunciativo.

A ideia é um acontecimento vivo, que interrompe no ponto de contato dialogado entre duas consciências. Neste sentido, a ideia é semelhante ao discurso, com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso, a ideia que ser ouvida, entendida, respondida por outras vozes e de outras posições. Como o discurso, a ideia é por natureza dialógica (BAKHTIN, 2002, p. 84).

Para se compreender os discursos na perspectiva bakhtiniana, é preciso reconhecer que são constituídos por enunciados que se dão na linguagem, que incluem ditos e não ditos, presumidos, gestos e acentos apreciativos, que promovem uma interação entre sujeitos num determinado contexto e que expressa posições ideológicas dos interlocutores no mundo. Quanto mais amplos forem os horizontes, “mais os enunciados deverão apoiar os elementos da vida que sejam constantes e estáveis e em avaliações sociais essenciais e fundamentais” (BAKHTIN, [1926] 2002, p. 92). A partir da perspectiva bakhtiniana, entende-se que os professores são agentes sociais que marcam e são marcados pelo contexto no qual estão situados e vivem mergulhados em diversos conhecimentos e representações, que são apropriações da palavra do outro que se tornou palavra própria. É reconhecer, como sujeitos sociais, a presença de inúmeros discursos dos contextos de interação que vivenciam e que participam de suas enunciações. Os professores enunciam discursos dialógicos, polifônicos e interdiscursivos nos quais estão presentes, segundo Fiorin (2017), narrador/narratário; enunciadador/enunciatário e interlocutor/interlocutário.

Estabelecer relações sobre a licenciatura e o desenvolvimento profissional demanda compreender e reconhecer a existência de pontos de vista, apreciações, ideias e sentidos que se produzem das/nas relações entre os professores da EB, egressos do curso de Ciências Biológicas, suas histórias e seus posicionamentos que se fizeram presentes no

campo desta pesquisa, o que nos leva a refletir sobre as relações dialógicas entre esses professores, a reconhecer que são relações, segundo Fiorin (2017), profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, linguísticas, psicológicas ou mecânicas apenas. Essa originalidade se faz presente em relação tanto aos discursos quanto aos sujeitos do discurso e ao contexto das suas falas.

Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. Para o filósofo, há o caráter interpretativo dos sentidos nas Ciências Humanas. Desse modo, é preciso reconhecer que os sujeitos da pesquisa não se distanciam das experiências que realizam e desenvolvem, falam do trabalho docente como algo vivido por deles, como abordaremos mais à frente.

Para Freitas, Souza e Kramer (2003), nas Ciências Humanas, as dimensões ética e estética se combinam para dar origem à dimensão epistemológica. Assim, a produção de conhecimentos e o texto em que esse conhecimento se dá são uma arena em que estão presentes e se confrontam múltiplos discursos. Essas autoras (2003) citam, como exemplo, a emersão de uma vasta gama de significados conflituais e paradoxais entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que analisa e quer conhecer. As autoras (2003) afirmam que assumir esse caráter conflitual e problemático da Ciências Humanas envolve reconhecer que tanto no discurso do outro quanto no seu próprio discurso não há transparência, reconhecendo, assim, a existência da opacidade em todo discurso.

O dialogismo é parte fundamental da arquitetura bakhtiniana. O pensamento de Bakhtin é um permanente diálogo com a história, a filosofia, a antropologia, a linguística, a literatura, enfim, com as Ciências Humanas. O autor oferece embasamento filosófico para as Ciências Humanas contemporâneas, pois alguns conceitos como dialogismo, polifonia, enunciado, exotopia, excedente de visão e alteridade extrapolam o domínio puramente literário. Por meio de suas obras, notas, apontamentos e manuscritos, deixa em aberto o convite para um diálogo que não é restrito a um fenômeno puramente formal, expresso composicionalmente em um trabalho etnográfico no seu sentido mais estreito. Ao contrário disso, ele nos apresenta seu pensamento sobre as relações dialógicas como um fenômeno que permeia todo o discurso humano, as relações e manifestações da vida humana, presentes em maior ou menor grau em todas as áreas da vida, do discurso sobre o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2002). Trazemos, a seguir, alguns conceitos do autor que dão sustentação teórica a esta tese.

2.1.1 Dialogismo

Como explicado por Fiorin (2011), o dialogismo é o princípio de constituição do sujeito e o seu princípio de ação, estabelecido na relação entre os enunciados em diferentes momentos e contextos. O sujeito é constitutivamente dialógico e, por isso, vai se apropriar de diferentes maneiras das vozes sociais existentes no meio no qual está imerso, onde é possível que seus enunciados e os enunciados dos outros dialoguem entre si, gerando uma resposta que se faz presente entre os enunciados, que mantêm entre si diversas relações de concordância ou de discordância e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Fiorin (2000) afirma que, no dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento porque não está submetido completamente aos discursos sociais.

Bakhtin (2012, p. 13) defende a filosofia do ser, do pensamento e da ação humana, reconhecendo a existência de um sujeito encarnado que age na eventicidade única do seu ser e por essa condição. O sujeito bakhtiniano é concreto, encarnado, pensa e age no fluxo do evento singular de ser ele mesmo, que envolve um engajamento ativo. Conforme o pensamento de Bakhtin, reconhecemos que a realidade está sujeita à ação de diferentes forças, motivo que possibilita a constituição de sujeitos distintos. Nesta via, entendemos que os sujeitos operam fora de um centro único de organização, no caso dessa tese, professores de Ciências e Biologia, egressos da UNEB/*Campus* VI e suas singularidades.

Para Bakhtin (1997), o dialogismo pode ser pensado como diálogo entre os interlocutores e diálogo entre os discursos. Segundo Pires (2002), quanto ao diálogo entre os discursos, é produzido um “tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior dessa tessitura” (PIRES, 2002, p. 41). Bakhtin (2014) aponta que há várias formas de se trazer o discurso do outro: o discurso direto, o indireto e o indireto livre. Em cada uma destas formas, “o discurso citado é o discurso do discurso, a enunciação na enunciação, mas, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2014, p. 147). Assim, com Bakhtin, procuramos compreender como se efetua a produção da significação no funcionamento dos discursos da vida cotidiana, “aqueles que se relacionam diretamente com a situação em que são produzidos, identificando-se neles a natureza social da linguagem” (PIRES, 2002, p. 36).

Bakhtin entende que o processo dialógico acontece em duas esferas: uma relacionada entre os interlocutores e a outra, entre os discursos. Esse pensamento nos ajudou a organizar encontros com os sujeitos da pesquisa, que apontaram a necessidade de uma construção dialógica sobre o desenvolvimento profissional e a formação de professores de Ciências e Biologia.

Os textos oficiais orientam para uma formação docente voltada para a ruptura com tendências e paradigmas de uma racionalidade técnica, no entanto, o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não conseguem se desligar da orientação legal para implementar as diretrizes e resoluções estabelecidas pelo MEC, tomadas como discursos oficiais para legitimar seus procedimentos e determinações. Bakhtin (1974) analisa que há riscos de se perder a significação da palavra, sob pena de se perder a própria palavra, como ele mesmo argumenta que ela fica “reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra é a sua significação” (BAKHTIN, 1974, p. 49). Ela faz parte de uma realidade em constante transformação e essencialmente contraditória que coloca sujeitos e textos em uma interação dialógica permanentemente aberta para que sentidos possam ser produzidos. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1974, p. 95). Bakhtin considera a relação sociohistórica e dialógica entre os sujeitos como o cerne do processo de constituição de discursos, sejam eles o diálogo entre os discursos e/sobre o diálogo entre os interlocutores.

O dialogismo é o princípio unificador tecido na obra de Bakhtin uma vez que representa e corporifica o fluxo contínuo das vozes que se entrecruzam, sob a forma de discurso. Nesse sentido, a palavra não é um elemento que pode ser dissociado do contexto no qual é proferida. Na expressão bakhtiniana, a palavra sempre é endereçada, tem sempre um destino, sempre se dirige a alguém. Em *O Discurso do romance*, Bakhtin (2010, p. 279-284) reafirma que “a orientação dialógica do discurso é claramente uma propriedade de todo discurso [...] está presente em maior ou menos grau em todas as áreas da vida do discurso”.

Para o autor, os enunciados são constitutivamente dialógicos e históricos. A historicidade dos enunciados está na percepção das relações com o discurso do outro que se pode compreender a história que atravessa o discurso. A concepção dialógica e a análise histórica dos textos (escritos ou orais) se transformam “numa fina e sutil análise” que revela “aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamento de sentidos ou apagamentos” (FIORIN, 2011, p. 192). Em Bakhtin, segundo Fiorin (2011),

A história não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos (FIORIN, 2011, p. 191-192).

Para Bakhtin (1992, p. 278), tudo o que nos diz respeito ao homem “vem de um mundo exterior, da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles”, ou seja, daquele que me diz”. Assim, é na relação com o outro que o *eu* se constitui na presença do *outro* que tem um excedente de visão em relação ao *eu* e, por essa razão, “nas inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória” (CORSINO, 2015, p. 166).

Nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, são contrapalavras às palavras do outro. Bakhtin (2003, p. 348) afirma que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc”. Em outras palavras, a alteridade vai constituir o ser humano. Para Bakhtin (2011, p. 40), não há limites para o contexto dialógico, “este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites”. É por meio da interação entre dois mundos que os interdiscursos se constituem em enunciados para, então, ocorrer a construção de sentidos. Segundo Bakhtin (1974, p. 95), “é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, não existe a primeira nem uma última palavra, pois os discursos são inacabados, elaborados na correlação de um *eu* com o *outro*, em que é possível identificar limites, impasses, concepções, opiniões, pontos de vistas, diferentes vozes. Bakhtin analisa que, na relação dialógica, os enunciados produzidos estão a responder e/ou a dialogar “com os enunciados anteriores, nossos ou alheios. Do mesmo modo, nossas respostas a esses enunciados poderão gerar respostas futuras de outros falantes, formando assim uma cadeia discursiva” (MACIEL; AZEVEDO, 2014, p. 3).

Assim, o professor, ao falar do seu trabalho, do trabalho de outros professores, revela suas crenças, valores e ideologias. Cada enunciação revela aspectos importantes relacionados a processos de ensino e aprendizagem, formação e profissionalidade docente e, conseqüentemente, traz também elementos do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A análise dos enunciados pressupõe reconhecer que a palavra dialogizada recupera lembranças, fatos, narrações e se lança para o futuro.

Bakhtin não nos leva apenas a pensar no *outro*, mas também a saber que o *outro* é constituinte do *eu*. Na proposta de roda de conversa com os professores, como será detalhada mais à frente, foi possível favorecer a expressão deles, a construção de elos entre eles, estabelecendo uma relação entre os sujeitos e deixando emergir a questão social com toda sua complexidade e as contradições visíveis e invisíveis ou subjacentes.

A formação docente como um *continuum* vai para além do sucesso ou não de inovações no sistema educativo, de alterações das práticas educativas ou de matérias curriculares; envolve concepções e conhecimentos associados ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, ou seja, envolve processos de aprendizagem constante. O professor dentro da escola é afetado pelos estudantes, pela gestão, pelos demais professores, como também pelas determinações legais para o trabalho docente. O professor é um sujeito que precisa ser percebido na sua singularidade e inserido em um contexto histórico-social. No desempenho das atividades docentes, o professor elabora discursos concretos e históricos sobre o próprio trabalho e também constrói e elabora sentidos que se

estabelecem e se fixam entre fronteiras de diversos contextos que estão em permanente diálogo.

Como envolver os professores em uma pesquisa? Como saber o que o professor faz? Como trabalha? O que ele fala sobre o que ele faz? Os discursos dos professores nos grupos de discussão eram endereçados não apenas ao pesquisador, mas também aos outros participantes, professores de Ciência e Biologia, egressos da UNEB/Campus VI. Foram discursos revestidos de sentidos e intencionalidades, de histórias e experiências e, por essa razão, não podem ser reduzidos a dados e informações isolados e pontuais, contabilizados, avaliados ou analisados à guisa de interpretações ou levantamentos. Ao participarem da pesquisa, seus discursos ganham outro endereçamento, o que pode significar a valorização de suas vozes em uma esfera que discute a formação inicial dos professores na perspectiva de um desenvolvimento profissional.

De acordo com Corsino (2015),

O dialogismo é um conceito bakhtiniano que se impõe à pesquisa em Ciências Humanas nas três dimensões apontadas por Fiorin (2006): i) dialogismo como o próprio princípio de constituição do sujeito e o seu princípio de ação; ii) o dialogismo constitutivo da concepção de linguagem de Bakhtin; e iii) o dialogismo que se mostra no fio do texto da pesquisa. relacionado à arquitetônica (CORSINO, 2015, p. 195).

Fiorin (2017) classifica esses princípios como unificadores do trabalho de Bakhtin por reconhecer a orientação dialógica como um fenômeno próprio a todo discurso. No primeiro desses princípios ou conceitos, as relações dialógicas são entendidas como princípios de constituição do sujeito e o seu princípio de ação. O segundo, o dialogismo, é reconhecido como o princípio constitutivo do enunciado que é, por natureza, dialógico, apresentado como réplica a outro enunciado. O terceiro princípio se refere à incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) de outro(s) no enunciado. Com isso, o dialogismo é uma forma composicional. Dito de outra maneira, são as formas externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso - no caso da escrita do texto de pesquisa, as formas como as vozes aparecem no fio do texto. Para Bakhtin, o diálogo,

No sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

A concepção dialógica na perspectiva bakhtiniana é o fio que tece os procedimentos da pesquisa em Ciências Humanas e que reconhece a potência dos enunciados, entendendo que “uma palavra é uma ponte estendida entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 1978), e, por isso, “na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para o outro, de uma geração para outra” (BAKHTIN, 2002, p. 203), a palavra

circula e é dialogicamente decomposta. Assim, é imprescindível reconhecer que esse *eu* nunca está sozinho, ele sempre vai estar ligado a uma comunidade; que a sua voz é também a voz dessa coletividade; reconhecendo o processo de incorporação de enunciados como discursos citados diante de outras tantas palavras e contrapalavras no contexto do permanente inacabamento dos sujeitos em qualquer relação dialógica.

Ao longo da vida, os estudantes ouvem e participam de diálogos sobre o trabalho docente e sua formação, e vão se apropriando de inúmeros discursos individuais e coletivos que reverberam na sociedade. Ao ingressar em um curso de licenciatura, outros discursos acompanham os estudantes e novos diálogos são estabelecidos com os colegas de cursos e outros estudantes e/ou com professores. De acordo com Fullan e Hargreves (1992), os cursos de formação devem valorizar as potencialidades do futuro professor por meio das práticas educativas, de novas aprendizagens, da inovação ou de alterações curriculares. Mas como esses discursos participam da formação e do desenvolvimento profissional docente?

A relação dialógica bakhtiniana pressupõe a existência de um estado permanente no movimento de palavras que não ficam paradas nem vinculadas às presenças de um emissor ou um receptor apenas. O dialogismo é, portanto, uma forma de expressão, de construção de saberes, de espaço, de confronto, de retomadas, retornos, entonações, réplicas, posturas e reviravoltas que aparecem na relação com o outro. De acordo com Bakhtin (2011, p. 275), “cada réplica, por mais breve e fragmentada que seja, possui uma conclusibilidade específica”. O dialogismo introduz e mantém o sujeito, sua história e seu contexto social na interação com outros sujeitos.

2.1.2 Exotopia e excedente de visão

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) afirmam que o que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Somos constrangidos a ver em nós o que é visto pelos outros por meio da narrativa que o *outro* faz, mas também pelo modo como o *outro* reage a mim, ao meu corpo e ao que digo e faço, havendo, portanto, um sentido de complementariedade de visões. Bakhtin (1993) já destacava que o *eu* não tem existência própria fora do seu ambiente social, necessitando sempre da interação com o *outro*, mas num lugar da extrapolação, da exotopia. Esse distanciamento ou a própria distância entre *eu-outro* serve para designar a posição de cada um no espaço e no tempo.

O termo russo *vniakhodímst*, encontrado em Bakhtin (1924), se refere a uma posição de distanciamento, estabelecido por uma extralocalização que, na tradução francesa, ficou conhecida por exotopia, um dos conceitos básicos do trabalho de Bakhtin. A exotopia significa uma posição única que o sujeito ocupa e que o permite observar o outro e

produzir um excedente de visão. Nas palavras de Brait (2016), isso representa um olhar que vem de fora, capaz de gerar um processo de elaboração muito amplo. Nesse sentido, para o autor (1924), é deste lugar que o sujeito ocupa que vê e produz discursos, que dá a sua assinatura e constitui a sua história.

Ao nos colocarmos como pesquisadores, definimos uma posição na investigação; assumimos um lugar demarcado pela cooperação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Essa exotopia define a posição do pesquisador na relação com o *outro* - sujeitos da pesquisa. A compreensão do discurso do *outro* é uma resposta responsável que gera novas respostas. Isso exige reconhecer que a palavra atua como uma expressão valorativa, em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, compenetrada de uma expressão. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 355), “compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro no diálogo”, e, em busca dessa compreensão, “a palavra sempre vai mais longe” (BAKHTIN, 2003, p. 357). Sobre esse ponto de vista, Bakhtin apresenta a seguinte explicação:

Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo [...]. O terceiro em questão não tem nada de místico ou metafísico [...]. Ele é o momento constitutivo do todo do enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado) (BAKHTIN, 2003, p. 356).

Adotar uma posição exotópica em relação ao *outro* é fundamental para encontrar maneiras possíveis de compreender o discurso do *outro*.

Estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2003, p. 43).

Bakhtin (1997), ao argumentar sobre exotopia, enuncia: “é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso ver, nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer os acontecimentos da minha vida” (BAKHTIN, 1997, p. 103). Este enriquecimento é o “excedente de visão” que assume o caráter complementar à visão do *outro*. Queiroz (2017) esclarece que a pesquisa a partir de uma teoria bakhtiniana é sempre marcada pela relação dialógica em que o pesquisador reconhece a importância das relações de alteridade na formação dos sujeitos e do deslocamento exotópico, proposto por Bakhtin (2003), para capturar a perspectiva do olhar do *outro*, do lugar em que ele está, de como ele vê e o que tem a dizer sobre o que viu e voltar ao *meu* lugar. Nesse sentido, a exotopia concede ao

pesquisador o uso de novas lentes para ver o *outro*, como Queiroz (2017) explica: “é exatamente esse excedente de visão, que só pode ser dado por outro, que vai compondo o inacabamento do sujeito” (QUEIROZ, 2017, p. 105). Bakhtin (2000) reconhece que esse excedente está sempre presente na relação *eu-outro*:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nosso horizontes concretos, tais como efetivamente vividos por nós dois não coincidem [...]. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la totalmente seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem, esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias (BAKHTIN, 2000, p. 43).

Segundo Brait (2016), a exotopia é um conceito que sofre a influência de determinantes como forma/conteúdo, arte/responsabilidade, e que se movimenta em direção sempre de um *outro* e que, assim, coloca em confronto direto o conceito da arquitetônica, considerado também como um aspecto fundamental para a compreensão do pensamento bakhtiniano. Sobre o discurso representável, Bakhtin afirma que ele

Converge com o outro discurso representativo em um nível e em isonomia. Penetram um no outro, sobrepe-se um ao outro sob diferentes ângulos dialógicos. [...] Como resultado desse encontro, revelam-se e aparecem em primeiro plano novos aspectos e novas funções da palavra (BAKHTIN, 2008, p. 309).

Para Queiroz (2017, p. 80), “ao olhar o outro também sou tomado pelo que o outro vê, e ao voltar ao meu lugar, também estarei alterado pelo que vi”. Como professor ao longo de mais de três décadas, ao olhar para os professores de Ciências e de Biologia, vejo a minha trajetória, minhas marcas e os meus discursos, como também, na condição de pesquisador, são necessários o distanciamento e me posicionar neste outro lugar. Bakhtin (2003) diz que o excedente de visão deve estar direcionado ao horizonte do *outro* para completá-lo, sem que seja perdida a sua originalidade, o que envolve empatia, para ver e perceber axiologicamente o mundo alheio tal como o *outro* o vê, para descortinar, converter e “criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento” (BAKHTIN, 2003, p. 23). É do meu lugar que será possível acessar uma série de elementos de expressividade externa e de posturas do corpo dele para depois retornar a nós mesmos e ao nosso lugar, o que gera um processo de elaboração muito amplo.

Machado (1996, p. 225) afirma que “no domínio da cultura, a exotopia é a mais potente alavanca de compreensão”. Tezza (1996) interpreta o conceito de exotopia como fundamentalmente dialógico, ao afirmar que “não será difícil identificar neste excedente relativizante a categoria da linguagem fundamental em Bakhtin: o dialogismo” (TEZZA,

1996, p. 288), porque eu sou *eu* apenas na linguagem do *outro* e, na minha linguagem, *eu* sou o *outro*. Não temos, em verdade, uma visão nossa como o *outro* vê e somente o excedente de visão possibilita essa compreensão.

São as inquietações sobre aquilo que nos incomoda que fazem nascer o interesse e que nos movem à investigação. Toda pesquisa implica um caminhar que provoca estranhamentos e põe em revista os pesquisadores no seu próprio papel de pesquisador, suas mudanças na forma de ser e estar no mundo. A escrita de um trabalho científico sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências e Biologia, entre outras coisas, provocou o rever da minha própria história. Pesquisar uma licenciatura na perspectiva do professor em formação⁴ nos obrigou a uma movimentação em busca de um caminho de aproximações com os sentidos e entendimentos sobre o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

2.1.3 Polifonia

Ao escrever sobre o romance de Dostoiévski, Bakhtin tece o conceito de polifonia, observando a presença, nos romances do autor, de diferentes e contraditórios conteúdos colocados no mesmo plano discursivo. Sobre a poética de Dostoiévski, Bakhtin (2008) fez a seguinte análise:

O princípio fundamental da composição do seu romance: subordinar os elementos diametralmente opostos da narrativa à unidade do plano filosófico e ao movimento em turbilhão de acontecimentos. Combinar numa criação artística confissões filosóficas com incidentes criminais, incluir o drama religioso na fábula da estória vulgar, conduzir, através de todas as peripécias da narrativa de aventura, às revelações de um novo mistério [...]. Contrariando as antigas tradições da estética, que exigia correspondência entre o material e a elaboração e pressupunha unidade e, em todo caso, homogeneidade e afinidade entre os elementos construtivos de uma dada criação artística, Dostoiévski coaduna os contrários. Lança um desafio decidido ao cânon fundamental da teoria da arte. Sua tarefa é superar a maior dificuldade para o artista: criar de materiais heterogêneos, heterovalentes e profundamente estranhos uma obra de arte una e integral [...] (BAKHTIN, 2008, p. 9-10).

Bakhtin ainda se dedica a escrever que a polifonia em Dostoiévski nasce da análise das relações dialógicas do próprio texto, por meio de uma multiplicidade de vozes. Segundo ele (2008),

Tudo o que parecia simples em seu mundo se tornava complexo e multicomposto. Em cada voz ele conseguia ouvir duas vozes em discussão, em cada expressão via uma fratura e a prontidão para se converter em outra expressão oposta; em cada gesto captava a segurança e a insegurança simultaneamente; percebia a profunda ambivalência e plurivalência de cada fenômeno. Mas essas contradições e esses

⁴ A formação, aqui, entendida como um *continuum*, sem a separação clássica entre a formação inicial e a formação continuada.

desdobramentos não se tornaram dialéticos, não foram postos em movimento numa via temporal, numa série em formação mas se desenvolveram em um plano como contíguos e contrários, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas (BAKHTIN, 2008, p. 24).

O conceito de polifonia que aparece na obra de Bakhtin passa a ser usado metaforicamente a partir do estudo que fez sobre *Problemas da poética de Dostoiévski*, publicado em 1963, particularmente no capítulo “A personagem e seu enfoque pelo outro”. Bakhtin (1981) resgata um termo da música, do século XIX, reconhecendo-o por sua plurivocalidade e inconclusivibilidade, para designar e reconhecer a presença de muitas vozes em toda interação verbal, em toda atividade conceitual, social e ideológica (RENFREW, 2017). Mas quais vozes estão presentes em algumas afirmações dos professores? Bakhtin (2020), ao se referir à multiplicidade de vozes, revela a presença de consciências independentes, imiscíveis e equipolentes na autêntica polifonia de vozes plenivalentes. Sobre essas últimas, Bakhtin (1981) destaca a impressionante independência interior das personagens, “são consciências e vozes que participam do diálogo com outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu ser enquanto vozes e consciências autônomas” (BAKHTIN, 1981, p. 8). São a voz do professor, a voz do estudante e as vozes sociais que estão dialogando de forma explícita ou implícita.

A concepção bakhtiniana de voz se manifesta quando, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2008) consegue reconhecer no personagem “um discurso pleno”, “uma voz pura” (BAKHTIN, 2008, p. 53), ao dizer que não vemos os personagens e, sim, os ouvimos. Posteriormente, em *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*, Bakhtin (2003, p. 47) escreve: “ouço vozes em tudo e relações dialógicas entre elas”.

A genialidade de ouvir o diálogo de sua época ou, mais exatamente, de ouvir sua época como um grande diálogo, de detectar nele não apenas vozes separadas, mas sobretudo relações dialógicas entre vozes, sua interação dialógica (BAKHTIN, 2008, p. 90).

A escrita dialógica ou polifônica remete à pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa. Amorim (2001, p. 202) procura estabelecer uma distinção entre o discurso objetivo e o discurso subjetivo de uma pesquisa a partir da condução de determinado imperativo em cada um deles. No discurso objetivo, o imperativo é o de “que fale o objeto”, ao passo que, no discurso subjetivo, o imperativo enunciativo é “que fale o sujeito”. Esta teoria das vozes é, para Amorim (2004), um sistema de categorias de análise para a leitura dos textos em Ciências Humanas, em que é possível reconhecer o caráter da alteridade do enunciado. Para Bakhtin, nas Ciências Humanas, uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar. Entretanto, há vozes que se manifestam, outras que se deixam calar e outras que se fazem ausentes; mas, sobretudo, é preciso observar em quais lugares é possível

ouvi-las já que, na escrita do texto da pesquisa, o diálogo, enquanto interlocução real e vivida em campo, não poderá nunca ser restituído.

A escrita de uma tese é, neste sentido, um exercício que não pode ser dissociado de uma proposta de argumentação a partir de um determinado campo do saber, bem como da posição e do ponto de vista do pesquisador. Como apresentado por Bakhtin (2014):

Todo discurso é orientado para a resposta e não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. Cada discurso é entrelaçado e permeado de outros discursos abertos e inacabados, na tessitura de múltiplas possibilidades de elaboração de discursos reais, construídos a partir de valores, ideologias, interesses e conflitos (BAKHTIN, 2014, p. 89).

Para o filósofo russo (2011), “[...] toda a vida [...] está impregnada de relações dialógicas [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 209). Ele (2002) acrescenta que “no homem sempre há algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que só não está sujeito a uma definição à revelia” (BAKHTIN, 2002, p. 59).

Bakhtin (2017, p. 38) mostra que “todas as palavras além das minhas, são as palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro”. Nesse sentido, Konder (1996) vai dizer que “as palavras põem a nu os valores das sociedade que as criam e veiculam, e proporcionam elementos significativos para a discussão em torno de quais valores têm de universal e de restritamente particular” (KONDER, 1996, p. 38).

Para Bakhtin (1992), as enunciações na cadeia comunicativa dão o significado às palavras. Os enunciados, sendo intimamente relacionados uns aos outros, provocam uma “ressonância dialógica” que se materializa no diálogo de muitas vozes. Para o autor (2014), o sujeito sempre é atravessado pela coletividade “e a palavra sempre está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99).

Bakhtin (2017, p. 44) afirma que “não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam”. Esse autor (2017) argumenta, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que “existem relações dialógicas entre as vozes” (BAKHTIN, 2017, p. 119), e que, desse modo, “o discurso é orientado para o discurso do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 186), tratando-se sempre de vozes autônomas, com as suas visões de mundo e posições próprias.

É a busca por compreender alguns discursos sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional que nos mobiliza nessa pesquisa. São vozes que se entrelaçam e que produzem, em conjunto, outros discursos, que revelam a polifonia presente até nos discursos monológicos. Para Bakhtin (2008, p. 308), “em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente”.

A concepção bakhtiniana de voz implica a existência de uma realidade única e unicamente situada do sujeito humano e que também se constitui como uma ponte existente entre duas vozes. Para Bakhtin (2008, p. 199), o “discurso é orientado para o discurso dos outros”; é, portanto, um “diálogo do homem com o homem” (BAKHTIN, 2018, p. 201).

Em sala de aula, tanto na condição de estudante como de profissional, o sujeito está sempre interagindo com outro sujeito. O professor, ao se dirigir ao seus estudantes, opera no sentido de obter uma resposta daquele que observa o seu discurso, para que possa existir entre eles um diálogo. Da mesma maneira quando o estudante se dirige a ele, para com ele dialogar. Do mesmo modo, o professor, com os seus pares, também está a dirigir a palavra, o discurso a outrem, estando, do mesmo modo, apto a responder a esse outro que com ele dialoga. Há, com isso, a presença de muitas vozes que podem se contrapor, se completar, que podem rejeitar ou aceitar o discurso alheio.

O professor, por questões pessoais e profissionais, nunca é produtor de um discurso monológico. O discurso sempre é estabelecido com as outras vozes e estão ligadas por inúmeras relações dialógicas, sejam elas de concordância ou de discordância. São, portanto, enunciados, vozes e posições diferentes e não podem ser interpretados como simples ecos. Há uma alternância dos sujeitos do discurso que envolve a capacidade de definir resposta. Para Bakhtin (2018, p. 317), “a responsividade é o princípio de qualquer compreensão”.

Tratando-se de um discurso de natureza bivocal e, ao reconhecer a dupla direcionalidade do discurso do sujeito humano, na obra de Bakhtin, fica estabelecido que os discursos são situacionalmente personalizados, com suas nuances, modulações, entonações e seus acentos e, por isso, muito mais que uma percepção dialética das vozes. Para Bakhtin, a partir do trabalho de Dostoiévski, o que, de fato, importa é a interação de vozes.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2002, p. 195).

É no e através do diálogo que os discursos se tornam inacabados e constituídos por meio da interação entre as diferentes vozes. Sem interação, confronto, respeito e sem a relação recíproca da troca de enunciados, não se opera o diálogo. Em um texto da obra *O Freudismo*, Bakhtin (1926) destaca que a interação social se dá entre três fatores que constituem um dado discurso: o sujeito que fala, o sujeito que ouve e o tema do discurso.

Nas palavras do autor (1926, p. 199), “o discurso é como o cenário de um certo acontecimento”. Acrescenta que “aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes” (BAKHTIN, 1926, p. 199).

Assim, as Ciências Humanas e Bakhtin me ajudam a pensar sobre o professor no sentido de compreender a palavra que lhe é dirigida e que assume com ele um papel ativo no diálogo sobre o seu trabalho e o trabalho do coletivo, sobre a universidade, enquanto instituição formadora, e sobre a escola, enquanto espaço de trabalho. No caso, não nos interessa apenas saber o que ou como cada professor constrói o seu discurso, mas a interação, o intercruzamento de suas vozes e dos seus enunciados, seus ecos e ressonâncias que, segundo Bakhtin (2018, p. 267), “rejeita[m], confirma[m], completa[m], baseia[m]-se neles, subtende[m]-se”. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 26), o “pensamento situa” o corpo no mundo exterior, “como um objeto entre os outros objetos” porque reconhece a existência de um observador, que ocupa “o lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação” (BAKHTIN, 2020, p. 22), que diz respeito a pensar e vivenciar.

Frambach (2021), a partir do conceito das forças centrífugas e centrípetas de Bakhtin, reconhece a existência de forças centrífugas que atuam para buscar a abertura, a diversidade, a heterogeneidade, capazes de desvelar o dialogismo constitutivo dos discursos, e de forças centrípetas que atuam para estabelecer a normatização, a unificação e a estabilidade. Segundo Bakhtin (1998, p. 82), “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se”. As forças centrípetas atuam no sentido de regular, estabilizar, generalizar, promover recorrência, ao passo que as forças centrífugas desestabilizam, relativizam, dinamizam, “plasticizam”, surpreendem (ALVES FILHO, 2010).

Camasmie (2017) afirma que a perspectiva bakhtiniana tem como objetivo compreender o outro, reconhecido como produtor de um discurso construído na interação de dois sujeitos, o pesquisador e o participante da pesquisa, cabendo ao pesquisador, a partir de uma concepção estética e ética, construir todo o texto de sua pesquisa, por meio do diálogo das diferentes vozes participantes da pesquisa. O que significa olhar para o outro e os discursos que ele produz no processo da pesquisa. Em Bakhtin, sempre existem muitas vozes que estão a dialogar consigo mesmo e é por meio desse entendimento que foi possível estabelecer os conceitos do dialogismo e da polifonia.

2.1.4 Enunciado

Bakhtin (2003) reconhece o enunciado como a unidade da comunicação discursiva, como “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Para ele, a linguagem não pode ser considerada apenas pelo ponto de vista do falante, que sempre está em relação com os outros participantes da comunicação discursiva. Esse fato o coloca diante de uma multiplicidade de outros falantes, que não podem ser limitados ao papel de apenas ouvintes, entendedores ou receptores do discurso.

Para Bakhtin (2003), a comunicação discursiva implica um ativismo do ouvinte ao perceber e compreender o significado do discurso, assumindo uma posição responsiva frente ao enunciado: concordando ou discordando, total ou parcialmente; “completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271) etc. “Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Bakhtin esclarece que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 272), ainda que se reconheça a variação e a diversidade desse ativismo.

A compreensão de um enunciado está abarrotada de respostas que, de alguma forma, torna o ouvinte em um falante, “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). O sujeito em relação com o outro está mergulhado em um fluxo de falas que não sofre desintegração ou divisão. Ao falar, seja um enunciado particular ou uma série longa de enunciados, gera sempre uma resposta, o que resulta em uma questão pela ausência de elaboração do problema do enunciado, dos gêneros dos discursos e, conseqüentemente, da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010).

O enunciado, para Bakhtin (2003), não é uma unidade convencional, mas a unidade real da comunicação discursiva, considerando que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Seus limites são definidos pela “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 275), que cria limites precisos do enunciado pela alternância dos falantes. A entonação, segundo Bakhtin (2011, p. 290), “é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado não existe”.

Amorim (2004, p. 96) afirma que “o ser humano passa a vida a construir mensagens”, neste sentido, todo enunciado é um acontecimento e envolve, no mínimo, três papéis: o locutor, o objeto e o ouvinte. O “objeto” de que Amorim (2004) fala é o assunto de que trata o texto (escrito ou oral) e que representa uma pluralidade de vozes e envolve diretamente “a representação do outro a quem me dirijo já atua na própria divisão do discurso em partes” (AMORIM, 2004, p. 122).

Quando alguém se anuncia locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade (AMORIM, 2004, p. 102).

Bakhtin afirma a natureza social de todo enunciado. Para Amorim (2004, p. 114), ele se dirige a alguém “de maneira totalmente indeterminada” e “a alternância dos sujeitos falantes ou locutores é o que define as fronteiras de um enunciado” (AMORIM, 2004, p. 110). A resposta circula, se movimenta na perspectiva bakhtiniana; ela será presumida de modo pluridimensional, o que introduzirá um drama particular no interior de um enunciado. O tom de um enunciado pode ser identificável “pelo contraste entre ideias heterogêneas no interior de um mesmo texto – tom irônico, tom polêmico, etc. E o tom de um enunciado escrito, do mesmo modo que a entonação oral, define-se precisamente pela relação locutor/interlocutor” (AMORIM, 2004, p. 123).

A história evolutiva dos animais cordados reconhece a presença de um sistema de vocalização entre alguns animais e que, por isso, coloca os répteis, aves e mamíferos com um mesmo ancestral comum. Essas três classes filogenéticas apresentam um sofisticado sistema de comunicação. Entre os animais invertebrados, a classe dos insetos também tem um sistema de comunicação. Para Amorim (2004), analisar o sistema de vocalização entre os animais pressupõe estabelecer a distinção entre a comunicação e a linguagem. Há, nos animais, com exceção dos homens, um sistema eficiente de comunicação que não abre espaço para linguagem. Desse modo, para Amorim (2004, p. 94), “não há linguagem sem possibilidade de diálogo [...]. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem”. Sobre esse argumento, ela (2004) explica:

Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse (AMORIM, 2004, p. 97).

Para Bakhtin (2011, p. 295), “as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Faraco (2009, p. 138-139), ao tratar do discurso citado, reconhece que ele é “a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados”, do mesmo modo que também é um mecanismo de apropriação valorada dessa palavra do outro. O que equivale a dizer que as palavras dos professores aparecem nos discursos citados, permeadas de posições valorativas. Esse autor (2009) diz que “reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões” (FARACO, 2009, p. 140).

Todo enunciado segue o mesmo princípio: é constituído por enunciados de outros e, nesse movimento, há uma alternância de posições e, conseqüentemente, um revezamento de enunciados. Bakhtin (2016, p. 57) afirma que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de

comunicação discursiva”. O enunciado assume importância na comunicação discursiva porque nasce de uma réplica de outros enunciados e, nesse processo de troca e interação, são elaborados outros discursos.

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (BAKHTIN, 2017, p. 26).

Para Bakhtin (2003, p. 275), a alternância dos sujeitos do discurso, além de criar limites do enunciado nos diferentes campos da atividade humana e na vida, tem diferentes naturezas e assume formas variadas. No diálogo real, as réplicas, entendidas como as alterações entre as enunciações dos interlocutores, estão sempre interligadas. Cada réplica, ainda que breve ou fragmentária que seja, tem uma conclusividade específica ao exprimir certa posição do falante, que suscita uma posição responsiva: “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Para Bakhtin, o sentido somente pode ser construído dialogicamente, pois todo enunciado é individual e único, carrega consigo os outros enunciados de um dado grupo discursivo. Desse modo, todo enunciado é individual e são esses elementos normativos para os enunciados que proporcionam a unicidade e a compreensão dos membros de uma coletividade, como um grupo de professores. Alastair (2017) afirma que, em Bakhtin, “o sentido está de certo modo imanente na enunciação [...], ao mesmo tempo que está intensamente conectado ao ambiente no qual é produzido” (ALASTAIR, 2017, p. 15-16).

Essa realidade indica a existência de uma personalidade individual e coletiva como resultante das incontáveis interações que o homem realiza em sua existência à medida que se desenvolve e amplia seus horizontes. Nesse sentido, a realidade social imediata implica entender que as personalidades são definidas na apreensão das personalidades com que temos afinidade e interação conosco que vão nos fazer desenvolver a nossa forma de ser. Diferentes valores estão presentes nos discursos, nos diálogos e na interação que permitem novas aberturas à multiplicidade de sentidos.

Volochinov (1988), ao analisar a questão do enunciado, com uma infinidade de discursos que se combinam e são determinados pelas relações sociais, esclarece: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (VOLOCHINOV, 1988, p. 113).

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a *vontade discursiva* do

falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 281 – *grifo do autor*).

Para Bakhtin (1997), o conceito de dialogismo é construído a partir do princípio de que, por meio da utilização e do caráter social da linguagem, é possível elaborar “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Sem os enunciados, não é possível estabelecer uma comunicação e, neste sentido, o discurso é o meio pelo qual ocorre a interação dialógica entre os sujeitos que se constroem e são, portanto, construídos. Reconhecer os discursos e as partes que o compõem coloca a importância de analisar o que dizem os professores, sobre o que e como eles falam sobre o trabalho que desenvolvem.

Em seus textos, Bakhtin trata de um sujeito que fala e age, que tem o seu discurso original e a sua linguagem para apresentar um ponto de vista particular no mundo e, por essa razão, de acordo com Brait (2016), “não se pode falar do discurso como se fala de objetos, uma vez que esse processo exige procedimentos formais do enunciado e da representação verbal” (BRAIT, 2016, p. 125).

Cabe destacar que, para Bakhtin, os enunciados, além de serem proferidos num determinado contexto enunciativo e sempre direcionados, incluem ditos e presumidos, entonações e acentos apreciativos, gestos e expressões, não se limitando, portanto, ao verbal.

2.1.5 Alteridade

Para Bakhtin (2003, p. 341), “*ser*⁵ significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Portanto, sua arquitetônica se estrutura na relação *eu-outro*, logo, numa alteridade constitutiva. A constituição e a transformação do sujeito se dão na relação com o *outro*, pois, como já foi dito, o *outro* é quem dá ao *eu* uma completude contingente, sempre provisória.

Localizar o homem enquanto profissional em uma pesquisa demanda reconhecer o papel das Ciências Humanas como uma abordagem capaz de investigar, por meio dos confrontos de ideias, da negociação de sentidos em uma dada realidade ou contexto, o próprio homem, sem que seja circunscrita à observância de regras, bem como a importância da alteridade na obra de Bakhtin, em que o *eu* é marcado pelo *tu*, para se conhecerem as crenças, os discursos e de que maneira eles se entrelaçam para dar sentidos. Cada sujeito

⁵ Grifo nosso, por considerar o “ser” como sinônimo de “existir”.

carrega consigo uma enunciação particular. Segundo Brait (2017, p. 157), “a alteridade é sempre material e instável”.

Para Souza e Albuquerque (2012), no trabalho de Bakhtin, o dialogismo e a alteridade são conceitos que não podem ser analisados separadamente. Para esses autores (2012), a alteridade comporta estranhamentos e pertencimentos, indo além do reconhecimento da consciência do *outro*; vai no sentido de compreender as significações que entram em jogo. Essa perspectiva reconhece a condição permanente do vir-a-ser do homem no mundo. Brait (2016), ao analisar *O discurso em Dostoiévski* de Bakhtin, afirma:

[...] examina muito de perto a materialidade da linguagem, suas sutilezas e a forma como a relação eu/outro, a condição de alteridade da linguagem adere ao homem, à sua situação existencial, histórica, social (BRAIT, 2016, p. 68).

Bakhtin, ao reconhecer o discurso no discurso, a enunciação na enunciação e a palavra reagindo à palavra, também reconhece que existe uma recepção ativa e que serve para a configuração do *outro*, seja como o falante do discurso, seja como receptor do discurso. Bakhtin/Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, indicam o que se pode chamar de alteridade constitutiva em direção à construção de uma concepção dialógica do outro a partir da dimensão constitutiva da linguagem e do ser humano:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na "alma" do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 146).

A alteridade está baseada na dinâmica complexa de reconhecer o *outro* como fundamental para a própria percepção de si, entre o movimento do pessoal e o social, compreendido no contexto de novas relações que se organizam e reorganizam a partir da interação entre os sujeitos através dos seus sentidos e significados compartilhados. De acordo com Holquist (1994, p. 80), “para haver significado, a singularidade de cada ator precisa ser colocada no pano de fundo do compartilhamento”. Esse compartilhamento de significados assume uma dimensão em que está situada a alteridade, sobre o lugar do *outro* na interação.

2.2 O DIÁLOGO DE MIKHAEL BAKHTIN E SUAS ABERTURAS

O trabalho desenhado para essa pesquisa se propõe a **compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI, que trabalham no interior da Bahia.**

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (2010), sempre vai existir uma experiência capaz de promover novas formas de saber, de ser; e saber ser por via do diálogo, dos atos, que só podem ser desenvolvidos em sua totalidade por meio de uma construção de sentidos entre os sujeitos. Para Bakhtin (2017, p. 66), “o sujeito como tal, não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. A relação dialógica que o filósofo russo propõe é uma investigação sobre os processos dialógicos existentes entre sujeitos na busca de entendimentos. Há um sujeito cognoscente que está mergulhado em pensamentos, ideias e sentidos que são percebidos, disponibilizados, em interação direta e real entre pessoas e grupos sociais, nas múltiplas variações do contato humano. O entendimento cria algo novo na consciência do sujeito cognoscente (RENFREW, 2017).

O filósofo da linguagem não chega até mim e me mobiliza como apenas uma escolha metodológica; ele me arrebatava ao dar destaque “à palavra do outro”, considerada como objeto de pesquisa nas Ciências Humanas (BAKHTIN, 2017, p. 37). Ao tratar da questão metodológica nas Ciências Humanas, Chauí (1984, p. 77) diz que “o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”. Mais tarde, a autora (1994) acrescenta que os resultados podem ser mais completos e satisfatórios quando é possível “abranger os múltiplos aspectos simultâneos e satisfatórios dos fenômenos estudados” (CHAUÍ, 1994, p. 277).

Em Bakhtin (2017, p. 59), entendemos que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o homem: um “ser *expressivo* e *falante*”, que nunca coincide consigo mesmo, por isso, defende o princípio de que a ciência pode e deve ser dialogizada, sem disputas de fronteiras entre os mundos, sejam elas provisórias, ilusórias, reais ou imaginárias.

A aproximação que Bakhtin faz às Ciências Humanas atravessa o território particular nas interfaces com outras ciências, admitindo que não existem barreiras intransponíveis entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. O discurso científico é uma constelação de gêneros discursivos secundários, sensível à realidade social, à constitutividade dialógica, afirma Bakhtin. Segundo Brait (2016, p. 107), como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, ou seja, é um conjunto de formações verbo-axiológicas. Nesse sentido, esclarece:

Estudar um texto é, obviamente, estudá-lo em todas essas dimensões, interpretando sua forma arquitetônica, isto é, explicitando

as inter-relações axiológico-dialógicas que constituem e dando a elas uma resposta, já que toda compreensão é necessariamente responsiva. E também descrevendo, na perspectiva da forma arquitetônica (BRAIT, 2016, p. 109).

Para o filósofo russo, as Ciências Naturais estabelecem uma relação restrita entre sujeito e objeto e, por isso, acaba produzindo um discurso monológico, que é antes de tudo, unilateral e limitado e que não representa a realidade. Para Bakhtin, existe uma relação de sentidos entre os sujeitos que coloca o homem social como sujeito da pesquisa em Ciências Humanas.

Bakhtin diz que os homens são iguais no plano teórico e abstrato. No plano empírico, cada sujeito ocupa um lugar singular e único num dado momento, num dado contexto e esse lugar é a sua própria assinatura no mundo. Sendo assim, o ato de pesquisar sujeitos implica compreendê-los como sujeitos que assinam sempre os seus atos/ações, possuidores de uma voz reveladora, capaz de construir um conhecimento sobre a sua realidade, tornando-os coparticipes do processo de pesquisa. O que, como e do que se diz supõem sempre a existência de um *outro* em sua fundamental diversidade (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2007).

É com os conceitos bakhtinianos que, enquanto pesquisador, posso observar as formas de autoria e o lugar ocupado pelos participantes da pesquisa, identificando quem fala e a quem fala, bem como também identificar em que formas e como se revela a pessoa do falante. Para Bakhtin (2017), o falante é um ser de expressão bilateral, produtor de um discurso que se organiza em função do *outro*: aquele a quem esse discurso é dirigido, o que significa a existência de uma interação de duas consciências, a do *eu* e a do *outro*, uma vez que não pode haver um sentido único, como ele mesmo explica: “não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um ele na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade” (BAKHTIN, 2017, p. 42).

Nesse entendimento, todo sujeito enuncia a partir de uma posição axiológica, o que inclui valores, crenças, sentidos atribuídos às experiências e aos conhecimentos que o constituíram profissionalmente. Neste sentido, interessa-nos conhecer o que os egressos do Curso de Licenciatura em Ciência e Biologia da UNEB/*Campus* VI dizem sobre o que influencia/influenciou no seu desenvolvimento profissional docente e sobre o papel do referido curso neste processo, quais as contribuições tanto das disciplinas teóricas quanto das referentes às práticas pedagógicas, do estágio supervisionado, quanto, ainda, as outras inserções que a universidade favoreceu como atividades de extensão PIBIC, PIBID e outros.

Ao pensar o processo de formação e o processo de desenvolvimento profissional docente, percebe-se que o professor, como qualquer sujeito, está diante de interlocutores e com eles mantém um processo de interação que não tem acabamento. Seja na condição de

estudante ou de profissional, os professores operam discursos que são permanentemente alterados neste processo de interação. Ocorrem apropriações de palavras alheias e que servem como argumentos para a elaboração de novos discursos em um *continuum* de diálogos.

Como professor e pesquisador, ocupo um lugar e, ao mesmo tempo, trago comigo as muitas vozes das quais me apropriei ao longo de mais de três décadas como professor na EB e no Ensino Superior. Algumas das perguntas que direcionam esse trabalho de pesquisa decorrem da minha experiência como professor na EB e na UNEB. Foram essas questões que me colocaram no lugar no qual me situo: o de ser professor e, ao mesmo tempo, olhar minha trajetória marcada pelos tempo, cultura e espaços vividos, diante de muitas histórias e experiências que me confrontam e me envolvem em um processo reflexivo sobre o que é ser um professor e desenvolver-se profissionalmente.

Cada sujeito da pesquisa tem uma história, fala de um lugar único, mas também fala a partir de lugares sociais, de seus pertencimentos. Sua fala é única, mas também diz de lugares e tempos sociais que ocupa e vive. O pesquisador deve ter o cuidado de não apagar a especificidade de cada ato específico e de também não perder o que há de comum entre os vários atos (BRAIT, 2008).

Considerando que, embora nesta pesquisa eu ocupe um lugar de pesquisador, me reconheço como professor de Ciências e Biologia, surgem indagações: como me colocar no lugar de pesquisador diante de professores cujas experiências se aproximam da minha? Como minha experiência pode ser uma aliada na condução da pesquisa? Como evitar que a pesquisa seja direcionada numa perspectiva de uma autorreflexão? Como exercitar o olhar exotópico nos diferentes momentos que a pesquisa exige?

O primeiro movimento foi o de reconhecer os professores como produtores de sentido, cujos enunciados se direcionam de forma responsiva, já que não se trata apenas de uma consciência, mas de uma consciência responsável, que subscreve sua própria ação no processo de realizá-la conscientemente. O sujeito encontra no mundo outros sujeitos, outras pessoas que, como ele, são concretas em termos relacionais e interacionais, corporal e temporalmente situadas, “vivendo seu próprio evento de ser único e singular” (BAKHTIN, 2017, p. 52).

O segundo foi encontrar um procedimento metodológico capaz de favorecer a narrativa dos professores. Desenvolver uma pesquisa que pudesse deixar suas vozes serem pronunciadas e ouvidas.

O terceiro e constante movimento foi de me compreender também como ser único e singular e que, no processo de pesquisa, ocupo o lugar que pesquisador. Processo alteritário de me colocar num outro lugar, que não o de professor de Ciências e Biologia, mas de pesquisador/doutorando e ser um *outro* para mim mesmo. Movimento exotópico,

vigilante e exercido em todo processo de pesquisa: da condução das entrevistas, passando pela transcrição das falas e chegando à própria escrita da tese ao selecionar e analisar os eventos de fala e articular com a teoria.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram planejados encontros para, a partir dos discursos dos egressos da UNEB/*Campus VI*, participantes da pesquisa, identificar interações, narrativas, práticas, ações, entendimentos, enfoques, inserções, focos, potências, desvios, valores, significâncias e insignificâncias. Encontros cujo clima pudesse criar um ambiente de confiança em que a argumentação de cada participante pudesse revelar suas intenções, seus percursos, suas questões, sua voz.

As análises desenvolvidas partem dos conceitos de dialogismo, polifonia, enunciado, alteridade e exotopia na perspectiva bakhtiniana para a construção e a negociação de sentidos entre os participantes da pesquisa. Para Bakhtin, a interação verbal é a via de acesso ao outro. O processo discursivo é sempre inacabado, pois traz o germe de uma resposta. O inacabamento é a própria condição da relação *eu-outro*, já que é sempre o *outro*, com o seu excedente de visão, que dá o acabamento, sempre provisório e contingente. Os enunciados são sempre apresentados na forma de um permanente convite à resposta, já que toda compreensão é entendida pelo autor como uma réplica. Neste via, o interlocutor (ouvinte, leitor) assume uma posição ativa frente ao enunciado do *outro*. Importante destacar que os enunciados comportam gestos, acentos apreciativos, entonações, silêncios, ditos e não ditos e não apenas a palavra.

Ao considerar a relação existente entre os participantes da pesquisa na sua potência e perspectiva dialógica, na qual sempre se criam discursos e que por meio deles se exprimem e expressam pensamentos e sentidos, o processo de pesquisa é compreendido como uma relação discursiva que necessariamente implica produção de sentido.

Na concepção do Círculo de Bakhtin, dentre outros termos, “não é possível significar sem refratar” (FARACO, 2003, p. 50); e isso quer dizer que só é possível perceber uma realidade, no caso a materialidade do mundo, mas só por meio da refração (interpretação) desse mundo será possível percebê-lo. Nesse sentido, Medvedev (1985, p. 19) afirma que “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutualmente contraditórias”.

A compreensão de um fenômeno em toda a sua complexidade não pode ser dirigida unicamente por uma questão proposta para o estudo, pois existem variáveis que orientam a pesquisa que se deslocam, movimentam e estabelecem relações entre os eventos investigados, a fim de perceber, nos contextos enunciativos, nas enunciações, as articulações entre o individual e o coletivo.

Mais uma vez, a palavra, o enunciado ou o discurso, em relação ao seu significado, seja por meio do seu uso ou no contexto em que é empregado, envolve conotações de

diferentes sentidos, do mesmo modo que a ausência dessa palavra assume diferentes interpretações, e, por isso, derruba as fronteiras do pensamento teórico/científico. A racionalidade é apenas um momento da sua responsabilidade. Para Bakhtin (2012), uma “visão estética” admite a presença de um elemento emotivo, não racional que superinveste na particularidade do particular, como ele mesmo reconhece: “o ser estético está mais próximo da unidade real do ser-come-vida do que o mundo teórico. É por isso que a tentação do esteticismo é tão persuasiva” (BAKHTIN, 2012, p. 18).

CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ENTRE DISCURSOS E ENTENDIMENTOS

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retoricada importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Francisco Imbernón

O Desenvolvimento Profissional de Professores foi escolhido como tema para este capítulo levando-se em consideração o argumento de Diniz-Pereira (2014), em que reconhece o fato de ser um conceito em disputa no campo da formação de professores e que tem muito a contribuir para resolver as dicotomias que ainda persistem nesse terreno. Ao considerá-lo como um tema em debate, naturalmente entendemos que é um tema produtor de discursos. Entre os autores que participam dessa discussão, tem sido feita a defesa da necessidade de a formação de professores extrapolar as dicotomias existentes e que seja vista como um *continuum*, conforme o pensamento de Nóvoa (1992), Garcia (1999) e Diniz-Pereira (2019), que possibilita o professor a realizar suas atividades na sala de aula e nas escolas de modo a pensar sobre o trabalho que desenvolve. Esta tese procura desenvolver análises a partir de alguns conceitos-chave de Bakhtin, como dialogismo, alteridade, enunciado, polifonia e exotopia. Considerando a existência de aproximação e funcionamento desses conceitos em relação um com outro, vai-se dando o tom e uma identidade ao trabalho do filósofo russo como importante teórico da literatura e linguística do século XX, bem como um potente pensador das ciências humanas no tempo presente.

3.1 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL FRENTE A ALGUNS CONCEITOS DE BAKHTIN (a escola como lugar de saberes e fazeres)

Dialogismo, alteridade, exotopia, alteridade, polifonia e enunciados são conceitos bakhtinianos que não podem ser analisados separadamente. Dentro do pensamento de Bakhtin, o enunciado só tem sentido na articulação com outros conceitos, outras palavras, outros textos e discursos. Nessa perspectiva, o enunciado é a unidade de comunicação e, como tal, requer uma significação e um contexto. O dialogismo e a polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada dos conteúdos histórico, social e ideológico de vozes que participam do processo dialógico. O autor de um discurso escrito ou falado atua

como um regente do grande coro de vozes e, por essa razão, “a polifonia se define pela convivência e pela interação [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e equipolentes” (BRAIT, 2005, p. 194). O dialogismo é o princípio unificador que é tecido na obra de Bakhtin; representa e corporifica o fluxo contínuo das vozes que se entrecruzam sob a forma do discurso⁶ produzido na interação e que está impregnado de outras vozes que se instauram e se concretizam por meio dos enunciados que se renunciam, o que confere a esses discursos um inacabamento, e que colocam a palavra em circulação para a produção de conhecimentos e saberes, promovidos na interação do eu e do outro.

A alteridade é um espaço de constituição das individualidades. É por meio dela que se define o ser humano a partir das/nas relações histórico-culturais socialmente situadas. A alteridade permite reconhecer a constituição e a transformação do sujeito na relação com o outro, pois é esse outro que dá um sentido de completude provisória. Amorim (2001) argumenta que a alteridade está fundida na relação entre o sujeito e o seu outro - ou os seus outros. Recorrendo ao pensamento de Barros (2001) concordamos que “é impossível pensar no homem, fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 2001, p. 30).

Nas palavras de Bakhtin (2014, p. 86), “todo discurso concreto encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre [...] iluminado pelos discursos de outrem que já falam sobre ele”. A palavra não é um elemento que pode ser dissociado do contexto. Na expressão bakhtiniana, a palavra sempre está endereçada, tem sempre um destino e a ele se dirige. No livro sobre Dostoiévski, Bakhtin (2008) afirma que as relações dialógicas “são um fenômeno quase universal, que permeia todo o discurso humano e todas as relações e manifestações da vida humana” (BAKHTIN, 2008, p. 40). Em *O Discurso do romance*, Bakhtin (2010) reafirma esse pensamento ao considerar que “a orientação dialógica do discurso é claramente uma propriedade de todo discurso [...] está presente em maior ou menor grau em todas as áreas da vida do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 279-284).

Para Bakhtin (1979, p. 345), “as relações dialógicas são relações semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal”, considerando que “a situação integra-se ao enunciado como um elemento indispensável à sua constituição semântica” (BAKHTIN, 1926, p. 190). A interação e a solidariedade entre os interlocutores são os elementos responsáveis por ampliarem os horizontes comuns entre esses interlocutores, de tal modo que não existam mais fronteiras “levando-os a apoiar a intersubjetividade verbal em um ‘nós’ discursivo”. Bakhtin (2014) também diz que “orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso” (BAKHTIN, 2014, p. 152).

6 Nas obras de Bakhtin, as palavras “discurso” e “enunciados” são usados de maneira indistinta. Aqui, adotamos os enunciados como parte de um discurso.

Quanto mais amplos forem os horizontes, “mais os enunciados deverão apoiar os elementos da vida que sejam constantes e estáveis e em avaliações sociais essenciais e fundamentais” (BAKHTIN, 1926, p. 92). Na perspectiva bakhtiniana, somos seres sociais que marcamos e somos marcados pelo contexto em que nos situamos e vivemos. Dessa forma, como professores, estamos e somos reconhecidos nas relações que estabelecemos com os conhecimentos produzidos e com aqueles por nós produzidos e mobilizados para o trabalho profissional e que resultam na elaboração de uma determinada epistemologia da prática profissional e que, nem sempre, servem de bases para as concepções e práticas de formação docente.

É no e através do diálogo que os discursos se tornam inacabados e constituídos por meio da interação entre as diferentes vozes. Sem interação, confronto, respeito e sem a relação recíproca da troca de enunciados, não se opera o diálogo. Em um texto da obra *O Freudismo*, Bakhtin (1926, p. 199) destaca que a interação social se dá entre três fatores que constituem um discurso: o sujeito que fala, o sujeito que ouve e o tema do discurso. Nas palavras do autor, “o discurso é como o cenário de um certo acontecimento”; acrescenta que “aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes”, por meio da alteridade. Dito de outra maneira e em atenção à realidade examinada nesta nossa pesquisa, o professor de Ciências e Biologia, egresso do *Campus VI* da UNEB, é o sujeito que fala; é também o sujeito que ouve e o trabalho que desenvolve é o tema desse discurso.

Entre outros aspectos, o nosso entendimento é orientado para a defesa de que a formação inicial e/ou continuada está sempre relacionada ao DPP, assumindo o pensamento de Tardif (2002) de que os professores são produtores de um saber próprio, plural, temporal, multidimensional, estratégico, sistematizado que é incorporado a partir de novos conhecimentos e concepções sobre a prática no/para o trabalho docente, por meio da própria experiência ou da experiência de outros.

Desse modo, a complexidade do conceito do desenvolvimento profissional dá relevo e sublinha as dimensões políticas, técnicas e formativas do trabalho em sala de aula e na escola ao reconhecer que deve existir um compromisso institucional para a formação como um espaço de construção coletiva de saberes, interação, discussão e práticas com os professores da EB e os cursos de formação de professores.

No Capítulo 1 desta tese, destacamos alguns dos entendimentos sobre o desenvolvimento profissional de professores. Nóvoa (2017) tem reclamado para a formação de professores a existência de um novo lugar institucional, considerado por ele como um “entre-lugar” entre as instituições (escola e universidades). Esse terceiro espaço deve ser marcado por um movimento dinâmico e em duplo sentido para que, dessa forma, a formação de professores possa ser vista na sua intimidade, com um olhar para dentro do

curso, escovando a contrapelo, como dito por Benjamin (1996). Essa escovação implica expor os pensamentos, os processos simplistas e generalizados do trabalho e da profissão docente para recuperar a escola e colocá-la, nas palavras de Diniz-Pereira (2014), como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional ou, conforme dito por Nóvoa (1992, 2017), como lugar de construção coletiva de saberes e práticas, portanto, um lugar de produção da profissão do professor. Nesse sentido, Nóvoa (2003) advoga que o desenvolvimento profissional precisa ser reconhecido como um trabalho de equipe, vinculado ao trabalho docente.

Ao falar dos professores, Imbernón (2015) também aponta para o coletivo, afirmando que eles precisam ser “reconhecidos como construtores de conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2015, p. 81). Imbernón (1999) esclarece que o desenvolvimento profissional é um conceito muito amplo e, por vezes, pode induzir o pensamento de que a formação é a única via para alcançá-lo, os professores podem ficar inseguros e dependentes de um processo de certificação e capacitações para garantir a expansão das possibilidades de trabalho por meio de cargos e funções que podem ser desempenhados nas escolas, como, por exemplo, a gestão. Para esse autor (1999), as situações de trabalho possibilitam e reforçam a interação entre o desenvolvimento pedagógico e o desenvolvimento teórico.

Garcia (2009) entende que o desenvolvimento profissional possibilita a construção do “eu profissional” por meio das experiências e vivências que possibilitam ao professor “aprofundar os conhecimentos ao longo da carreira” (GARCIA, 1999, p. 19) por meio dos diálogos que acontecem entre os muros, nas reuniões pedagógicas, nos intervalos ou em atividades complementares.

Segundo esses autores, é esperado que o professor seja um profissional capaz de fazer uma articulação entre a FP e a prática pedagógica, concebidas em um sistema de formação constituído por um arsenal de múltiplas microdecisões que envolvem esquemas e saberes que são mobilizados para uma prática efetiva. Nesse sentido, Bizzo (2012) destaca que é preciso reconhecer o professor como um profissional capaz de formular e definir os objetos do seu próprio trabalho, o que implica atribuir-lhe a função intelectual para todas as atividades que desenvolve em sala de aula e na escola e que reforçam uma discussão em torno das particularidades do trabalho e da carreira docente.

Podemos afirmar, dentre outros aspectos, que é preciso realizar um movimento de aproximação com as escolas e com os professores que estão em serviço para o desenvolvimento de diferentes e criativas experiências de aprendizagem voltadas para o crescimento profissional, o que acarreta em mudanças na relação com os professores em formação, com os estágios e práticas pedagógicas, valorizando a capacidade do professor de estar aprendendo sempre; aumentando, assim, o seu repertório e a capacidade de

resolver problemas. Na visão de Garcia (1999), os professores experientes podem influenciar a formação dos professores iniciantes, dialogando acerca das práticas educativas.

Diniz-Pereira (2019) argumenta que o desenvolvimento profissional precisa fazer parte dos programas de formação de professores, considerando como “princípio da indissolubilidade entre a formação e o trabalho docente” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72). Segundo Diniz-Pereira (2014), a escola precisa garantir todas as circunstâncias de que o professor precisa para realizar o seu trabalho de maneira eficaz. A partir desse pensamento, o papel da escola está para além de organizar os componentes curriculares e envolver os professores nas atividades e projetos que são propostos. Pressupõe assumir um compromisso político e institucional com os professores que fazem parte do seu quadro funcional. De acordo com Andrade (2000, p. 17), “as reuniões valem também como processo educacional, visando conseguir maior colaboração [...]. É a reunião, igualmente, um meio de aprendizagem para a interação de estilo e formação diferentes”.

3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A PARTIR DA E PARA A ESCOLA

Saviani (2009), ao analisar a história da formação de professores e a imagem que se faz desse profissional, afirma que essa história pode ser dividida, no Brasil, em seis períodos, a partir de uma determinada cronologia: a perspectiva de um treinamento, iniciada nas Escolas Normais, que durou 63 anos (1827-1890); o período do exercício prático, com uma duração de 42 anos (1890-1932); o surgimento e a organização dos Institutos de educação, por um período de 7 anos, que corresponde ao ideário da Escola Nova (1932-1939). O quarto período corresponde à organização e à implantação dos cursos de Pedagogia, licenciaturas e à consolidação do modelo das Escolas Normais, por um período de 32 anos (1939-1971). O quinto período se refere à substituição das Escolas Normais pela habilitação específica do magistério, com duração de 25 anos (1971-1996) e, por fim, o advento dos Institutos de Educação Superior com um novo perfil para o curso de Pedagogia, ao longo de 10 anos (1996-2006).

A classificação feita por Saviani (2009) indica que, ao longo de mais de 179 anos, não houve uma preocupação explícita com a questão da formação de professores. A prática de ensino, institucionalizada por meio do currículo, foi condicionada à observação, à participação para posterior regência, ou seja, às observação, experimentação e participação efetiva. Os períodos de observação e co-participação são desenvolvidos a partir de quais propostas? De modo mais específico, como os componentes curriculares, como as práticas

pedagógicas e os estágios supervisionados são desenvolvidos? Sobre quais contextos ou pontos de vistas estão sendo debatidos? Esse é um debate institucional ou particularizado?

Um fato que Saviani (2009) destaca é que essa discussão aconteceu a partir da década de 1930. Um aspecto dessa cronologia é que, nesta década, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, se incorporando às universidades e, neste substrato, foi iniciado o processo de organização dos cursos de formação de professores, ainda que generalistas e concebidos no modelo da racionalidade técnica, compreendendo-se que a formação didática e pedagógica corresponderia a um ano de todo o curso.

Com o golpe militar e a LDBEN (Lei nº 5.692/71), desapareceram os cursos Normais para dar lugar às habilitações específicas do magistério, com a adoção de um currículo mínimo, chamado de licenciatura curta, com duração de três anos. Esses períodos demonstram a precariedade das políticas de formação, sem que tenha sido fixado um padrão de formação específica para preparar o professor para trabalhar nas escolas brasileiras. Dois modelos passaram a ser concorrentes: o modelo fundado nos conteúdos culturais cognitivos (com o foco na cultura geral, mais domínios específicos) e o modelo pedagógico-didático (centrado na preparação pedagógica/didática). Em meio a esses dois modelos, as universidades têm se posicionado reconhecendo que um modelo de formação docente não se esgota na cultura geral e que os conhecimentos pedagógicos são decorrentes dos conteúdos logicamente organizados (SAVIANI, 2009), e que, por esse modo, cabe à instituição assegurar de forma deliberada e sistematizada a preparação adequada aos futuros professores. Neste sentido, qual é o papel das escolas? De que maneira as escolas participam do processo de formação?

A história dessas reformas revela o estabelecimento de padrões para os professores e para as atividades de ensino que foram socialmente produzidas e legitimadas pelos sistemas educacionais. Para Goodson (1997), esses padrões têm um valor e atuam como moeda da identidade social. Essas reformas passam a determinar os rumos da formação de professores tendo, como norte, o repensar das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da formação inicial e continuada. Nos períodos definidos por Saviani (2009), fica claro que a formação de professores tem como preocupação apenas a formação inicial com base no objetivo de formar o professor para o serviço da escola, distanciado de qualquer conceito da profissão docente. Sobre o professor, Mesquita (2011, p. 9) destaca que ele “transporta em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conceber o que é ser um professor”. Nesse sentido, como os cursos de licenciatura estão fazendo suas opções e estabelecendo as dimensões constitutivas do profissionalismo docente? Se existe uma aprendizagem prática da docência, qual é o entendimento sobre a natureza do ensino? Essas questões nos conduzem a outras perguntas: como os cursos de formação concebem

o processo da formação continuada? Dar sequência aos estudos, objetivando o desenvolvimento profissional, é uma questão de escolha pessoal ou uma obrigação institucional? Como articular a FP com o DPP?

No sentido de compreender a evolução do pensamento sobre o desenvolvimento profissional como um processo *continuum*, Garcia (2009) destaca dois conceitos elaborados no ano de 1991. Para Oldroyd & Hall (1991), o desenvolvimento profissional “implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições do trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (OLDROYD; HALL, 1991, p. 3). Rudduck (1991) se refere ao desenvolvimento profissional como a capacidade do professor de “identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129).

Pensar a formação docente como um *continuum* demanda lançar um olhar para os programas de formação inicial e de formação continuada a fim de identificar quais articulações precisam ser feitas entre essa FP e o DPP, considerando o fato de que as escolas onde os professores estão inseridos devem elaborar uma proposta para promover o desenvolvimento profissional de seus professores. Quando isso não acontece, os professores por conta própria passam a delinear um caminho para a realização profissional e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Pensar o DPP demanda um esforço coletivo para que seja implantada na escola e nas universidades uma cultura de formação continuada e epistemologicamente embasada para a troca de experiências entre/com os professores, o que resulta na construção de uma nova posição dos professores na e para a escola. A complexidade do papel da escola se relaciona ao que foi analisado por Pérez Gómez (2001): “[...] a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura. Entendendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social”.

Bertrand (2001, p. 160) afirma que “o professor compromete-se com os estudantes num diálogo permanente”, no entanto, é preciso reconhecer que o professor precisa dialogar com os seus pares e com a escola. Neste caso, é preciso situar a escola no que se refere à legislação e ao fato dela também ser um espaço de formação. A LDBEN (Lei nº 9.394/96), no Art. 67, parágrafo 5º, assegura o direito de um período reservado aos estudos, ao planejamento das atividades pedagógicas e à avaliação, com a disposição de uma carga horária de quatro horas semanais para essa atividade. Conhecidas como atividades complementares (AC), por uma questão de logística, as escolas organizam os horários dos professores destinando um espaço de encontro por área de conhecimento para a realização das AC. Conforme foi dito por Nóvoa (2009), é preciso repensar o papel das ações que a escola vem desenvolvendo para que ela possa ser reconhecida, ao fim e ao cabo, como “o

lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Para essa troca, recorreremos ao pensamento de Giroux (1997) que aponta para a necessidade de os professores serem reconhecidos como intelectuais ao considerar que o trabalho desenvolvido “ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através de pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p. 161).

A formação inicial é, por excelência, uma prática situada e marcada no processo de iniciação para o professor, sendo também um “ritual de passagem de aluno a professor” (MESQUITA, 2011, p. 13). É nesse período que o estudante se encontra mergulhado em sentimentos contraditórios, atravessados por clivagens ideológicas que se incorporam às representações contidas nas histórias de vida que acabam por imprimir especificamente um determinado modo particular de se tornar e ser um professor. Nessa concepção, a universidade, enquanto instituição de formação, deve ter a clareza da complexa realidade que envolve a FP e de que o Estado tem reduzido o seu compromisso político com ela e, conseqüentemente, com a educação em geral (SANTOS, 2011), como demonstrado a partir dos dados do INEP (2000) e ABRES (2020), presentes no Capítulo 3 dessa tese.

Boog e Boog (2006) alegam que a aceleração das transformações sociais, introduzidas pelo uso das novas tecnologias, tem contribuído para a saída de profissionais das universidades com uma sólida formação acadêmica em suas áreas de conhecimento, mas menos atraentes para o mercado cada vez mais ágil e exigente. Esses autores (2006) analisam que os cursos de graduação tradicionais ou puramente acadêmicos em áreas específicas estão perdendo força no mercado de trabalho. Segundo eles, “a formação acadêmica tradicional não é mais suficiente para garantir a empregabilidade” (BOOG; BOOG, 2006, p. 196).

Sekiou *et al* (2001) afirmam que, no início da época industrial, a prática era a contratação de trabalhadores não especializados, considerando que os métodos de trabalho eram empíricos e o rendimento da mão de obra era escasso. As experiências desenvolvidas por Frederic W. Taylor, nos anos de 1880, nos Estados Unidos, procuraram demonstrar a possibilidades de aumentar a eficiência das tarefas dos trabalhadores, levar à repetição das tarefas ou à especialização, o que resultou na necessidade de melhorar a formação dos trabalhadores.

No trabalho sobre a gestão de recursos humanos, esses autores (2001) descrevem a formação profissional historicamente vista como uma atividade que fornece conhecimentos e aptidões necessárias para que o indivíduo se adapte melhor ao seu trabalho, cujos principais aspectos do conteúdo presumem um levantamento exato das necessidades para,

assim, criar um programa de formação e de enquadramento assentado em suportes técnicos.

Ao analisar o modelo fordista/taylorista de qualificação, de acordo com Manfredi (1999), os cursos de graduação tomaram por base a transmissão de habilidades e conhecimentos para o trabalho, o que significou a adoção de um princípio formativo a partir do domínio de conhecimentos e técnicas. Nessa perspectiva, o conhecimento é capaz de explicar os fenômenos, é resultante da observação de um certo número de fatos e da correlação existente entre esses fatos, conforme os argumentos de Bertrand e Valois (1994) e, em função disso, esses autores (1994) adotam o conceito de competência do discurso empresarial do final do século XX, tornando a graduação uma educação profissional, técnica e preparatória para o trabalho.

Santos (2006) afirma que a tradição científica tem pautado uma lógica dentro de uma racionalidade que ignora e desperdiça a riqueza dos fenômenos sociais, valoriza apenas o que considera e reconhece como importante. Com isso, espaços e discursos são fixados e cristalizados, apresentados de maneira universal, linear e sequencial, e dicotomizados, enquadrados em um classicismo canônico para explicar os fenômenos sociais. Esse autor (2006), ao falar da *sociologia das ausências*, reconhece que existem silêncios, necessidades e aspirações impronunciáveis nos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, que são contrastantes e hierarquizados. Ele (2006) faz críticas aos alijamentos que essa hierarquização produz e que, por isso, apagam o valor da experiência, o que ele chamou de “desperdício da experiência”.

Pensar a universidade e colocá-la em diálogo com a sociedade, os professores, a escola e os futuros professores têm requerido romper com os modelos tradicionais da formação. Desse modo, de forma deliberada e sistemática, a preparação pedagógica, por meio de políticas específicas de formação pessoal, social, cultural e científica respaldadas pelas ciências da educação e pela prática pedagógica, mas que nem sempre vão ao encontro das necessidades individuais dos cursos, nem tampouco alteram a relação existente entre a universidade e as escolas da EB e entre os futuros professores e os professores que estão trabalhando em sala de aula.

O ingresso no mundo acadêmico é marcado por expectativas que colocam o estudante em contato com um curso estruturado, planejado, definido, organizado e configurado conforme estabelecido nas diretrizes curriculares. Há, portanto, nesse ingresso, que se reconhecer que o futuro professor carrega consigo marcas e é dono de um percurso escolar próprio no qual interagiu com outros professores, suas histórias e com outros estudantes. Nesse itinerário, ao longo dos anos, o estudante observou e conviveu com diferentes estilos de ensino e variados professores e suas práticas. Seja pelo exercício da empiria ou por opção teórica, diferentes professores em estilo, práticas pedagógicas e

metodologias contribuíram para o estudante ser capaz de conhecer, identificar e assimilar procedimentos e práticas a partir de diversos referenciais ao longo do tempo. Ao analisar os itinerários dos estudantes, Mesquita (2011) afirma que, por meio deles, é possível desenvolver rotinas e, assim, consolidar modos de pensar e diferentes modos de ser professor.

Considerando as expectativas que o estudante tem ao ingressar no mundo acadêmico, enquanto campo de estudo, o Ensino Superior se constitui como um fecundo terreno a ser explorado. Nos últimos anos, diferentes processos de reestruturação curricular têm procurado, por meio de normatizações decorrentes da legislação vigente, alterar as propostas de formação de professores. Essa nova configuração pressupõe avanços significativos e a abertura de novos espaços para a prática pedagógica na perspectiva científica e intelectual para o desenvolvimento de pesquisas na formação inicial.

Ao reconhecer o trabalho do professor como uma prática social, essa ação nos leva a entender que a política de formação para as licenciaturas tem buscado uma diferenciação entre as licenciaturas e os bacharelados, requerendo para as licenciaturas especificidades próprias, conhecimentos e competências para pensar e organizar o trabalho docente, sem, contudo, trazer para as concepções dos cursos de formação inicial a realidade e os tipos de escolas da EB. Saviani (2009), Gatti e Nunes (2009) e Arroyo (2007) têm feito a defesa de que é preciso haver uma aproximação efetiva entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas pedagógicas.

A racionalização do trabalho docente é explicada por Contreras (2002, p. 35) por três pressupostos responsáveis por colocar o trabalhador sujeito ao controle da gestão e do conhecimento científico e tecnológico de especialistas: i) a execução do processo produtivo - em razão de haver uma separação entre a concepção e a execução, o professor deixou de tomar decisão e passou a ser reconhecido como um mero executor de tarefas; ii) a perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção - ocorreu a desqualificação; iii) o trabalho passa a ser submetido ao controle e decisões do capital e, em função disso, o professor perde a capacidade de controle sobre o próprio trabalho e também a capacidade de resistência.

No entendimento de Saviani (2009), as universidades têm priorizado a cultura geral e os conteúdos da área, comprometendo questões pedagógicas e os conhecimentos do chão da escola. Gatti e Nunes (2009), a partir de uma pesquisa que desenvolveram após análises de ementas e da estrutura curricular de algumas licenciaturas, reconhecem e criticam o distanciamento entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. Arroyo (2007) também faz críticas às propostas de formação, alegando que tais propostas tomam como referência modelos que desconsideram as condições de trabalho e a prática concreta dos professores. Para esse autor (2007), há necessidade de “superação dessa tradicional visão

conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação” (ARROYO, 2007, p. 194).

Tardif (2002, p. 126) destaca que o trabalho dos professores não está separado dos objetivos do ensino e, por isso, exige uma ação conjunta de diferentes sujeitos para trabalhar com “uma grande massa de pessoas”. Não são, portanto, objetivos que podem ser alcançados em curto espaço de tempo. Envolvem outros objetivos considerados gerais, variados, complexos, numerosos e longevos. Ao analisarem as reuniões desenvolvidas nas escolas, Apple & Beane (2001) chamam a atenção para uma necessidade de os professores estarem engajados para que sejam operadas mudanças efetivas nas práticas. Nessa direção, é preciso que a instituição dê garantias ao professor para sistematicamente refletir sobre o seu trabalho. Tal pensamento é defendido por Garcia (2019) ao afirmar que é responsabilidade da escola escolher uma metodologia para o DPP, o que implica uma política de formação.

Para assumir essa nova dimensão, Pimenta (2002) destaca a importância de se reconhecer o professor como produtor de novos saberes e aprendizagens que se contrapõem aos saberes iniciais e sua vivência prática na escola como estudante, acadêmico ou profissional. Castaman, Vieira e Oliveira (2016) comungam do pensamento de Pimenta (2002) e afirmam que elementos subjetivos e objetivos estão presentes e fortemente vinculados ao processo de “ser professor” ou “ser professora”, necessitando serem associados às concepções de desenvolvimento profissional para os professores, o que resulta em mudanças na formação docente.

Silva Junior (2015), na introdução do livro *Por uma revolução no campo da formação de professores*, constrói uma análise sobre as revoluções e as reformas aplicadas à formação dos professores e dos educadores de modo geral. Para esse professor (2015), as revoluções genuínas são marcadas por processos de ruptura com o instituído e de superação das práticas tradicionais. Elas buscam, assim, construir o verdadeiramente novo. Já as reformas dizem respeito à continuidade daquilo que, por natureza, já está conservado. Por esse raciocínio, ele (2015) propõe uma substituição do sistema e condena as mudanças ocorridas no seu interior.

Diferentes discursos têm recaído “no colo” dos professores, exigindo que melhorem seu desempenho profissional por meio de cursos, programas seminários e simpósios, de modo a se tornarem aptos a dar uma resposta e elevar os índices de desempenho dos estudantes em exames nacionais e internacionais. O resultado desses exames e o cumprimento de metas passam a ser as balizas que orientam as políticas educacionais, segundo determinação de organismos internacionais. Libâneo (2013), Evangelista (2013) e Shiroma, Garcia e Campos (2011) indicam que países têm se comprometido a cumprir as

metas estabelecidas por esses organismos. No entanto, sem envolver os professores e estudantes nos processos de decisão.

Em torno dessas mudanças, surgem debates e discussões em que estão presentes discursos hibridizados e cheios de sentidos que defendem a existência de um professor criativo sob a alegação de que é preciso associar teoria e prática, de que, sob as marcas da inovação e da tecnologia, é preciso pensar em um novo perfil profissional. Martinês (2002), em análise desse novo perfil, afirma que ele está colocado em uma arena de disputa em que diferentes sentidos e temas são vistos sob uma abordagem simplista e banalizada. Para a autora (2002), falta uma constituição estética ou um construto mental bem definido sobre o trabalho docente, o que caracteriza um grande risco para formação.

No Brasil, poucas experiências foram desenvolvidas no sentido de ser criada uma comunidade de professores experientes e aqueles que estão no início da carreira para refletir a sua própria prática enquanto ação individual e coletiva. Sobre esse aspecto, Delgado *et al* (2017) analisam que o professor, ao ingressar em uma escola, se depara com uma realidade já instalada, ocorrendo um choque entre diferentes culturas que, na maioria das vezes, diferem da sua cultura pessoal e profissional. Desse modo, o professor é condicionado a se adaptar à cultura da instituição, interagindo com colegas que têm tempos e experiências diferentes.

Garcia (1999) defende que o professor precisa refletir sobre o trabalho que desenvolve. Somente a reflexão sobre a própria prática é capaz de promover o desenvolvimento profissional. É a reflexão sobre a experiência que vai produzir os conhecimentos práticos e estratégicos capazes de superar a tradição da justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, por meio da abertura de um diálogo entre os professores, de maneira sistematizada e técnica. Schön (2000) categoriza a reflexão como uma competência necessária ao exercício da profissão docente: uma reflexão na ação e sobre ação.

Garcia (2009) indica, em seus estudos, que a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das atividades que os professores desenvolvem em sala de aula, com consequência direta na aprendizagem dos estudantes. Conforme o próprio autor (2009) destaca, essa mudança é um processo lento que se apoia em alguns aspectos importantes da profissão, não limitados à introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos. Os professores têm suas crenças e, por meio delas, realizam suas experiências e ações que resultam, entre outras coisas, em fazer escolhas de conteúdo, análise do próprio trabalho, fazer seleção e composição de materiais que vão utilizar para as atividades que pretendem desenvolver. Garcia (1992) destaca que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, sendo necessário conhecer as características pessoais, contextuais, cognitivas e relacionais de cada professor ou grupo de

professores para garantir o desenvolvimento de suas próprias capacidades e potencialidades. Vale ressaltar que as crenças são produzidas e reproduzidas a partir do lugar que o professor ocupa como sujeito.

A partir do exercício profissional, os professores podem avaliar sua própria prática, identificar problemas e dificuldades e tomar decisões que consistiriam em um cabedal de conhecimento. Esse movimento, de acordo com Garcia (2009), deve reunir professores para discutir a importância do saber desenvolvido por eles, tanto do aspecto pessoal quanto coletivo. Ao discutir a perda da autonomia do professor e a proletarização docente, Contreras (2002) afirma que é preciso “conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases, de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal” (CONTRERAS, 2002, p. 269).

Se, por um lado, deseja-se que os professores realizem estudos e análises dos trabalhos docentes e das realidades presentes nas escolas, há, por outro lado, a ausência de uma reflexão profissional própria, como pontua Nóvoa (2017, p. 1113), “feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração, com os colegas da escola”. Para o autor (2017), esse é o ponto central para a formação de professores, capaz de garantir a renovação e a recomposição das práticas pedagógicas.

Gatti e Barreto (2009, p. 8) falam de um professor autônomo, emancipado, reflexivo, com “responsabilidade pública”, problematizador e protagonista, capaz de desempenhar um trabalho profissional contextualizado. Desse modo, as experiências de aproximação entre as universidades e as escolas da EB precisam assegurar que essa autonomia seja garantida por meio de uma participação mais ativa na escola, indo além dos estágios supervisionados e/ou programas de iniciação à docência. Tardif e Lessard (2005) indicam, como perspectiva para os processos de formação, o reconhecimento do papel dos professores nas transformações das sociedades, alegando que a formação não pode e não deve ser secundarizada. Perrenoud (2002) destaca que a formação não pode ficar limitada à reprodução de modelos, devendo antecipar as transformações e demandas que o tempo presente exige.

Conhecer e compreender a natureza dos saberes docentes e como eles devem ser mobilizados no processo de organização do trabalho do professor permitem a criação de uma aproximação entre as universidades e escolas para a construção de um desenho para o desenvolvimento profissional de professores e, assim, contribuir para a compreensão e a construção de uma identidade profissional. São saberes que foram produzidos e incorporados ao processo do trabalho docente e só têm sentido se forem relacionados a essas situações de trabalho coletivo. Dessa maneira, são sempre marcados por uma temporalidade, ou seja, a experiência suscita uma reflexão e uma problematização que só o vivido, o testado, possibilita.

A melhoria do trabalho dos professores depende do nível de conhecimentos que eles adquirem e desenvolvem no “processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (SPARKS & LOUCKS-HORSLEY, 1990, p. 235), associado a uma atuação profissional em qualquer atividade “que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão [...] em papéis atuais ou futuros” (FULLAN, 1990, p. 3).

Autores como Freire (1996) afirmam que o professor é o construtor de sua profissão. Nesse mesmo sentido, Ponte (1998) reconhece o papel decisivo que o professor tem no delineamento do seu percurso profissional e de crescimento na profissão.

O que e como os professores ensinam, para Tardif (2002), representam um campo particular de saberes desse professor e que está assentado no que Bourdieu e Pesseron (2013) chamaram de “arbitrário cultural”, em que a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino assumem o lugar de construções sociais, dependentes da história da sociedade e da cultura existentes que acabam por definir os conteúdos, as formas e as modalidades que dão contornos e relevos a essas construções. O autor (2002) também esclarece que o saber dos professores é um saber social, elaborado no contexto de uma socialização profissional em que ocorrem incorporações, modificações e adaptações ao longo da trajetória profissional, marcada pelo tempo de trabalho e pelas fases da carreira em que o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho. Esse pensamento de Tardif (2002) se aproxima da ideia de Shulman (1989) e seus colaboradores ao afirmarem que, à medida que os professores aumentam sua experiência profissional, eles também ampliam os seus conhecimentos.

Conforme salienta Macedo (2010), existe uma dificuldade no meio acadêmico em distinguir o que se configura como uma formação, principalmente tratando-se da FP, em que estão presentes diferentes sentidos atribuídos às experiências de aprendizagem que se referem ao que Tardif (2002) denominou “saberes docentes”. Para Sacristán (1999), são os saberes profissionais que efetivamente constituem a especificidade de ser um professor ou uma professora.

Por isso, ao falar dos professores, Tardif (2003) afirma que o saber docente é um saber específico e intimamente relacionado a uma identidade profissional e a um sujeito possuidor de uma história de vida pessoal e profissional que se entrecruza com outras histórias, permanentemente aberto para estabelecer outras relações também marcadas pela presença de diversos e diferentes elementos individuais e sociais, construídos objetiva ou subjetivamente. Desse modo, é possível observar e conhecer como os professores pensam, falam, trabalham e atuam em sala de aula. Tardif (2000) define os saberes profissionais como plurais, variados, diversificados e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes, tomando por base o próprio saber vinculado à própria experiência de trabalho, das tradições e da experiência de outros professores.

Diversos documentos têm sido elaborados e debatidos considerando a existência de diferentes projetos educacionais, pensados e propostos ao longo do tempo e de diferentes governos, costurados por meio de tramitações, negociações e acordos para garantir a jurisprudência e o cancelamento que conferem legitimidade a esses documentos. Para Gatti (2017), existe um padrão cultural formativo enraizado e estruturado na história da educação brasileira que determina características para a formação de professores no país.

Ao analisarem as propostas de reformas na educação, Camargo e Hage (2004) dizem que o projeto de reformas tem utilizado numerosos pareceres, resoluções, portarias, decretos e leis que são dissociados, fragmentados e desvinculados entre si. Mesmo assim, formam um arcabouço legal que tem caráter de regulação social para assegurar ao Estado um controle das políticas e dos conteúdos de ensino e, de forma particular, da formação dos profissionais da educação. Sob o ponto de vista do discurso oficial, a formação de professores em âmbito nacional está relacionada a duas lógicas epistêmicas: “a formação em” e “a formação para”.

Nos textos oficiais estão presentes disputas, compromissos, interpretações, reinterpretções e negociações de sentidos e significados dos textos que estão sendo ou já foram produzidos sobre as políticas e práticas curriculares de constituição hegemônica em torno de certos saberes e práticas. Para Lopes (2011), os documentos legais e normativos passaram a ser vistos como a definição de determinados grupos que têm relação com o contexto de influência e da prática nas escolas. Ao analisar o contexto da prática, Mainardes (2006) defende que ele deve ser percebido como um micro processo político, acompanhado pelos contextos de influência e de produção de texto. Segundo Lopes e Macedo (2011), o contexto de prática é um lugar das consequências. Ball (1994) afirma que não há um controle social sobre o contexto da prática, o que coloca em debate os contextos nos discursos e interpretação ativa dessas práticas. Tratando-se da FP, os documentos oficiais não se aproximam ou retratam a realidade das escolas brasileiras. Conforme discutido por Ball (1994), as políticas devem ser entendidas como um texto e um discurso. Neste sentido, quem forma e como estão sendo formados os formadores segundo as políticas vigentes?

Pensar sobre as mudanças que vêm sendo propostas ao longo do tempo nos aproxima da compreensão de que qualquer proposta formativa para os professores estará submetida aos atravessamentos de uma hierarquia interna constituída na articulação integrativa de legislações federal, estadual e municipal ajustadas às realidades locoregionais e que, devido a isso, acabam por oferecer contornos e desenhos próprios para os cursos que oferece, elaborados a partir de entendimentos particulares, em níveis legal e institucional, o que determina especificidades que interferem de forma direta na concepção dos projetos pedagógicos propostos para os cursos que se desejam ofertar aos professores.

Ao analisar a produção de políticas curriculares para a formação de professores por um período de 11 anos (de 2001 a 2012), no espaço ibero-americano, Dias (2013) identificou textos dos organismos internacionais em que são estabelecidas metas como uma resposta à superação dos problemas educacionais nesse espaço. A autora (2013) percebeu também que, nesses documentos, uma das ideias-chave é estabelecer um novo sentido de pensar uma concepção da profissionalização docente, como um novo patamar da formação. O que essa autora (2013) conclui é que, diante das demandas apresentadas, uma nova ideia de profissional está sendo forjada. Essas demandas produzem debates a respeito dos sentidos presentes na definição curricular de diferentes projetos em disputa, sem, contudo, propor ações para o DPP. Pitolli (2014) destaca que formar professores está para além do cumprimento das disciplinas pedagógicas, cujos objetivos visam difundir ou aplicar teorias educacionais na produção e na execução de determinados processos.

A visão de mundo e a concepção de motivação que as universidades estão adotando há muito tempo estão em xeque. A evasão é um dos problemas que as instituições públicas e privadas não conseguiram resolver. Há também os problemas de um processo migratório dos estudantes para o ensino privado sob alegação de carga horária menor, de ausência de greves, de oferta de serviços acadêmicos terceirizados para que estes cumpram as exigências da academia. Ainda conforme Dias (2013), alguns discursos vão no sentido de justificar mudanças curriculares para uma nova formação mediante as novas exigências conjunturais, como as que estão presentes no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Delors (1996).

Nesse sentido, a discussão sobre a FP tem circulado em torno de propostas que alteram as cargas horárias de alguns dos componentes para ampliarem os espaços para as práticas pedagógicas e dos estágios. Essas questões obrigaram uma revisão no processo de formação inicial de professores. Para enfrentar essa situação, segundo Terreri e Ferreira (2013), os documentos oficiais passaram a ser produzidos e circulados com a promulgação da Lei nº 9.394/96, apresentando a defesa da dimensão prática como um princípio organizador dos currículos das licenciaturas, devendo estar presente ao longo do curso, através da organização da carga horária, concentrando mais de um terço da carga horária mínima destinada à formação, o que ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2/2015 sinalizou mudanças no sentido de pensar um modelo de formação inicial a partir de um novo eixo de relação teoria/prática, capaz de reestruturar os currículos e os projetos para adequá-los à legislação (PITOLLI, 2014). Além disso, Campos (2002) colabora com esse pensamento ao reconhecer o

professor como um profissional capaz de identificar situações de ensino e produzir práticas docentes efetivas que garantem a aprendizagem dos estudantes.

No processo de definição das DCN para a FP no Brasil, um movimento de oposição a uma formação com um viés mais acadêmico passou a pautar uma luta por um currículo mais integrado (DIAS, 2009), marcado pela negociação em cenários de complexidade (BALL, 1994). Conforme proposto pelas DCN, é preciso haver uma articulação dos conteúdos a serem trabalhados na formação inicial e os conteúdos da EB - uma das questões históricas que vem sendo enfrentada na formação de professores. Na opinião de Severino (1986), as instituições responsáveis pela FP devem dotar os profissionais de um conhecimento crítico capaz de analisar e compreender a sua área de atuação. Para tanto, as demandas de caráter social e comunitário devem ser incorporadas aos programas formativos, garantindo inovação, autonomia e flexível para a resolução dos problemas de diferentes naturezas, dando uma nova dimensão ao contexto institucional/funcional.

O processo histórico de desvalorização do trabalho docente, como a baixa remuneração e a precarização das escolas nos aspectos físicos e econômicos e as mudanças impostas pelas políticas educacionais ou pela ausência dessas políticas, deve resultar em propostas de planejamento e ação para que esses conhecimentos sejam valorizados. Para Diniz-Pereira (2014), a escola ainda não assumiu e nem se reconhece como um espaço para o desenvolvimento profissional de professores.

O que vem sendo colocado e que serve de contorno à discussão sobre o trabalho do professor na EB é saber se a instrumentalização, de fato, ao fim e ao cabo, representa uma aprendizagem efetiva na formação. Ou se não há, conforme dito por Butlen (2015), uma supervalorização e, até mesmo, a sacralização dos saberes teóricos, tradicionalmente presente na formação dos professores, histórica e culturalmente fundamentada na transposição de conteúdo ligado às divisões e lógicas disciplinares, silenciando a experiência vivenciada ao longo da carreira de cada um dos professores.

Para se romper com esse cenário, é preciso reconhecer que, no Brasil, há um preconceito colonialista que gravita em torno das licenciaturas, marcando-as como uma educação destinada a camadas sociais menos favorecidas economicamente, ainda que apresente diferentes possibilidades de formação. O estudo desenvolvido por Basso (1992) sobre os estudantes das licenciaturas mostrou que os cursos estão sendo submetidos às adaptações curriculares para responder às camadas populares que passaram a frequentá-los, principalmente por meio da EaD.

Ao analisar a profissão docente, Garcia (2005) adverte que não há mais espaço para posicionamentos profissionais genéricos. Esse autor (2005) explica esse argumento através de uma analogia do posicionamento das universidades e os direcionamentos dos cursos com a síndrome do pato, que voa, nada e corre e não faz nenhuma dessas coisas direito.

Na tentativa de definir o perfil dos estudantes, a modalidade de curso e de estrutura a oferecer, as universidades vêm explicitando sua missão, sua visão e seus valores sem, entretanto, considerar a realidade dos problemas que precisa enfrentar em relação à formação de professores, como o DPP.

O conjunto das ementas dos componentes curriculares dá o desenho do profissional que se deseja formar. A prática fica condicionada ao aporte teórico determinado pelo programa institucional escolhido, levando-se em consideração a polivalência e a rotatividade de tarefas dos futuros profissionais por meio de um treinamento para o trabalho. Nessa perspectiva, passam a ser exigidos tipos de conhecimentos, habilidades, competências e formas de atuação no espaço universitário e escolar, enquadrados no cientificismo e demasiadamente teóricos. Nesse modelo, um sentido empírico de qualificação é vinculado a um saber-fazer teorizado, responsável e criativo. A primeira cisão feita é a separação entre as áreas pedagógicas e os conhecimentos específicos da área. Uma outra divisão que se sucede é a separação entre a teoria e a prática, ainda que seja feita a defesa de sua indivisibilidade.

Para Rukstadter (2006), a formação sob a alegação de que os professores assumam a condição de mediadores corre o risco de “dar competências e habilitar os indivíduos para as técnicas, os mecanismos sociais e ideológicos cobrados pelo trabalho na sociedade capitalista” (RUKCSTADTER, 2006, s/p). Krasilchik (1996) alega que as universidades e os sistemas educacionais ainda não assumiram a responsabilidade no que diz respeito à formação. Para a autora (1996), faltam organização e articulação para sistematizar essa formação. Conforme destaca Mesquita (2011), a formação inicial não pode ser considerada como uma fase isolada da formação dos professores, sendo necessário, portanto, ser reconhecida como uma das etapas da formação. A formação inicial ainda está assentada em uma ideia generalista de que uma das suas funções se situa no ensino, no planejamento, na elaboração e na aplicação de planos de aula e suas respectivas avaliações. Desse modo, conteúdos são definidos para o curso a fim de assegurar rigor científico e técnico para o exercício profissional. A formação continuada é apresentada, por meio dos programas institucionais, como uma opção de continuidade dos estudos, como um curso complementar, muitas vezes, classificado como “capacitação” ou “aprofundamento”, podendo ser desdobrados em cursos de especialização e programas de mestrado e doutoramento.

Para Tardif, Lessard e Gauthier (2001), os modelos de formação de professores têm evidenciado que, na formação inicial, os futuros professores vão encontrar um desenho aproximado do que acontece nas escolas e na sala de aula, o que representa uma formação generalista. Nas palavras de Krasilchik (1996), a formação docente apresenta “situações e propostas irreais que correspondem a uma situação ideal e teórica de difícil aplicação”

(KRASILCHIK, 1996, p. 227). Tardif (2002) entende que essa formação “continua sendo muito técnica e esvazia com muita frequência as dimensões teóricas e conceituais” (TARDIF, 2002, p. 282). Nesse sentido, Krasilchik (1996) advoga que os administradores de escola, diretores, coordenadores e orientadores devem criar um clima favorável ao trabalho dos futuros professores. Paquay *et al* (2001) propõem uma formação a partir da prática para que os professores possam desenvolver uma reflexão real, reconhecendo que o modelo do professor reflexivo é apenas um paradigma entre muitos outros. O trabalho desses autores nos permite reconhecer que a discussão e os debates sobre a formação são desenvolvidos na perspectiva de quem está avaliando um determinado contexto sem dele fazer parte.

Segundo a discussão desenvolvida por Diniz-Pereira (2019), em função das especificidades da educação brasileira, as traduções literais das expressões em inglês, advindas de textos estrangeiros, como “*pre-service teacher education*” e “*in-service teacher education*”, ao serem adotadas acriticamente, não condizem com a realidade brasileira. Para o autor (2019), a formação “pré-serviço” e “em serviço” não leva em conta a realidade das diferentes regiões do país, em que muitos professores ingressam no curso de formação de professores após anos de experiência em sala de aula e outros começam a atuar como professores antes mesmo da conclusão da licenciatura.

A formação de professores precisa considerar as críticas que vêm sendo feitas à escola pública, acusada de ter um conteúdo obsoleto, distanciado das habilidades necessárias para a formação de cidadãos e cidadãs críticos. Do mesmo modo, são as críticas feitas às instituições e aos programas de formação que adotam diferentes imagens sobre o que é ser professor, construídas ao longo do tempo (MESQUITA, 2011). Krasilchik (1996, p. 226), após analisar a prática pedagógica de ensino nos cursos de licenciaturas, afirma que duas situações extremas são comuns na formação: os cursos, na verdade, oferecem aulas em que os assuntos são apresentados de forma teórica, sem que os estudantes tenham contato com escolas, professores, gestores e estudantes da EB, sendo, portanto, uma formação de “teoria da prática”. O outro extremo recai sobre a ausência de discussão e análise das observações que estão sendo feitas sobre a escola, transformando esses eventos em simples passagens pelas escolas, sem estabelecer uma estreita relação com o professor da EB para uma rica experiência profissional.

A formação, segundo Krasilchik (1996), precisa reconhecer a existência de um conhecimento precarizado, defasado, em desequilíbrio entre o que é proposto como desejável e o que é viável nas escolas. A ausência de organização e planejamento resulta no ato de os estudantes escolherem aleatoriamente escolas, turmas e professores que se adequem aos horários que lhes são convenientes para os estágios de observação, de participação e de regência. A maioria dos roteiros de observação dá conta de perceber como professor e estudantes se comportam frente a uma situação de aprendizagem.

É preciso evitar que a escola e os professores da educação básica sejam vistos apenas como um local de coleta de informações que não se articulam ou como campo de estágio, evitando, desse modo, a observação fundamentada apenas na performance do professor, descolada de um trabalho de interação com a universidade e a escola. Nesse sentido, Tardif (2002), ao pensar sobre o desenvolvimento do saber do professor, afirma que ele está associado tanto às fontes quanto aos lugares de aquisição desses saberes, o que coloca a escola e os professores experientes na condição de co-formadores em diversas fases e momentos de construção dos saberes.

Um dos fios puxados por Tardif (2002) está na íntima relação existente entre os professores e o trabalho que realizam na escola e em sala de aula. As situações de trabalho são os componentes que desencadeiam a mobilização dos saberes dos professores em suas múltiplas dimensões. São saberes relacionados à pessoa do trabalhador e do trabalho que ele realiza, carregado com suas marcas individuais, incorporadas por elementos constitutivos de uma situação socioprofissional.

Tardif (2003), ao pensar sobre a relação entre o saber e o trabalho, esclarece que são dois termos não podem ser confundidos. Para lançar luz sobre essa diferença, refere-se à tese escrita por Delbos e Jorion, publicada em 1990, sobre os salineiros, em que fica evidente que o saber do trabalho não representa um saber sobre o trabalho e, sim, do trabalho em si, explicando que essa ação sempre estará associada ao saber fazer e à justificativa do porquê se faz. O professor é o autor do seu próprio trabalho, apresentando cada planejamento, cada atividade proposta como um trabalho autoral, criativo e pessoal.

A profissão docente tem características profissionais específicas, o que é chamado por Contreras (2002) de “profissionalidade docente”, ao considerar que as “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Sacristán (1991, 1993) entende que a profissionalidade docente cria uma categoria que define o que é específico na ação docente, ou seja, ela representa um conjunto de comportamentos, atitudes, valores e conhecimentos específicos para suprir algumas falhas, sendo, portanto, um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano do professor. A definição de Gatti (2012) se aproxima do que foi definido por Sacristán (1991, 1993), acrescentando que a profissionalidade está relacionada à formação continuada ou à busca por ela.

A profissionalidade docente, tal como o desenvolvimento profissional, tem também sido analisada sob diferentes perspectivas nos processos da formação de professores. Para Roldão (2005), a profissionalidade está relacionada à qualidade da prática pedagógica, enquanto o desenvolvimento profissional está associado às habilidades e competências. Indo além desse entendimento, Bolzan e Powaczuk (2019) afirmam que ele é o responsável

pela integração da dimensão social e pessoal da profissão, vinculado ao modo como os professores significam a sua atuação.

A profissionalidade dos professores também é analisada por Contreras (2002), que reconhece que ela expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão, além de descrever o desempenho do trabalho de ensinar, que representa um conjunto de qualidades da prática docente frente às exigências do trabalho do professor. Para esse autor (2002), o professor tem perdido a sua autonomia e a capacidade de teorizar sobre sua ação, ou seja, de fazer uma reflexão sobre a sua práxis, indo buscar soluções instrumentais para os problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico.

A profissionalização, para Nóvoa (1992), refere-se a um processo que garante uma posição na sociedade e está ligada às políticas educacionais. Já para Bolzan e Powaczuk (2019), ela está vinculada ao reconhecimento social dos saberes para o exercício da docência e o fortalecimento da profissão. Nesse sentido, é preciso reconhecer a existência de uma contradição nos processos de formação de professores.

Essa contradição é marcada por condições objetivas e subjetivas, como as questões de salário, carreira, vivências, satisfação, consideradas por Penin (2009) como condições extrínsecas e intrínsecas à profissionalidade docente. Para a autora, “a profissão e a construção da profissionalidade incluem diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como diversos tipos de ação que o profissional realiza” (PENIN, 2009, p. 4). O trabalho docente implica, entre outros aspectos, a compreensão do contexto da situação de trabalho e as relações estabelecidas, sejam elas de reciprocidade e/ou complementariedade das condições extrínsecas e intrínsecas do trabalho.

Trata-se, por fim, de encontrar respostas a longuíssimo prazo para as questões postas: o que é ser um professor? Qual é a importância de um professor de Ciências e/ou de Biologia na Educação Básica? Como e quando se aprende a criar ambientes de aprendizagem para o ensino de Ciências e/ou Biologia? Como avaliar em sala de aula? Como perceber a atividade docente como um ato responsável, um acontecimento? Como articular o trabalho com outros professores e com os estudantes?

Tardif (2002), ao analisar o trabalho docente, diz que ele exige um contínuo investimento cognitivo e afetivo nas relações humanas, pensamento que também é compartilhado por Dias (2013) ao afirmar que os professores têm “no seu desenvolvimento profissional o investimento pautado no reconhecimento de sua base de conhecimentos” (DIAS, 2013, p. 468). Por essa razão, sempre vão existir histórias de vida, narrativas, posicionamentos, manifestações e relações humanas se entrecruzam e revelam que não existe uma forma linear de se pensar o trabalho docente. Sempre vai existir um modo particular, singular, individual de agir de cada professor ou professora.

3.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: ENTRE CONCEITOS E ENTENDIMENTOS

O DPP é um conceito que vem sendo construído há algumas décadas. Cada uma das definições que vêm sendo elaboradas ao longo tempo leva em consideração dois aspectos fundamentais entre os diversos autores que têm estudado o tema: i) não existe um modelo único para o desenvolvimento profissional docente; ii) o desenvolvimento profissional docente é realizado em parceria com as escolas. É, portanto, um conceito que apresenta aberturas e desdobramentos que possibilitam reconhecer que os professores fazem parte de um coletivo de aprendizagens, conhecimentos e experiências que constituem os processos no campo da prática de formar professores, institucionalizados ou não.

A ausência de um consenso para o conceito de DPP abre possibilidades de estudos e pesquisas que objetivam, entre outras coisas, melhorar e aprofundar a discussão em torno do tema, indicando estratégias individuais e coletivas para integrar o processo de formação dos professores ao trabalho realizado. É neste contexto que vêm sendo construídos os conceitos para o DPP. Almeida (2012) considera que, na literatura internacional, o pioneirismo desses conceitos é atribuído a M. Erault, na década de 1970. Os estudos desenvolvidos por Erault (1977, p. 10) o levaram a considerar o DPP como um “processo natural” relacionado à ideia do crescimento profissional, em que é possível adquirir, gradualmente, confiança e ganhar “novas perspectivas”, aumentando os conhecimentos em que se “empreende novos papéis” e se descobrem novos métodos de trabalho.

Três anos depois do conceito de Erault, na Inglaterra, em 1980, foi publicado um livro organizado por Eric Hoyle e Jacquetta Megarry, intitulado *The Professional Development of Teachers*. A partir dessa publicação, a expressão em língua inglesa “*teacher’s professional development*” passou a ser uma referência e a estar presente nas discussões sobre o campo da formação de professores nos anos de 1990, na América do Norte.

Mesmo sendo caracterizado por Erault (1977) como um processo natural, outros autores consideram existir uma relação direta entre o desenvolvimento profissional e o ambiente de trabalho do professor. Bolzan e Ponaczuk (2019) admitem que o desenvolvimento profissional dos professores constitui um desafio teórico e prático que precisa ser analisado a partir das características e especificidades do trabalho dos professores e do processo de sua formação.

Na análise feita por Carvalho e Martins (2018), o conceito de desenvolvimento profissional tem apresentado conotações mais largas ou mais reduzidas, a depender da base epistêmica que sustenta o referido conceito. Para essas autoras (2018), apesar de

Erault (1977) o ter caracterizado como um processo natural, outros autores que elaboraram outros conceitos têm levado em consideração a existência de uma intencionalidade por parte dos professores em desenvolver melhor o seu ofício por meio do desenvolvimento profissional.

O debate sobre o desenvolvimento profissional docente tem colocado em questão a formação continuada como uma parte do processo de aperfeiçoamento profissional. Algumas questões preocupantes têm sido alvo desses debates ao longo de algumas décadas e isso tem reclamado atenção no percurso da formação inicial e dos processos que ela envolve, tanto da dimensão profissional como da dimensão institucional. Quais são o papel político e o compromisso social da formação de professores no Brasil? Como os cursos de formação inicial têm contribuído para o desenvolvimento profissional docente? Quais são as reflexões e indagações sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional que os professores fazem sobre sua prática profissional?

Em trabalho publicado por Garcia (2009), com o título *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, é feita uma revisão dos principais autores do cenário internacional e seus respectivos entendimentos sobre o DPP. Na análise feita por esse autor (2009), ao longo do tempo, houve uma evolução da compreensão de como se desenvolvem e são produzidos os processos de aprender e ensinar, que incidem diretamente no entendimento e nas modificações de cada conceito. Nesse artigo, são apresentados oito autores de referência na literatura internacional, seus conceitos e entendimentos sobre o desenvolvimento profissional docente elaborados em diferentes perspectivas entre os anos de 1990 até 2003.

Os autores relacionados por Garcia (2009) põem fim, portanto, à ideia de uma formação de professores como um processo que acaba em si, passando a defender o reconhecimento da formação como um processo evolutivo e contínuo, que pode ser individual ou coletivo. O professor está em constante estado de aprendizagem sobre o trabalho que realiza em sala de aula e na escola.

Por ser o desenvolvimento profissional um conceito que vem sendo alterado nas últimas décadas, em razão de existirem diferentes formas e contextos nos quais o professor desenvolve suas atividades, segundo Garcia (1999, p. 19), é “um campo de conhecimento muito amplo e diverso” associado à evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar. Na revisão que fez sobre os conceitos de DPP, o autor (1999) procura esclarecer que a denominação “desenvolvimento profissional” se adequa à concepção do professor enquanto profissional de ensino. O uso do conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade na formação. Neste sentido, há sempre uma opção a ser feita por qual conceito vai ser adotado.

Heideman (1990) destaca que o DPP não pode ficar restrito a uma etapa apenas informativa; implica considerar a existência de necessidades individuais, profissionais e organizativas para melhorar os resultados escolares dos estudantes e que envolve uma “adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem” (HEIDEMAN, 1990, p. 4). O DPP “implica a adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem”, representando, portanto, uma “capacidade do professor”, como enfatiza Rudduck (1991, p. 129), em participar de um processo intencional, individual e coletivo que, conforme Garcia (1999, p. 7), “se deve concretizar no local de trabalho do docente”.

Villegas-Reimers (2003, p. 10) relaciona o desenvolvimento profissional docente “ao crescimento profissional”. Bredeson (2002, p. 663) considera as ações “que promovam as capacidades criativas e reflexivas”, para que os professores possam desenvolver “o seu compromisso como agentes de mudança”. Day (1999, p. 4) “inclui todas as experiências de aprendizagem” e, assim, no trabalho, o professor possa melhorar “o conhecimento, destrezas ou atitudes” como defendido por Sparks & Loucks-Horsley (1990, p. 234) e Fullan (1990, p. 3) que fazem uso das mesmas expressões.

Neste contexto, Pérez Gómez (2001) afirma que os professores têm encontrado dificuldades para responder profissionalmente às propostas de mudanças e renovações que chegaram às escolas, induzidas pelas novas exigências do mercado, e acabam impondo aos professores normas que retiram deles o foco de ensinar à sua maneira, caindo na padronização do ensino.

Diversas definições sobre o desenvolvimento profissional docente passaram a circular na literatura internacional na última década do século XX. Aqui, apresentamos alguns os autores de referência no século XX, citados pelo professor Garcia (2009), da Universidade de Sevilha, na Espanha, conforme o Quadro 03.

Quadro 04: Autores de referência sobre o desenvolvimento profissional – Séc. XX

Autor	Ano	Definição para o Desenvolvimento Profissional
Heideman	1990	[...] de professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica a adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. (p. 4)
Fullan	1990	[...] de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros. (p. 3)
Sparks & Loucks-Horsley	1990	Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores. (p. 235)
Rudduck	1991	A capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de

		ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações. (p. 129)
Oldroyd & Hall	1991	Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente. (p. 3)
Day	1999	[...] docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (p. 4)
Marcelo Garcia	1999	Uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. (p. 137)
Ponte	1998	Um movimento de “dentro para fora”.

Fonte: Autores de relevo no campo do Desenvolvimento Profissional.

Entre os autores do século XX, Santaella (1998) se refere ao desenvolvimento profissional como um processo único e pessoal dos sujeitos que constroem e organizam suas próprias histórias. Por esse motivo, o conceito não pode ficar restrito à ideia de um processo de aperfeiçoamento; é um “processo que se produz ao longo de toda a vida [...] pessoal e único” (SANTAELLA, 1998, p. 262). Pensar a história profissional dos professores implica reconhecer a presença de marcadores importantes, como o início e o processo de continuidade da carreira docente. O desenvolvimento profissional representa um processo dialético entre muitos fatores e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores, não se resumindo a simplesmente ser limitado aos diferentes eventos na vida do professor. Posicionamento que, mais tarde, é ratificado por Imbernón e Cauduro (2013) ao defenderem o desenvolvimento de políticas visando a atividades para atender às necessidades profissionais dos professores.

Bolzan e Powaczuk (2019) destacam que o DPP precisa ser reconhecido como uma das dimensões que tencionam a docência e passam a exigir um debate entre os professores em serviço, a instituição formadora, estudantes e a sociedade. É, portanto, necessário existir um olhar sobre quem ensina, aquele que aprende e os processos que se desdobram a partir desse contexto. Não há papel determinado para os professores e o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Segundo as autoras (2019), o DPP envolve o conceito de profissionalidade e profissionalização.

Roldão (2005) é uma autora que associa o desenvolvimento profissional à ideia de uma constituição profissional a partir dos saberes que os professores produzem sobre a sua atividade no trabalho que desempenham, pensado como um processo miscigenado entre os

elementos pessoais e profissionais que impactam no reconhecimento da atividade docente, por vezes, entendida como um simples somatório de determinadas características necessárias para o trabalho em sala de aula, como um conhecimento tácito para lidar com situações complexas. Para a autora (2004), os professores precisam se reconhecer e defender a sua profissionalidade na perspectiva do seu desenvolvimento profissional através da valorização da sua função e do seu saber.

Autores como Garcia e Diniz-Pereira têm concentrado esforços para melhor compreender o DPP, articulando os conhecimentos que são produzidos no delineamento dos percursos formativos ao longo da carreira profissional a partir das crenças e experiências dos professores. Sobre as crenças, Richardson (1996) afirma que elas influenciam na forma como o professor aprende. Neste mesmo sentido, também se posiciona Garcia (1999), que entende as crenças como proposições ou premissas sobre aquilo que se considera como verdadeiro. Nas palavras de Gasset (1983), são o que constituem a base da vida; o palco sobre o qual toda a vida acontece, por isso, são dinâmicas, pessoais, episódicas, assim afirmam Barcelos (2001) e Barcelos e Kalaja (2003). Diferentes maneiras de ver, perceber, trabalhar e reagir no ambiente de trabalho obrigam-nos a reconhecer o professor como um sujeito situado, membro de uma categoria profissional, produtor de saberes próprios e submetido a determinadas condições de trabalho que repercutem de forma direta no seu desenvolvimento profissional.

Apoiado no trabalho desenvolvido por Cochran-Smith e Lytle (1999), Garcia (2009) procura estabelecer diferenças entre o conhecimento dos professores *parana/prática*, levando “em consideração a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento” (GARCIA, 2009, p. 17). Ele (2009) também se ancora no pensamento de Guskey e Sparks (2002) para afirmar que os professores mudam suas crenças quando, na prática, podem comprovar a utilidade e a exequibilidade das práticas que pretendem desenvolver, e não como consequência da participação das atividades propostas para o desenvolvimento profissional, seja pela escola, pela instituição formadora ou pelo coletivo de professores.

Carvalho e Martins (2018, p. 221) analisam que o DPP é um processo pelo qual os professores, individualmente ou em equipe, desenvolvem conhecimentos, e está intimamente relacionado à vida pessoal, profissional, bem como às políticas e contextos escolares. Para Garcia (2009, p. 221), é preciso existir uma abordagem na formação inicial de professores que valorize o caráter contextual, organizacional e orientado para uma mudança que aproxime a formação inicial aos conceitos de DPP. Nóvoa (2009, p. 31) defende que “[...] a formação dos professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola”.

Existe uma distância entre os princípios adotados na formação de professores em relação às questões da profissão, como as rotinas e a cultura profissional. Para Nóvoa (2009), o profissional da educação deve ter consciência de suas práticas para, assim, determinar suas ações no ambiente escolar.

Ao analisar os aspectos históricos sobre o DPP, Diniz-Pereira (2014) destaca que, embora venha sendo discutido no Brasil há pouco tempo, não é uma temática nova. A discussão sobre o DPP tem um grande potencial para analisar o trabalho nas escolas e no campo de pesquisa sobre a FP, podendo também superar as dicotomias existentes no campo da formação, como a divisão entre a formação “inicial” e a “continuada” e a separação entre a formação e o trabalho docente.

Delgado *et al* (2017) entendem que cada escola tem reiterado o seu caráter conservador por meio de uma organização própria de determinadas rotinas, com costumes e tradições que recaem sobre o professor e que, de certa maneira, obrigam a reproduzir o aquilo que está preestabelecido. Para as autoras (2017), é preciso reconhecer que cada escola tem uma cultura particular e cada professor tem sua própria cultura internalizada, constantemente influenciada pela cultura escolar à medida que o professor vivencia a rotina da instituição, o que acontece com o tempo de experiência.

A escola, por meio da gestão ou através da coordenação pedagógica, reconhece a importância dessa reflexão. Shor e Freire (1987) acrescentam, a esse pensamento de ser o diálogo uma comunicação democrática, que os participantes têm liberdade de participar do processo de construção de uma cultura, neste caso, sobre o desenvolvimento profissional docente. É, por meio do diálogo, que vai ocorrer a imersão na própria vida dos sujeitos; no diálogo, entram em jogo as experiências de vida, o nível de estudo e a vida cotidiana dos sujeitos, conforme o pensamento de Freire (1985).

Sinteticamente, apresentamos a seguir, no Quadro 05, as definições de desenvolvimento profissional a partir dos autores de referência da literatura internacional no século XXI.

Quadro 05: Autores de referência sobre o desenvolvimento profissional – Séc. XXI

Autor	Ano	Definição para o Desenvolvimento Profissional
Guskey	2000	É um processo <i>intencional</i> , por ser guiado por intenções e objetivos estabelecidos a priori, <i>contínuo</i> , por se estender por toda a vida profissional, e <i>sistemático</i> , por estar relacionado a uma organização escolar.
Day	2001	uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar (p. 308).
Bredeson	2002	Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (p. 663).

Villegas-Reimers	2003	[...] docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise.
Nóvoa	2003	Como um trabalho de equipe.
Ponte	2006	Coloca em debate as competências, estruturação, atitudes e crenças dos professores.
Marcelo Garcia	2009	Preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (p. 4). É uma construção do <i>eu</i> profissional, que evolui ao longo de suas carreiras (p. 7). Um campo de conhecimento muito amplo e diverso (p. 19).
Diniz-Pereira	2019	Tem um enorme potencial para superação de dicotomias persistentes no campo da pesquisa sobre a formação de professores e na prática de formar novos docentes (p. 73)

Fonte: Elaborado para esse estudo pelo próprio autor.

Garcia (2009) destacou dois pontos de vistas sobre o DPP no início do século XXI: os pensamentos de Bredeson (2002) e de Villegas-Reimers (2003). Esses autores se referem ao desenvolvimento profissional como uma “oportunidade de trabalho que promova nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002, p. 663) ou como o “crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Segundo o conceito de Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional é o resultado da experiência de trabalho e da análise que o professor faz do seu próprio trabalho e do trabalho de outros professores, denominado de “crescimento profissional”.

O DPP passou a ser, então, associado a uma melhora do trabalho dos professores. Quanto mais o professor experimenta, vive a docência, mais ele desenvolve o seu lado profissional. Essa experiência é entendida como produtora de “atitudes” e “destrezas”, presentes nos conceitos dados por Sparks e Loucks-Horsley (1990) e Fullan (1990) ao relacionarem o desenvolvimento profissional ao trabalho docente.

Para Diniz-Pereira (2019), qualquer conceito que envolva o DPP não pode ser dissociado das relações existentes entre a formação docente e o trabalho que o professor realiza, o que significa colocar em revista os cursos de formação, o trabalho realizado pelo professor e as relações estabelecidas entre o professor e a escola em que trabalha, conforme defendido por Almeida (2012), Day (2001), Hargreaves (1998) e Nóvoa (1992).

Tanto Garcia (2009) como Diniz-Pereira (2019) fazem referência ao conceito dado por Rudduck (1991) por reconhecer que nele está presente a capacidade do professor de manter uma curiosidade acerca das turmas em que trabalha para identificar quais os interesses significativos que ela apresenta. Dito de outra maneira, de acordo com Rudduck, a turma diz ao professor o que ela quer aprender/saber com ele. Para Garcia (2009), analisado desse ponto de vista, o DPP “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (GARCIA, 2009, p. 9) que

surtem ao longo da carreira docente, sendo necessário envolver os professores em discussões sobre as práticas que desenvolve a partir de fundamentos teóricos, conforme dito por Shulman (1998).

Gomes (2009) destaca que os professores e seus pares enfrentam situações, em seu cotidiano, relacionadas a número de estudantes por classe, heterogeneidade das turmas, falta de recursos materiais e estrutura física da escola.

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores no Brasil, [...] ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho [...] (GOMES, 2009, p. 47).

Zeichner (1992), em artigo publicado no *Journal of Teacher Education*, discute o desenvolvimento profissional das escolas da América do Norte, destacando que a ideia do desenvolvimento profissional envolve reconhecer o aprendizado da docência como um processo que continua por toda a carreira docente, independente da qualidade do programa de formação que o professor tenha participado. Os programas de formação, no máximo, preparam o professor para começar a ensinar. Nesse sentido, Zeichner (2008) apresentou uma série de questionamentos sobre até que ponto a formação docente é capaz de promover uma reflexão satisfatória sobre o trabalho docente e suas práticas, de provocar o desenvolvimento real dos professores, apesar de toda a retórica em torno dos esforços para preparar professores mais reflexivos e analíticos sobre os trabalhos que desenvolvem.

Buscamos entender como e quais mudanças estão sendo propostas para o DPP. Um dos fatores que ajudam a pensar sobre essas mudanças está no processo da universitarização da formação docente, ocorrido no final do século XX. Mesquita (2011) e Campos (2002) analisam que esse processo passou a exigir da formação inicial um novo padrão de profissionalismo docente, através da figura do professor reflexivo. Para Formosinho (2001, p. 46), o processo da universitarização não foi capaz de desenvolver o princípio da autonomia e da cooperação entre os futuros professores.

Garcia (2009) destacou a inexistência de um único modelo de desenvolvimento profissional, capaz de ser eficaz e aplicável em todas as escolas. Para o autor espanhol (2009), a escola e os professores devem decidir qual modelo de desenvolvimento profissional vão adotar, reconhecendo que as atividades de desenvolvimento profissional são um processo colaborativo que ajuda os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas, ainda que existam professores que prefiram o trabalho isolado para a reflexão e a avaliação das necessidades, crenças e práticas culturais.

Sobre o DPP, quais são os conhecimentos considerados relevantes para a atividade dos professores e para o seu desenvolvimento profissional? Como esse conhecimento é produzido? O que os professores conhecem e o que deveriam conhecer no seu percurso formativo? Qual é a relação existente entre o conhecimento dos professores de Ciências e

Biologia e a temática do desenvolvimento profissional? Quais são as potencialidades e limitações que a licenciatura em Ciências Biológicas apresenta para o trabalho docente? Como os professores têm buscado superar essas limitações?

O modelo de instrução tradicional e a história dos componentes curriculares e da organização das práticas pedagógicas revelam a existência de um conteúdo que os professores precisam ensinar, bem como a sua maneira de fazer isso, muitas vezes, ignorando o fato de que, com o passar dos anos, mudanças sociais e culturais ocorrem e reverberam no trabalho dos professores na sala de aula e na escola.

Como pensar o DPP? Ele está sendo pensado na escola ou para a escola? É a partir da escola ou para a escola que ele deve ser pensado? Leva-se em consideração que os professores na sala de aula e na escola estão desenvolvendo atividades, exercendo, assim, no campo experimental alguns saberes que podem ser fundamentados ou não no campo teórico e/ou prático. A presença ou não de uma fundamentação teórica provoca aberturas que podem ser desdobradas em múltiplas reflexões individuais ou coletivas sobre o trabalho docente. De acordo com Freire (1980), o diálogo é um momento de reflexão em que os sujeitos têm acerca da elaboração do real, “[...] o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42). Indo nesta mesma direção, Charlot (2009) defende que é preciso entender que os professores, pelo trabalho que realizam, estão sempre relacionados ao ato de construir-se e ser construído pelos outros, numa relação de ir-e-vir com o mundo e com o interesse pelo saber. Para esse autor (2009), a concepção de um saber sempre vai estar associada à relação que cada um estabelece com esse saber, numa relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nóvoa (2017) argumenta que a escola também é formadora. Para ele (2017), a formação deve estimular o DPP a fim de construir uma autonomia mais contextualizada (NÓVOA, 1992). Colaborando com esse pensamento, Vaillant e Garcia (2012) argumentam que o DPP é dotado de um sentido de continuidade que implica a busca de uma evolução da/na prática docente, superando, dessa maneira, a justaposição entre a formação inicial e o chamado aperfeiçoamento dos professores.

Mesquita (2011), Alves (2001) e Estrela (1999) afirmam que os programas de formação não têm revelado, na sua elaboração e no seu desenvolvimento, estar adaptados às mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo no tocante ao papel dos professores e das escolas. Nóvoa (2017), ao defender a construção de um novo modelo de formação de professores que possa valorizar a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional, reconhece a existência de uma visão tecnicista e empobrecida da profissão. Como ele (2017) mesmo questiona: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Como se entrelaçam a formação e a profissão?

Pensar o DPP de Ciências/Biologia exige reconhecer a existência de uma série de fatores internos e externos que influenciam esta formação. Desse modo, como nos lembra Agamben (2006), é preciso rever as práticas de ensino e de aprendizagem para, assim, ressignificá-las e atualizá-las no contemporâneo.

3.4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se iniciam ou terminam os processos envolvidos na aprendizagem dos professores? Quais são as dimensões da atividade docente que tencionam o trabalho do professor? Como a formação inicial e a formação continuada nos fazem pensar sobre o desenvolvimento profissional dos professores?

A busca por algumas dessas respostas obriga a pensar a formação inicial de professores como uma preparação para o exercício de uma profissão que requer um aprendizado de práticas pedagógicas, de experiências individuais e coletivas, partilhadas com os professores da formação inicial e com os professores da EB para impactar na melhora da educação. Conforme dito por Dubet (1997), a profissão docente é uma prática, precisando, portanto, deixar de ser normativa e dissociada de princípios pedagógicos, quase sempre elaborados a partir de uma determinada ideologia. Sobre isso, Nóvoa (2018) afirma que a função primordial do professor é organizar o trabalho do estudante e, nesse sentido, ele (2018) reconhece, pelos estudos que desenvolveu sobre a formação de professores, que os estudantes das licenciaturas não estão sendo preparados para o trabalho coletivo com a escola da EB.

Lançar um olhar sobre a formação inicial representa, entre outros aspectos, reconhecer a existência de um perfil comum na formação de professores a partir do que está estabelecido pela legislação e pelas instituições por meio dos componentes definidos e organizados dentro da estrutura curricular e de processos politicamente definidos. Não há, com isso, a garantia de que, uma vez cumpridos os componentes curriculares do curso, terá sido formado este perfil comum.

Os documentos oficiais apresentam configurações para a FP, partindo do princípio de que ela é dividida em duas etapas: a formação inicial e a formação continuada, que fazem parte de um conjunto de políticas curriculares implementadas por uma legislação amarrada aos processos políticos de negociação que não consideram as ações de descontinuidade, de instabilidade dos processos, do descentramento e das transformações a que a FP está sujeita ao longo do tempo.

Ao longo das últimas décadas, a formação docente tem sido abordada por diferentes autores e perspectivas. A maioria das abordagens apresenta os processos de mudança na postura e no posicionamento dos professores, suas relações e condições de trabalho, suas

atitudes e necessidades individuais e profissionais frente aos processos que contribuem para o crescimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade da educação em sala de aula. De acordo com Shulman (1987), o exercício da docência é complexo e o professor, ao exercer sua profissão, recorre à multidimensionalidade de saberes para poder agir profissionalmente ao longo da sua carreira docente.

Esse novo lugar para a formação de professores exige novas dimensões e modelos organizativos que possam, assim, construir uma articulação entre a universidade, as escolas da EB e as políticas públicas. Para Nóvoa (2017, p. 1111), “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”, sendo necessário reforçar as dimensões profissionais, e imprescindível construir “modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1113). Neste sentido, “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Dito de outra maneira, o autor (2017) destaca que cada professor tem que encontrar a sua maneira própria de ser professor, de elaborar a sua composição pedagógica a partir das dimensões pessoais e profissionais. Há, segundo Nóvoa (2009), diversas facetas que contribuem para a elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, como a prática, a profissão, a pessoa, o público e a partilha.

Desse modo, os atuais programas de formação de professores, em função de algumas deficiências, precisam ir além do desenvolvimento de projetos. Para Nóvoa (1997), é preciso resgatar a história e o saber desses professores para ser possível produzir a profissão docente e, assim, valorizar a formação de protagonistas na implementação de novas políticas para a formação docente.

Se, por um lado, defende-se uma formação docente a partir de uma postura mais crítica e emancipadora, adequada à concepção da racionalidade prática, transformadora, por outro, ainda é mantido um vínculo forte com a racionalidade técnica, conservadora. Diversos estudos sobre a FP têm reconhecido essa formação como um agente impulsionador para o desenvolvimento profissional dos professores a partir das experiências, pessoais ou coletivas, reconhecidas como produtoras de novos conhecimentos e crenças dos docentes.

Segundo Carvalho e Martins (2018) e Cunha (1999), a organização dos cursos de licenciatura tem por base a concepção de uma perspectiva instrumental, elaborada a partir da racionalidade técnica, portanto, pragmática, que valoriza mais a competência técnica do que a prática, muitas vezes secundarizada e limitada a projetos de extensão e programas específicos ou práticas pedagógicas e estágios supervisionados. Para Schön (1983, p. 28), “a partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo

profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica aplicada”.

A busca por respostas às perguntas anteriores, feitas no início deste subitem, nos desloca para a compreensão de que, historicamente, a formação inicial apresenta aspectos comuns e generalistas entre os cursos de bacharelado e licenciaturas. A análise feita por Bizzo (2012b) e Nóvoa (2017) é de que, na formação inicial, predomina a visão tecnicista e uma formação generalista, enquadrada segundo o modelo aplicacionista, predominantemente acadêmica, centrada no domínio dos conteúdos a serem transmitidos. Gatti (2012) critica que os cursos de licenciatura, em função de uma tradição na formação de professores, têm formado especialistas de uma determinada área do conhecimento. Existem outros aspectos de ordem social, econômica e estrutural que são fundamentais para que se tenha uma educação de qualidade, conforme defendido por Gatti e Barreto (2009).

O termo “formação” está diretamente associado à construção de novos conhecimentos a partir das experiências formativas. Sobre essa preparação, Nóvoa (2003, 1992) afirma que a formação docente precisa ser examinada como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação inicial e a continuada. Também defendem esse mesmo posicionamento autores como Garcia (1995), Günther e Molina Neto (2000), Pimenta (2000), Rangel-Betti (2001), Imbernón (2002) e Ferreira (2006).

Nóvoa (2002) afirma que, em relação ao trabalho do professor, o aprender contínuo é essencial e está assentado em dois pilares: a própria pessoa como agente dessa aprendizagem e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Nesse sentido, é preciso reconhecer o papel do professor nesse agenciamento ativo e a escola como produtora de um desenvolvimento profissional docente. Conforme o pensamento de Costa (2004), isso impõe à escola novas responsabilidades relacionadas ao processo de formação de professores.

Do ingresso ao curso até a sua conclusão, mudanças significativas acontecem com o sujeito que está em formação. Com isso, também é preciso reconhecer que existe um modelo de formação a que os futuros professores são submetidos que se encontra em descompasso com as reais necessidades da profissão. Segundo Estrela (1990), os futuros professores têm ficado subordinados aos velhos modelos normativos. Sobre esses modelos pré-estabelecidos de formação docente, Alves (2001) diz que eles exercem pressão e impõem regras de atuação aos estudantes que resultam na normatização de determinados conteúdos, muitas vezes, secundarizados frente à prática profissional e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional.

A simples divisão entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos representa uma visão compartimentalizada da formação docente e distante dos conceitos existentes sobre o desenvolvimento profissional.

Imbernón (2011) destaca que os professores precisam refletir com os seus pares ou individualmente sobre suas próprias práticas, reconhecendo que, nestas reflexões, estão presentes as capacidades, as habilidades e os questionamentos que possibilitam os professores desempenhar o seu trabalho e, conseqüentemente, sua profissionalização.

Para Imbernón (2011),

A pesquisa deve ser entendida como ferramenta na formação do professor fundamentando-se na capacidade do professor em formular questões sobre sua própria prática, trabalhando em conjunto, compartilhando evidências e informações enfrentando e buscando soluções para tais questões (IMBERNÓN, 2011, p. 80).

Nóvoa (1992) tem destacado o papel da formação inicial como agente estimulador do desenvolvimento profissional em que está presente uma riqueza de funcionalidades específicas para promover a preparação de professores autônomos e reflexivos que reconheçam o seu protagonismo e a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional na implementação das políticas educativas. Em seu artigo *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, publicado em 2017, Nóvoa defende a ideia de que é preciso ligar os diversos momentos da formação ao conjunto da vida profissional dos professores em função de ter havido, nas últimas décadas, a diluição da profissionalidade docente em meio a uma imensa quantidade de ênfase para a formação ou de perfis para os professores. Segundo ele, “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições” (NÓVOA, 2017, p. 1114), sendo necessário construir um novo lugar institucional híbrido para a formação profissional universitária em uma zona de fronteira entre a universidade e as escolas.

Pimenta e Ghedin (2002), ao analisarem a formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas nas universidades e outras instituições, indicam que essa FP ainda mantém uma lógica curricular que não valoriza a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) não abarcam todos os estudantes da graduação. Tanto o PIBID como a RP fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores como uma estratégia de aproximação entre as instituições, as universidades e as escolas para valorizar a docência por meio da realização de algumas ações junto a alguns professores em exercício para troca de experiências e para assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino. O professor da EB

assume o papel de coordenador de um grupo de estudantes, sob a supervisão dos professores da universidade⁷.

Para Nóvoa (2018, 2017), a formação inicial deve estar voltada para o processo da profissionalização, reconhecendo que a profissão docente está associada à formação, como a formação está diretamente ligada à profissão. Portanto, é necessário que a formação e o trabalho docente considerem as mudanças no trabalho dos professores e na organização da escola, na perspectiva de se reconhecer a existência de um conhecimento e de um saber que legitimam a profissão docente e impulsionam a competência profissional e pessoal dos professores em formação. Nóvoa (2017) identifica a existência de um fosso entre as escolas da EB e as instituições formadoras de professores, sejam elas universidades ou institutos superiores. Berliner (2000), ao defender a importância da formação inicial, alega “que se tem dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender e ensinar, desde a formação inicial, à inserção e a formação continuada” (BERLINER, 2000, p. 370).

Conforme defendido por Diniz-Pereira (2019, p. 67), a formação continuada precisa ser analisada sob uma nova perspectiva, distante de uma configuração que lhe dá, na maioria das vezes, um caráter eventual, isolado, pontual e de treinamento. Para ele (2019), isso ocorre porque ainda predomina a ideia de que é preciso garantir uma oferta de cursos de curta duração para “atualização”, “aperfeiçoamento” e até mesmo “capacitação” ou “reciclagem” de professores, ou cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em que alguns temas e conteúdos tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos professores.

Diversas propostas no Brasil e em outros países têm buscado superar a visão fragmentada da formação e do trabalho docente, reconhecidos como momentos ou etapas isoladas e lineares, sem a devida articulação entre a experiência, os saberes, a consciência e a identidade profissional, o que, de certa maneira, obriga uma revisão das políticas públicas para a FP e os delineamentos formativos.

As concepções das formações inicial e continuada ou contínua, entre avanços e alguns retrocessos, circulam em torno da preparação de professores para atuarem na EB a fim de superar alguns dos problemas educacionais e garantir o direito à aprendizagem. Os problemas educacionais vêm sendo marcados por um ensino propedêutico, característico do século XIX. As propostas para essa preparação revelam que ainda se fala de uma escola

7 O PIBID foi criado em 2010 e a RP, em 2011 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os dois programas visam a uma imersão do futuro professor nas escolas, a partir da segunda metade do curso, para o desenvolvimento de atividades teórico-metodológicas pensadas com o propósito de desenhar um novo modelo de formação de professores. Com a criação desses programas, as universidades passaram a desenvolver trabalhos articulados com os professores da EB e os estudantes da licenciatura para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

entre muros e organizada em sala de aula, com uma grade curricular organizada por disciplinas, em que o trabalho do professor é ensinar o conteúdo da área e manter o ambiente da sala de aula para garantir a aprendizagem dos estudantes.

As licenciaturas, há algum tempo, têm vivenciado um debate frente aos desafios de romper as barreiras existentes no curso de formação, analisada na perspectiva dicotomizada entre a formação “inicial” e a “continuada”. A visão dicotômica resulta no apagamento de situações individuais e coletivas, sujeitas a determinadas condições e variáveis que, ao longo de mais de quatrocentos anos, valorizaram a aprendizagem cognitiva, consolidando propostas para a formação de professores fortemente ligadas aos processos burocráticos e instrumentalizadores, cujo objetivo é a preparação para o trabalho na escola.

Conforme discutido por Ávalos (2006) e Coggiolla (1998), existe um mecanismo de amoldamento e/ou performatividade da postura do professor. Esses autores defendem que a formação “inicial” e “continuada” vem sofrendo o risco de ficar coisificada em virtude de uma homologia do trabalho docente em diferentes contextos e realidades, muitas vezes em função de um processo de burocratização das atividades ou mesmo em virtude da legislação em vigência que não dá destaque ao conhecimento produzido pelos professores em sua atividade profissional.

No cenário da bibliografia internacional, desde a década de 1970, vêm sendo apresentadas algumas discussões sobre a formação docente. No debate entre os diferentes autores, está presente o reconhecimento do desenvolvimento profissional docente como um processo que rompe com a perspectiva instrumental da formação e leva em consideração o caráter da aprendizagem permanente dos professores, suas trajetórias profissionais e as mudanças no campo do trabalho. Em função disso, os conceitos vêm sendo elaborados ao longo do tempo, marcando posições que esses autores assumem ao discutir o tema.

Para Bolzan e Powacuk (2019), a formação permanente dos professores está relacionada ao desenvolvimento pedagógico e aos conhecimentos pedagógicos. Imbernón (2006) acrescenta a esse entendimento que ainda é necessária “a compreensão de si mesmo [...] delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 46). O professor nem sempre reconhece que, por meio do trabalho que realiza, está desempenhando as suas experiências de formação em que está presente a capacidade de se desenvolver a partir de características e das exigências da profissão, ao longo da carreira. Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 36) diz que “o importante não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação”.

Recorrendo ao pensamento de Zeichner, Payne e Brayko (2015), Nóvoa (2017) afirma que a formação de professores exige a presença da sociedade e das comunidades locais nas discussões, além das universidades e das escolas. Esse posicionamento é o mesmo sustentado por Richmond (2017), que defende a ideia do envolvimento dos estudantes na vida das comunidades; e por Riley e Solic (2017), ao reconhecerem que esse tipo de experiência possibilita uma “exposição” ou “imersão” que valoriza os percursos formativos. Nas palavras de Imbernón (2009) e Flores (2014), nenhuma política voltada para a educação será exitosa se não estiver voltada para preparar os professores para as incertezas da prática, desse modo, a FP não pode atender à lógica de mercado, mas deve ser voltada para valorizar o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, como defendem Carvalho e Martins (2018).

As universidades - especificamente, as públicas - têm sido provocadas a trabalhar com as potências desses cursos por meio de programas especiais como o PIBID e as RP, na certeza de que é preciso preparar o professor e a professora para atuarem na EB, integrando o acadêmico à escola para promover uma interação com os estudantes e os professores participantes dos programas, adaptados a uma dinâmica organizacional própria de cada escola, das normas vigentes, dos papéis e das responsabilidades de cada unidade. O futuro professor, desse modo, passa a desenvolver atividades junto aos professores e estudantes da EB, antes mesmo de realizar os estágios supervisionados. Desse modo, oportuniza-se um aprendizado em relação às diferentes situações de sala de aula, que se alteram a cada novo contexto.

As vivências, por não serem repetíveis, alicerçam a construção de um rol de saberes relacionados ao seu exercício profissional. Compreender as crenças que guiam a aprendizagem e o modo de fazer dos professores no seu ambiente de trabalho leva a reconhecer a existência de características e especificidades para a atuação profissional e para a FP que possam, então, qualificar o trabalho do professor.

Nóvoa (2017) analisa que esse período coincide com a consagração de uma abordagem para a formação de um professor reflexivo e de um professor pesquisador, decorrente da substituição progressiva das Escolas Normais pelas universidades, com ganhos significativos nos planos acadêmico, simbólico e científico. Conforme foi observado por Bourdonce (2007, 2009), essa transição representou rupturas relacionadas às estruturas e aos conteúdos da formação. Chartier e Butlen (2006) afirmam que a universitarização da formação docente possibilitou o aprofundamento dos saberes disciplinares a ser ensinados de acordo com as regras universitárias que mantêm a separação entre as tarefas formativas, reguladas pelos modos de organização e funcionamento das universidades.

De alguma maneira, este contexto revela que as licenciaturas não vêm sendo valorizadas como campo profissional e, conseqüentemente, a universidade ou os institutos de educação não estão formando professores, mas técnicos.

As condições de realização da formação não deverão encontrar seus limites nas formas onde ela é concebida, numa prática *hermafrodita de formação*; seus métodos e sua organização não podem ser exclusivamente baseados na noção de adaptação às novas técnicas [...], segundo o qual simplesmente as necessidades conhecidas e formuladas orientam a formação; nem sobre uma teoria particular das ciências humanas aplicadas (MACEDO, 2010, p. 58).

Nesse sentido, o eixo de qualquer formação é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização em um determinado universo profissional (NÓVOA, 2017, p. 1122), de modo a encontrar modelos teóricos e práticas formativas que ajudem a construir um sentido desejável, aperfeiçoando a ação e, assim, construindo um sentido de profissionalidade (ALCOFORADO, 2014) e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Ao tratarmos da formação específica e docente, fazemos a opção de reconhecer que, ao se falar de uma licenciatura em Ciências Biológicas como outra licenciatura, estamos reconhecendo existir uma abordagem específica de cada área e uma outra considerada docente, representada pelos componentes educacionais/pedagógicos. Bizzo (2012) reconhece que existem formas de ensinar ciências da mesma maneira que existem diversas maneiras de desenvolver o entendimento da ciência.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Maurice Tardif

Neste capítulo, faço uma caracterização da formação docente enquanto proposta de formação inicial destinada ao desenvolvimento de competências e habilidades para o ensino, buscando compreender quais aproximações e distanciamentos ocorreram ao longo do tempo, como ela está organizada e quais os problemas que tem enfrentado. Proponho-me a esboçar um cenário para a discussão sobre o caráter ambíguo da formação de professores, marcado pelos processos da formação inicial e continuada que, historicamente, oscila entre um modelo hegemônico, tradicional e segmentado e um modelo mais prático que reivindica uma reestruturação curricular, com especificidades próprias, conferindo um caráter profissional para a formação de professores, que valoriza os saberes que os professores produzem e mobilizam para a sua atividade profissional na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

4.1 OS SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Tardif (2012) procura resgatar uma noção mais ampliada da palavra e do sentido do que significa “saber” para poder analisar os saberes docentes, a partir de três concepções interligadas entre si: o saber em si, o de saber-fazer e o saber-ser. Há uma relação direta entre as formas diversificadas dessas definições que envolvem eventos associados ao trabalho dos professores. Para o autor (2012), é no exercício da atividade docente que os professores trazem à tona conhecimentos e manifestações do/sobre o que eles sabem.

O pensamento de Tardif (2002) sobre os saberes que servem de base para o ensino foi desenvolvido a partir de uma produção norte-americana sobre a formação de professores e a profissão docente, a partir de expressão *knowledge base*, comumente utilizada pelos pesquisadores anglo-saxônicos e que pode ser discutida sobre duas perspectivas: a primeira delas se refere ao entendimento no sentido mais restrito, aludindo ao que Gauthier *et al* (1998) designaram como aqueles saberes mobilizados por um grupo de professores

considerados como eficientes, para a sala de aula ou para a gestão da classe, e validados por algumas pesquisas e que deveriam ser incorporados aos programas de formação.

No Brasil, as políticas públicas não se deslocaram do princípio da reestruturação produtiva que tem sido presente nos diferentes projetos educativos. Esses projetos fazem a defesa dos conhecimentos de natureza pedagógica e da importância social do diploma, sem valorizar a importância social do professor. Passam, por isso, a ser elaborados documentos com propostas de ação para a formação de professores a partir de um sistema de produção de competências e conhecimentos enquadrados por um determinado contexto e numa perspectiva generalista.

Esse tipo de sistema, segundo Gatti (2017), não tem levado em consideração a abrangência e a complexidade da formação de professores, notando os contextos sociais e culturais diversificados do país, que revelam a existência de um conflito a partir das diferentes demandas para o trabalho docente. Conforme dito por Freire (1996, p. 14), “formar é muito mais de que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Nesse sentido, se faz necessário reconhecer que a formação em serviço coloca o docente concomitantemente na condição de estudante e de professor. Neste caso, formar professores e estudantes como sujeitos investidos de autonomia demanda desenvolver sua subjetividade e valorizar sua visão de mundo. Giordan, Hobold e André (2016) reafirmam que a aprendizagem na docência é contínua e, nesse sentido, ao fazer parte de um programa de formação continuada, o professor em exercício tem, na experiência da prática docente, questões que não são discutidas na formação inicial, valorizando o que Tardif (2011) chamou de saber experiencial, se referindo às aprendizagens que ocorrem no exercício das funções e na prática docente, “que brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2011, p. 39).

Assim, a FP está intimamente relacionada ao que foi discutido por Honoré (1992) ao afirmar que é preciso pensar a formação como um fenômeno a se descobrir, como uma dimensão da atividade humana, que envolve possibilidades de mudanças, inclusive nos seus próprios objetivos, e caracterizada em quatro aspectos fundamentais: como direito do homem; como construção do desenvolvimento econômico e social; como experiência reveladora das necessidades pessoais fundamentais; e como aspecto aplicado das ciências humanas.

Como direito do homem, a formação é analisada por Macedo (2010) como um conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas na/com a experiência se realizem de forma significativa. Nesse sentido, o autor (2010) discute os sentidos atribuídos a uma experiência de aprendizagem denominada formação, considerando que toda formação tem a sua duração, seus momentos, seus ritmos, suas

crises e, por isso, é marcada por uma temporalidade que é sempre heterogênea e interativa, porque é existencial e cultural.

Toda formação implica autoformação com responsabilidade pedagógica, ética e política dos formadores, suas ações e instituições, considerando a condição de que os sujeitos em formação sabem, sentem, interpretam, filtram o mundo e o reconstruem incessantemente, a partir de um envolvimento, suas formas e condições de lidar com as realidades.

Quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens e sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do estar em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências (MACEDO, 2010, p. 67).

Cultural, institucional e politicamente, é preciso reconhecer que os saberes têm minúcias científicas e conceituais que são impostas ou deslocadas. Deve-se olhar para a FP procurando identificar a infinidade de possibilidades no itinerário formativo dos estudantes para promover rupturas na visão binária relacionada à teoria/prática ou científico/pedagógico e reconhecer que a formação faz parte de um mundo de algoritmos, com inúmeras combinações.

Pensar a formação inicial e continuada dos professores de Ciências/Biologia implica reconhecer a existência de uma série de fatores internos e externos que influenciam esta formação. Por isso, como nos lembra Agamben (2006), é preciso rever as práticas de ensino e de aprendizagem para, assim, resignificá-las e atualizá-las no contemporâneo.

Algumas características específicas para a formação possibilitam o questionamento sobre a existência ou não de um perfil para as novas profissões ou novos professores na contemporaneidade. Tardif, Lahaye e Lessard (1991), Tardif e Lessard (2000) e Tardif (2004, 2012) argumentam que os professores fazem uso de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que refletem o que os próprios professores pensam a respeito dos próprios saberes profissionais.

Sobre os saberes dos professores, há de se reconhecer a existência de um discurso uniformizante, produzido ao longo do tempo, que admite as reais dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciaturas para firmar a formação de professores como uma profissão, sem, no entanto, apontar a valorização dos saberes que os professores estão a produzir no desempenho de suas atividades profissionais. Mas quais discursos e textos sobre a FP têm orientado as políticas públicas para a formação de professores, em nível superior? Como as bases institucionais e curriculares têm enfrentado os desafios que os novos conhecimentos têm colocado? Como os saberes produzidos pelos professores são valorizados e incorporados pela escola?

O saber dos professores precisa ser reconhecido como uma realidade social com dinâmica própria nas transações inseridas nos processos de formação. Tardif (2002) tem falado de um saber que é, ao mesmo tempo, pertencente a um coletivo social, sem, por isso, deixar de ser individual. O saber do professor é situado em uma interface entre o individual e o social e, por essa razão, precisa se fazer presente na formação inicial.

Ao atribuir sentido social aos saberes docentes, Tardif (2007) reclama a existência de um sentido mais amplo que incorpore conhecimentos específicos e pedagógicos dos professores e que “abranjem uma grande diversidade de objetos, de questões e de problemas que estão relacionados com o seu trabalho” (TARDIF, 2007, p. 61). Levando-se em conta os saberes dos professores e suas realidades específicas, a FP deve ser pensada e analisada na perspectiva de um percurso profissional dos docentes. Portanto, a FP necessita ser reconhecida como um projeto pessoal e institucional que envolve uma multiplicidade de situações pedagógicas que vão construir um perfil profissional próprio de cada professor para ensinar a sua disciplina, interagir e avaliar os estudantes. Sobre isso, Macedo (2010, p. 235) fala que “a formação não deve ser obrigação ou empreitada solipsista, egocêntrica, nem uma ordem de um coletivo social sem face”. Ela é um fenômeno que requer, a partir de sua importância existencial, social, política e cultural, políticas públicas visando à formação e a sua qualificação, ainda que exista uma clara dificuldade de distinguir e explicitar o que tem sido denominado de formação.

Nóvoa (2017) e Macedo (2010) defendem a ideia de que a FP, ainda que sujeita ao multiculturalismo, deve ser pensada para dentro da profissão, devendo, portanto, tomar por base a construção de uma cultura profissional a partir das reflexões sobre diversos conceitos e das múltiplas concepções acerca da profissão, muitas vezes expressas nos diversos documentos oficiais que organizam a educação no país. Se a cultura virou mercadoria, a FP, com o crescimento do ensino privado e os mecanismos de aligeiramento dessa formação, foi transformada em uma mercadoria para ser consumida pela população.

Jorion e Delbos (1990) argumentam que o trabalho representa uma imersão no ambiente social, ainda que balizado por mecanismos associados aos processos de imitação, repetição ou experiência direta que revelam algumas discrepâncias entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional. Em se tratando dos professores, a formação inicial, cultural e institucionalmente, é encarregada de promover o desenvolvimento de tarefas disciplinares no âmbito pedagógico por meio da profissionalização docente para a EB.

Gatti (2017, p. 724), ao discutir as concepções de ciência, afirma que, no âmbito acadêmico, existem tentativas de se fazerem rupturas com determinados modelos epistemológicos que, embora propositivos, não consideram as questões da indeterminação, da instabilidade e da descontinuidade da formação. Segundo o pensamento dessa autora

(2017), é preciso reconhecer a existência de um pluralismo teórico que rompe com qualquer pretensão que procura estabelecer uma concepção universal e hegemônica sobre a cultura estabelecida para a formação de professores.

Raymond e Lenoir (1998), ao analisarem a FP, reclamam a criação de uma relação entre o futuro professor e os professores da Educação Básica, estabelecida não apenas para a troca de experiências ou transmissão de informações. Para essas autoras (1998), a formação deve desencadear um processo de autoformação, assimilando as rotinas e práticas do trabalho do professor em contato com outros professores. Pelo que indicaram, é preciso que, na FP, existam movimentos intencionais, planejados e necessários de aproximação para uma troca de experiências. O estabelecimento de uma aproximação entre a FP e as escolas da EB reconhece que as escolas e os professores dessas escolas são também espaços de formação.

Nessa mesma direção, Garcia (1999) faz a defesa de uma determinada lógica de formação em que os saberes a serem transmitidos e ensinados devem ter estreita relação com a prática cotidiana, o que nos obriga a repensar a FP. Há, com isso, um consenso sobre um saber que será colocado na prática, construído no que foi estabelecido como conhecimento-base para o trabalho docente.

Ao discutir sobre os processos de transformação por meio do trabalho, Dubar (1992; 1994) analisa que, para além das múltiplas situações relacionadas ao exercício profissional, existe uma transformação do trabalhador no/pelo trabalho que realiza, atuando de forma direta na sociedade em que ele está inserido. Para esse autor (1992; 1994), existe, nessa relação, uma negociação de diferentes formas identitárias que assume papel importante como um aspecto determinante da socialização profissional. É esta socialização que vai possibilitar a construção de uma identidade profissional para o sujeito em si e da identidade para o outro.

Sobre o trabalho docente, Nóvoa (1987) e Lessard e Tardif (1996) afirmaram que o conteúdo que o professor deve saber ensinar não se enquadra como um problema cognitivo ou epistemológico, mas como uma questão social, sendo, portanto, o reconhecimento social responsável por legitimar o conhecimento da profissão, no âmbito da organização do trabalho escolar. Sobre isso, Tardif (2001, p. 13) afirma: “o que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”.

Ao pensar sobre o trabalho docente enquanto um sistema organizado, somos obrigados a pensar nas estruturas para garantir o desenvolvimento de competências profissionais a partir, através e para a prática (CHARLIER, 2001). A problemática da profissionalização docente em muitos países, e também no Brasil, tem sido atravessada por

questões que procuram responder sobre quais são os conhecimentos, as competências, as habilidades que os professores têm mobilizado e utilizado para realizarem suas tarefas em seu trabalho cotidiano, durante ou após a formação inicial.

Para Macedo (2010), é preciso considerar que existe, em cada sujeito, um ato de formar-se, como uma ação que é incorporada à própria vivência, em que são articulados saberes, práticas e experiências que necessitam ser pensados na formação institucionalizada. Nesse sentido, a FP precisa ser pensada e discutida como uma proposta de desenvolvimento profissional, entrecortada entre o que se classifica como formação inicial e a formação continuada.

Uma outra perspectiva é apresentada por Tardif e Lessard (2000) e se refere aos saberes provenientes da formação inicial e continuada dos professores, à aprendizagem entre os pares, ao currículo e à socialização escolar, ao conhecimento das disciplinas a serem ensinadas e às experiências na profissão, à cultura pessoal e profissional e à experiência na profissão.

A formação continuada consiste em uma etapa após a formação inicial, relacionada aos processos de aperfeiçoamento em serviço, durante a vida profissional, com estudos classificados como atividades de capacitação ou programas de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, para dar ênfase ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Charlier (2001), ao analisar a definição de profissionalismo de Shavelson (1976), afirma que o professor, como profissional, em meio a um arsenal de condutas disponíveis, escolhe aquelas que lhe parecem mais adequadas a uma situação de classe. Mas como essas escolhas estão sendo feitas, do ponto de vista da FP? Para Schön (2000), o aprendizado do professor na e a partir da prática constitui uma característica do profissional. Nesse mesmo sentido, Perrenoud (1999) acrescenta que o profissional reflete antes, durante e após a ação e no curso dessa reflexão, mobilizando e efetivando saberes que, segundo Charlier (2001), atribuem uma significação à situação encontrada e, assim, dispõem-se de ações adequadas ao contexto.

Desde o final do século XIX, vêm sendo discutidas propostas para uma formação profissional docente mais prática, vista como uma complementação para a formação teórica, desenhada nos projetos pedagógicos dos cursos para o desenvolvimento profissional, sem considerar que a experiência de ensinar e aprender varia entre os indivíduos, portanto, entre os trabalhadores. Para Marx, toda práxis é social. Em termos sociológicos, a práxis é, portanto, um trabalho capaz de desencadear uma real transformação do trabalhador. Na perspectiva marxista, o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, considerando, então, o tempo de experiência, o saber adquirido na prática pedagógica, categorizado como um saber trabalhar. Dito de outra maneira, é por meio do exercício profissional que são produzidos progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Nesse sentido, Tardif (2002) analisa o tempo de experiência como um dos fatores importantes para compreender os saberes dos trabalhadores. Na opinião desse autor (2002), se um professor trabalha por um determinado tempo, por meio da sua experiência e do convívio com os outros professores, ele não está apenas desempenhando uma função; ele está fazendo alguma coisa de si mesmo, de uma identidade pessoal e profissional, com marcas de sua própria atividade, considerando que uma parte da sua existência pessoal e profissional é caracterizada por uma atuação profissional, marcada por características muito específicas. Ou seja, para Tardif (2002), é com o passar do tempo, com a experiência, que os professores vão se constituindo profissionalmente, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, alterando-se “com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses” (TARDIF, 2002, p. 57).

Em um dos seus trabalhos sobre o saber docente e a formação profissional, Tardif (2002) reconhece que diferentes itinerários de pesquisa sobre o ensino têm apresentado reflexões importantes sobre o trabalho e a FP, mas é a partir de 1980, com as pesquisas realizadas na Europa e no mundo anglo-saxão sobre o saber dos professores, que teorias e métodos variados passaram a ser empregados e revelaram a existência de múltiplas concepções a respeito desse saber.

Tardif (2002, 2004) e Tardif e Lessard (2000) apresentam o saber dos professores, reconhecendo que ele está inserido na dimensão do ensino e do trabalho realizado pelos professores, não podendo, portanto, ser analisado como um elemento isolado e dissociado dos estudos sobre os aspectos históricos da profissão docente, das situações que o professor vivencia dentro da escola e da sociedade da qual ele faz parte. Portanto, é preciso reconhecer a existência de determinados condicionantes e contextos do trabalho que são constitutivos de um saber profissional.

Sobre esse saber profissional, Tardif (2000) entendeu que se trata de um saber material de alguém que trabalha para realizar um determinado objetivo, afirmando que “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” (TARDIF, 2000, p. 11), não podendo ser separado das suas experiências de vida, da sua história profissional e das relações com os estudantes em sala de aula e com os demais atores escolares. Para Tardif (2002), o saber dos professores só pode ser estudado quando esses elementos constitutivos do trabalho docente podem ser relacionados entre si. Com isso, o autor (2002) reconhece a existência de um saber social e que coloca os professores como atores individuais empenhados em uma prática.

O saber dos professores é um saber social, conforme argumenta Tardif (2000), porque um professor não define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Diversos sistemas funcionam para garantir a legitimidade e a orientação para a utilização do

saber dos professores como o MEC, as universidades, os sindicatos e grupos científicos, além de outros agenciamentos. O autor (2000) tratou de um saber que é produzido socialmente e que, por isso, representa um processo de negociação entre diversos grupos.

Ao discutir o saber profissional, Tardif (2000, 2002) faz críticas à posição de pesquisadores anglo-saxões da área da educação que discutem um “saber” centrado em determinados conhecimentos, como os da pedagogia, da didática, do ensino e que, por vezes, são analisados como categorias autônomas e separadas das realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram e dela fazem parte.

Delbos e Jórion (1990), em sua tese sobre os salineiros, definem e reconhecem que o trabalho é um produtor de saber. Segundo esses autores (1990), o saber sobre o trabalho não representa um saber “do” trabalho. No caso dos professores, são esses saberes que se referem a um conhecimento como fonte primeira de uma competência pessoal sobre o seu saber ensinar e que podem se distanciar ou aproximar dos princípios educacionais. Para Tardif (2002), os saberes dos professores são pragmáticos e biográficos e não podem ficar limitados a uma coerência teórica conceitual. São pragmáticos porque estão acumulados e podem ser usados quando se fizer necessário.

A análise feita por Tardif (2012) da identidade do trabalhador e do trabalho, quando associada às questões da cognição, pode gerar pistas teóricas sobre as diversas relações existentes entre o tempo e os saberes profissionais dos professores, devendo se relacionar com o processo da FP. O estudo dessas relações ajuda na compreensão sobre a natureza dos saberes profissionais e como eles se manifestam nas histórias de vida, das aprendizagens pré-profissionais, da carreira dos professores e na execução do seu trabalho a partir dessas relações.

4.2 AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

Ao estudar o ensino superior, Anderi (2014) afirma que ele passou a ser instituído como local preferencial para a formação do professor. Porém, em diversas instâncias, não foi considerado que esse ensino está assentado em diferentes instituições que apresentam perfis também muito distintos. O contexto de cada instituição interfere na sua organização e na maneira como ela lida com as atividades de ensino, pesquisa e extensão - elementos que conferem níveis diferentes de formação aos professores.

Nesse sentido, a FP, em tese, possibilita a ampliação de um repertório específico, epistemológico, metodológico, pedagógico, estratégico e político que não pode ficar circunscrito a uma formação que coloca o professor como o detentor do conhecimento científico, academicamente validado. Na prática, a formação de professores articula e

mobiliza conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos para a construção de conhecimentos individuais, coletivos, práticos, teóricos dos saberes dos estudantes, mas, para que isso aconteça, é preciso valorizar a interação do estudante com os professores da EB, para uma efetiva troca de experiência.

No Brasil, como em outros países, um mecanismo de descapitalização da universidade abriu espaço para as universidades privadas assumirem um lugar antes protagonizado por instituições públicas, como aconteceu na Espanha, em Portugal e nos Estados Unidos da América (EUA), onde a gratuidade do ensino universitário público foi praticamente eliminada. Diante disso, é preciso reconhecer que vivemos um problema. O censo da educação superior (INEP/MEC, 2017) revela que 87,9% das Instituições de Ensino Superior são privadas, com 2.152 entidades contra 296 instituições públicas. Dentre as públicas, 124 (41,9%) são estaduais e 109 (36,8%) federais. Considerando a formação inicial de professores, as licenciaturas predominam nos programas de Educação à Distância (EaD). Os dados do censo revelam também que, em 2017, o número de matrículas nas licenciaturas representava 19,3%, tendo um público predominante feminino (70,6%), e que, desses cursos, 53,2% são presenciais e 46,8%, EaD.

Gadotti (2012) propõe a formação de um educador e não de um especialista. É necessário ter uma sólida formação teórica que permita conhecer profundamente a realidade educacional e social e ser capaz de pensar a sua prática. Freire (1978, p. 65) afirmava “pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. Ao pensar sobre a prática do professor, ancoramos em Tardif (2004) para reconhecer o lugar do professor e sua ocupação e inserção profissional. Assim, reconhecemos que existem uma atuação, um exercício, uma atividade e uma prática profissional, desenvolvidos por cada professor e professora, individual e coletivamente. Nessa perspectiva de um desenvolvimento coletivo, Tardif (2004) afirma que, historicamente, o professor desenvolve identidades isoladas que se distanciam de uma dimensão de trabalho de grupo. O saber profissional é oriundo da prática e da reflexão sobre essa prática; quando refletida por uma comunidade, tem maior relevância e abrangência. Tardif (2004), em seus estudos, faz a defesa de que todo conhecimento é autoconhecimento, portanto, toda formação é autoformação, o que requer reconhecer que a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. Freire (1978) aponta que a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e não por acumulação.

Para o educador baiano Anísio Teixeira (1998), o Ensino Superior nada mais é do que uma tentativa de familiarizar o estudante com algum campo profissional, provocá-lo a estudar e esperar, assim, “por algum esforço autodidático e pela prática, se constitua um dia um profissional” (TEIXEIRA, 1998, p. 171).

Bizzo (2012) também afirma que a FP no Brasil ainda está presa ao modelo canônico que garante a regularidade de uma visão tecnicista que desconsidera algumas variáveis que estão presentes na formação. Seguindo esse mesmo pensamento, Gatti (2012) assegura que não tem havido mudanças na estrutura dos cursos e, recorrendo a Libâneo (1998), tem apresentado uma discussão sobre os conceitos de profissionalismo, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização em suas relações com o aperfeiçoamento docente, que devem orientar a FP.

Nesse sentido, a estruturação dos cursos de FP, nas palavras de Gadotti (2012, p. 173), “desde a sua criação é ambígua, imprecisa e predominantemente conservadora”, como reflexo da sociedade brasileira, segundo Delizoicov *et al* (2007), que, historicamente, tem obedecido a um modelo que colocou o professor como um técnico para a reprodução dos conhecimentos e cuja a prática é sustentada em uma didática instrumental (DELIZOICOV *et al*, 2007).

Por esse modelo, é esperado que o professor seja um profissional capaz de fazer uma articulação entre a formação e a prática pedagógica, concebidas em um sistema de formação constituído por um arsenal de múltiplas microdecisões que envolvem esquemas e saberes que são mobilizados para uma prática efetiva. Bizzo (2012) destaca que é preciso reconhecer o professor como um profissional capaz de formular e definir os objetos do seu próprio trabalho, o que implica atribuir-lhe a função intelectual.

Para tanto, se faz necessária uma política adequada de FP considerando as necessidades formativas permanentes com vistas à superação de uma qualificação pedagógica, por vezes, simplista e abreviada. Nesse contexto, é preciso superar o reducionismo habitual das práticas pedagógicas. Portanto, conhecimentos multidisciplinares e transdisciplinares complexos exigem uma construção participada sobre a formação docente. Para Alcoforado (2014), tudo deve se constituir em uma articulação dinâmica de tempo e de espaço que permita aos professores se conceberem como profissionais e pessoas inacabados que, durante o curso de licenciatura e depois dele, possam valorizar as dimensões pessoais, utópicas, sociais e simbólicas que constituem essa formação. Para o caso da formação de professores, vale o que destaca Bakhtin (1993), ao dizer que cada um de nós se vê sempre mediado pelo olhar dos outros.

Pesquisas têm procurado resgatar a importância do professor na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional com abrangência e repercussões na organização do trabalho a partir do final da década de 1980. Segundo Almeida (2007, p. 283), “buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores”. O trabalho e a formação docente têm requerido uma renovação, um tratamento teórico e a elaboração de um corpo de conhecimentos específicos, e não apenas a rejeição voluntária

do ensino tradicional ou da racionalidade técnica. Para ensinar Ciências e Biologia, como também outros componentes, se coloca em discussão o fato de que o conhecimento científico não pode ser reduzido a uma espécie de receituário aplicável a todas as situações e contextos.

O *corpus* científico disponibilizado em cada curso, elaborado a partir de inúmeras variáveis que interferem no trabalho de sala de aula (BIZZO, 2012), precisa ser discutido na FP. É preciso considerar uma dimensão profissional, segundo Alcoforado (2014), ao fazer a defesa de uma construção ascendente, a partir da ação e capaz de emergir e valorizar todo o conhecimento construído, ou resultante, dessa ação. Para tanto, se faz necessário encontrar um sentido desejável para analisar e transformar a prática docente. Nóvoa (1997) esclarece que existe um movimento de contornos mal definidos em torno de uma nova epistemologia da formação, a partir das histórias de vida e das heranças sociais e culturais que necessitam ser adotadas pelos centros de formação.

A FP visa oferecer subsídios formativos considerando o que está estabelecido na LDBEN/96 e nas DCN, tendo o processo de ensino e de aprendizagem como núcleo básico do trabalho dos professores, alicerçado no campo dos saberes pedagógicos e aos ligados aos conhecimentos especializados.

Garcia (1999) trata de uma formação contínua, individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula e do desempenho de novas tarefas, ou seja, o professor busca, por meio desse processo formativo, melhorar sua atividade profissional. Para esse autor (1999), isso é justificado na busca pelos cursos de pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu*) e de formação, denominado por ele como formação em serviço ou educação em serviço. Por esse esforço, Sacristán (1991) reconhece que o professor é o agente pedagógico que apresenta uma intencionalidade na ação e que, por essa razão, requer uma formação teoricamente consistente, balizada na realidade concreta da escola.

Corroborando esse pensamento, Nóvoa (1994) afirma que o professor forma a si mais do que é formado. Segundo Tozetto (2010), o professor faz escolhas, estabelece conexões entre o desconhecido e o conhecido para gerar compreensão naquele que está aprendendo, inclusive, colocando-se na condição de aprendente ao longo de toda a vida profissional, articulando a formação inicial e a formação continuada como processos indissociáveis e complementares.

De maneira direta e indireta, Zeichner (1992), Nóvoa (1995), Gauthier *et al* (1998) e Perrenoud (2000) têm feito referências, em suas publicações, por meio dos trabalhos que realizam, às questões dos saberes produzidos pelos professores e sua relação com o trabalho. Tardif (2002), Shulmam (2005) e Pimenta (2012) têm trabalhado com a ideia de

que os professores são produtores de um mecanismo de integração de diferentes saberes ao longo da carreira profissional.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), são classificados em quatro categorias: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os curriculares; e os experimentais.

Sobre a formação de professores, Tardif (2002) afirma que é preciso

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (TARDIF, 2002, p. 240).

A tipologia estabelecida por Tardif (2002) reconhece que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, o que confere uma dimensão docente enquanto uma prática erudita, com diferentes saberes. As “múltiplas articulações entre a prática e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2002, p. 39).

Saberes da formação profissional – nessa classificação, Tardif (2002) diz que os professores, no decorrer de sua formação, têm contato com as ciências da educação e, por essa razão, teóricos e pesquisadores dessa área estão trabalhando com os professores nas escolas, de maneira sistemática, para integrar os resultados das pesquisas e legitimar cientificamente. Tardif (2002, p. 37) afirma que se pode chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, articulados entre as ciências da educação e das ciências humanas e a prática docente através da formação inicial ou contínua dos professores. Destaca-se, aqui, que a prática docente não se limita a ser um objeto de saber das ciências da educação, considerando que “ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”, o que demanda reconhecer que os saberes pedagógicos fazem parte de um escopo de concepções provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica. Para Tardif (2002), essas reflexões racionais e normativas acabam por conduzir a um sistema de representação e de orientação das atividades educativas, considerando as doutrinas pedagógicas que estão sendo incorporadas à formação de professores.

Saberes disciplinares – se referem aos saberes que se integram à prática docente através da formação dos professores nas diversas disciplinas que compõem o curso de graduação. São saberes relacionados aos diversos campos do conhecimento que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes integrados e transmitidos nos cursos.

Saberes curriculares – são saberes que, para Tardif (2002, p. 38), estão presentes nos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. São saberes que

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes definidos e selecionados pelo modelo “da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Saberes experienciais - estão relacionados, segundo Tardif (2002), aos saberes específicos que os professores, através de sua prática, desenvolvem a partir do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes interativos e mobilizados que são incorporados à experiência individual e coletiva e estão associados aos saberes ligados às funções dos professores, tratando-se de um saber prático, sincrético, heterogêneo e complexo.

Shulman (2005) amplia a classificação de Tardif (2002) passando de quatro para sete categorias: conhecimentos curriculares; conhecimentos da matéria do conteúdo; conhecimentos pedagógicos do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimentos dos princípios da educação; conhecimentos dos alunos; e conhecimento do contexto. O autor (2005) faz uso das sete dimensões para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente, reconhecendo serem uma via de duplo sentido, conforme demonstrado no Quadro 06.

Quadro 06: Saberes docentes, na classificação de Shulman.

Conhecimento	Relação
De conteúdo	Conteúdos, estruturas e tópicos da matéria a ensinar
Do currículo	Domínio específico de programas e matérias/ferramentas do trabalho do professor
Pedagógico Geral	Domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe/transcendem a dimensão do conteúdo.
Dos fins, objetivos e valores educacionais	Fundamentos filosóficos e históricos
Dos aprendentes e das suas características	Relacionados a individualidade, múltiplas dimensões e do caráter dinâmico (pessoal)
Pedagógicos de conteúdo	Controle/variáveis no processo de ensino e aprendizagem
Dos contextos	Dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas

Fonte: Adaptado de Lee Shulman (2005)

A pesquisa desenvolvida por Shulman (1987) investiga a forma dicotômica como o conhecimento específico de uma área e os saberes necessários ao exercício da docência. Para o autor (1987), o professor, por meio do seu trabalho, faz um apelo à multidimensionalidade dos saberes profissionais para agir profissionalmente, o que demanda o reconhecimento da complexidade da situação de trabalho e de formação docente.

Pimenta (2012) apresentou uma classificação baseada em três saberes dos professores: saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; e saberes experienciais. No agrupamento dos saberes desenvolvido por Pimenta (2012), destacam-se:

Saberes do conhecimento – para a autora (2012), o professor, no seu exercício profissional, convive com conhecimentos relativos ao conteúdo específico da área de conhecimento, ao currículo e aos procedimentos metodológicos do seu campo. Para Pimenta (1997), esses saberes são responsáveis por humanizar os estudantes por meio de um conhecimento trabalhado coletivamente e interdisciplinar responsável por “possibilitar que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 1997, p. 9).

Saber pedagógico – de acordo com a autora (2012), os saberes pedagógicos são elaborados a partir das necessidades pedagógicas surgidas na prática social da educação e dão fundamento à prática educativa. O saber pedagógico é múltiplo porque é constituído de outros saberes dos quais o professor lança mão para elaborar suas próprias intervenções. De acordo com a análise feita por Anderi (2017), não se trata de perícia técnica, inspiração ou criatividade do professor, mas de sua capacidade de articulação e reinvenção de diferentes conhecimentos.

Saberes da experiência - dizem respeito à identidade do professor, associados à experiência e aos processos da formação inicial, uma vez que o futuro professor chega à universidade com a sua bagagem e suas observações enquanto estudante, que servem de base para se tornar um professor. São saberes que estão também relacionados ao cotidiano e às reflexões sobre a prática. Para Pimenta (2012, p. 8), “os professores produzem no seu cotidiano e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho”.

A FP e as políticas direcionadas a ela são histórica e culturalmente marcadas por uma visão funcionalista e racionalista da atividade docente (SAVIANI, 2009), o que representa valorizar o ensino e sua articulação com os conhecimentos e saberes desenvolvidos na perspectiva da profissionalidade e da experiência dos professores, adquirida no espaço escolar. As universidades e os institutos superiores passaram a ser responsáveis pela oferta e pela execução de programas de formação no intuito de promover uma transformação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na atuação dos professores, reconhecendo a docência como uma prática social que envolve saberes, teorias, crenças, práticas e experiências comumente usadas para validar e incorporar habilidades, competências e conhecimentos envolvidos nas tradições de ser professor.

Para responder a essas e outras questões, Nóvoa (2017) se apoia na síntese das aprendizagens cognitiva, prática e moral apresentada por Shulman (2005) ao definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão e no diagnóstico crítico da formação de professores no Brasil, elaborado por Gatti (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), que apontam fragilidades no campo da formação de professores e colocam em risco a carreira docente: falta de professores qualificados, o monopólio das instituições privadas sobre as

licenciaturas e a incapacidade das instituições públicas em promover mudanças institucionais no plano da formação, da afirmação e do reconhecimento público da profissão docente.

Macedo (2011) também define a formação como “um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa numa cultura” (MACEDO, 2011, p. 21), através das diversas intencionalidades de uma determinada sociedade. Para tanto, é preciso compreender quais sentidos são atribuídos a uma experiência de aprendizagem, denominada formação.

No sentido de compreender como a formação inicial pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, algumas perguntas ainda carecem de respostas: como o percurso formativo tem oferecido aberturas e possibilidades de escolha para os futuros professores de Ciências/Biologia? Até que ponto esse percurso formativo se aproxima ou se distancia das proposições estabelecidas pelos órgãos e documentos oficiais? Qual é o entendimento que os professores de Ciências/Biologia têm da prática profissional? Qual é a relação existente entre a licenciatura e a prática profissional? Como articular a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de uma licenciatura em Ciências Biológicas? O que dizem os professores a respeito dos seus próprios saberes profissionais, suas aulas e práticas?

Considerada na perspectiva de uma racionalidade técnica do saber, a prática profissional assume o lugar de uma capacitação para a resolução instrumental de problemas que estão presentes na escola e na sala de aula a partir da aplicação de teorias e técnicas, ordinariamente fundamentadas na perspectiva acadêmica e/ou científica, elaboradas por campos diferentes que procuram copiar procedimentos metodológicos, como os adotados nas pesquisas em laboratórios, para aplicá-los a situações e contextos de sala de aula, como o levantamento e a testagem de hipóteses.

O eixo de qualquer formação deve ser o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização em um determinado universo profissional (NÓVOA, 2017, p. 1122), de modo a encontrar modelos teóricos e práticas formativas que ajudem a construir um sentido desejável, aperfeiçoando a ação e, assim, construindo um sentido de profissionalidade (ALCOFORADO, 2014).

Ao falar da experiência, Macedo (2010) destaca que ela vem sendo silenciada em razão de uma imposição de conhecimentos, conferindo à formação inicial de professores uma ideia fechada, institucionalizada. A experiência não pode ser negada, reprimida ou subvalorizada, argumenta o autor (2010). O sujeito que chega à sala de aula ou a qualquer outro espaço de formação carrega uma experiência que lhe serve como referência. Sobre o sujeito da experiência, Larrosa (2009) afirma:

A experiência o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca... implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade...cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2009, p. 20-24).

Pensar a formação de professores nesta perspectiva coloca em debate a formação histórica dos saberes acadêmicos, as ações de propostas para essa formação, bem como o valor da experiência vivida por cada sujeito frente às relações sujeito/objeto, objetividade/subjetividade dessa formação.

CAPÍTULO V – QUESTÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PALAVRA E O DISCURSO DO OUTRO NA PESQUISA

A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e de novo responder à resposta e assim por diante, *ad infinitum*. Ela entra em um diálogo que não tem um fim semântico.

Mikhail Mikhaiovitck Bakhtin (2003, p. 357)

Nesse capítulo, apresento a caracterização do percurso metodológico dessa tese, tendo como referencial teórico os estudos de Bakhtin. Apresento, também, o campo, os participantes do estudo e os procedimentos metodológicos.

Considerando que o objetivo dessa tese se pauta na compreensão das relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos de curso Licenciatura em Ciências Biológicas, a abordagem qualitativa foi escolhida por sua natureza subjetiva, relacional, da prática e da prática reflexiva na significação da realidade social. Nesse tipo de pesquisa, o processo de trabalho científico se divide em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, e análise e tratamento do material empírico e documental.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos" (MINAYO, 1995).

A fase exploratória ocorreu por meio de pesquisas bibliográficas, visto que a pesquisa bibliográfica serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolveram a prática educativa na formação docente por meio da leitura da legislação vigente para os cursos de licenciatura, os projetos da universidade e os documentos do curso e livros de referência de autores como Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, entre outros. O desenho da pesquisa de campo ocorreu a partir de informações e dados coletados inicialmente na Secretaria Acadêmica do *Campus* VI da UNEB para posterior contato com os sujeitos na oportunidade de verificar os pontos sobre a problemática em questionamento no estudo que ora apresentamos. Os sujeitos desta pesquisa foram 8 (oito) professores, sendo 3 (três) do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino.

São professores e professoras percebidos/as na sua singularidade, inseridos/as em um contexto histórico-social e produtores/as de um discurso próprio, constituídos de outras

tantas vozes que apresentam discursos sobre suas práticas, crenças, vivências e experiências produzidas na interação com o outro ao longo da vida pessoal e profissional. São sujeitos que elaboram um discurso sobre o próprio trabalho nas suas dimensões dialógica, histórica e formativa, construindo e elaborando sentidos que se estabelecem e se fixam entre fronteiras provisórias de diversos contextos em permanente diálogo. Não se buscou apenas sobre o que o professor fala, mas o como ele fala e a quem ele dirige a sua palavra.

A identificação desses sujeitos foi possível pelo encaminhamento de correspondência por meio de correio eletrônico para todos os estudantes que haviam concluído o curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UNEB, entre os anos de 2010 a 2018. Foi solicitado o preenchimento de um formulário com os seguintes dados: nome completo, ano de ingresso na UNEB, ano de conclusão do curso, número de matrícula e o endereço eletrônico atualizado ou alternativo.

Após essa relação compilada, foram enviados 271 e-mails com convites para participação da primeira etapa da pesquisa (Anexo 1). Somente 25 egressos (9,2%) manifestaram interesse em participar do estudo no prazo estabelecido de resposta, que foi de sessenta dias a partir da data de envio da correspondência, no mês de agosto de 2019.

O número de participantes na pesquisa qualitativa não se estabelece por critérios de inclusão ou exclusão, mas mediante a possibilidade de análise. No nosso caso, foi considerada a manifestação voluntária do desejo de participar da pesquisa. A escolha dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: ter concluído a licenciatura e estar trabalhando em escola pública da EB.

No processo de interlocução, os integrantes apresentam suas visões de mundo, seus juízos de valor, conhecimentos e ideias, tendo, portanto, horizontes próprios (BAKHTIN, 2011, p. 394), “inesgotável[is] em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Nesse tipo de estudo, a adesão, além de ser um elemento fundamental, revela a existência de razões de ordem pessoal e/ou profissional para participar da pesquisa; também revela o quanto os participantes estão implicados com a temática da pesquisa e com a universidade. A maioria que respondeu ao e-mail-convite participa de projetos de pesquisa em programas de pós-graduação.

Há, com isso, de se destacar um detalhe que foge do padrão geral das licenciaturas da UNEB. Pelos dados analisados, todos os participantes da pesquisa estiveram ou estão vinculados à pesquisa, sendo que metade deles frequentou ou frequenta programas de pós-graduação *Lato Sensu* e/ou *Stricto Sensu*. Uma realidade bastante diferente da maioria dos cursos superiores, sejam licenciaturas ou bacharelados.

Quatro questões orientaram o estudo:

- Quais caminhos metodológicos podem ser adotados para compreender a relação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Biologia?
- Que metodologia é capaz de valorizar os diversos discursos dos professores e compreendê-los dialogicamente?
- Como entender os discursos dos professores sobre o seu trabalho na perspectiva do desenvolvimento profissional?
- Como relacionar uma situação particular ao coletivo dos professores?

Considerado a nossa base epistemológica – a teoria enunciativa de Bakhtin –, houve a possibilidade de trabalhar os procedimentos metodológicos a partir dos discursos, enunciados, gestos, memórias, sentimentos, vivências e fala dos professores sobre sua formação e carreira profissional. Antes, durante e após a graduação, o professor está envolvido em relações ideológicas, sociais e culturais que são incorporadas e ampliadas ao assumir uma posição pessoal e coletiva em relação ao trabalho que realiza.

Por essa razão, reconhecemos que estes professores e estas professoras são sujeitos que se constituem na relação com o seu *outro* e se apropriam das palavras do outro, tornando-as próprias e, neste sentido, quer como pessoa ou profissional, não se constituem sozinhos. Aspectos pessoais, coletivos e profissionais tomam assento e ocupam lugar nas decisões tomadas no/para exercício da profissão, como nos processos que adotam para o seu desenvolvimento profissional.

Reconhecendo a formação docente como um *continuum*, assumimos que, em todo o processo formativo, o professor vai estar em diálogo consigo mesmo e com os outros, sejam eles estudantes, colegas de profissão, outros professores ou, ainda, as vozes teóricas que compõem as produções culturais com as quais fundamenta sua prática.

Então, procuramos construir um processo dialógico entre os sujeitos da pesquisa para compreender o desenvolvimento profissional de cada um. Para isso, foi fundamental a interação do pesquisador com os participantes, exercendo a escuta atenta de suas vozes, entonações, ressalvas e respostas por meio do compartilhamento de conhecimento, experiências, aprendizagens e transformações. Para tanto, foram realizados encontros coletivos nos quais os sujeitos envolvidos se implicaram na relação com os outros da pesquisa.

A partir do formulário, foram identificados 25 egressos que haviam colado grau entre os anos de 2013 e 2018. Para estes, foi enviado um e-mail com agradecimentos pela disposição em participar do estudo e um convite para participarem de um encontro presencial nas dependências da UNEB, que seria realizado em outubro de 2019. Foi, em anexo no mesmo e-mail, o TCLE, conforme Resolução nº 466/2012, para ser impresso, assinado e devolvido ao pesquisador no primeiro encontro definido para início da

pesquisa. Apenas oito egressos compareceram ao encontro presencial, assinaram e devolveram o TCLE. Ficaram, então, definidos estes como os participantes da pesquisa.

Como consideramos para análise professores que estivessem trabalhando na EB, inferimos, para esta análise, que as etapas da carreira docente e o processo de formação continuada convergem ao estudo do ciclo de vida profissional docente, organizado por Huberman (2000), no qual os participantes da pesquisa se encontram enquadrados no período correspondente às fases de estabilização e consolidação do repertório teórico de professores, não havendo entre os participantes, quem se enquadrasse na primeira fase do ciclo de vida dos professores, que corresponde ao período equivalente à entrada da carreira, ou seja, os três primeiros anos de trabalho.

Esclarecemos, também, que Huberman destaca que não há linearidade entre as etapas por ele estabelecidas, uma vez que essas fases não são estáticas. Pesquisar egressos de uma licenciatura em Ciências Biológicas não nos limitou a realizar uma descrição apenas. Os sujeitos desse estudo mantêm uma relação com o trabalho a partir do curso que fizeram e com o desenvolvimento profissional que cada um vem traçando em sua vida pessoal e profissional, o que foi investigado nessa tese.

A metodologia adotada pretendeu fortalecer o aspecto dialógico, orientado para a comunicação em consonância à teoria enunciativa para o diálogo bakhtiniano, em que os egressos assumiram o papel de interlocutores, não só falando “sobre” a experiência, mas sim, na experiência da fala, no processo de “dizer sobre”, no intuito de ouvir a pluralidade das vozes.

Concordamos com Passos e Pereira (2015) quando afirmam que a pesquisa qualitativa é um trabalho diretamente implicado em uma posição contrária “a uma concepção de ciência pautada na neutralidade do pesquisador” (PASSOS; PEREIRA, 2015, p. 151). Sobre a pesquisa qualitativa, na avaliação feita por Minayo (1994, p. 21), o pesquisador “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos”. Dessa maneira, ao buscarmos o entendimento dos sentidos e das relações pelos quais os egressos percebem suas experiências e o que desenvolvem em sala de aula, como professores da EB, estamos investigando, por meio dos discursos dos professores, o universo de significações apontado por Minayo (1994).

A pesquisa se caracteriza também como pesquisa documental, visto que, para a análise da arquitetônica enunciativa dos egressos, se faz necessário considerar o contexto histórico e social da pesquisa. Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986) destacam

que se trata de uma estratégia⁸ que complementa informações e desvela aspectos novos da pesquisa. De acordo com Gil (2008), os documentos permitem a identificação de dados significativos para o pesquisador em relação ao tema da investigação. Amparados em Bakhtin, reconhecemos que toda a documentação analisada compõe um discurso sobre o Curso.

A análise documental foi desenvolvida em dois momentos. Primeiramente, foram analisados os documentos do Curso, desde a implantação ao período de reconhecimento, quando o documento foi revisado. Também foi analisado o documento elaborado para a reestruturação do Curso após a publicação da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, que alterou a carga horária dos cursos, disponibilizando horas para o desenvolvimento de atividades formativas e teórico-práticas de aprofundamento, além de garantir os 800 horas para os estágios e as práticas pedagógicas. Também foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado nos anos de 2006, 2012 e 2020. A escolha desse material é justificada por serem eles os documentos oficiais do Curso, amparados na legislação e na documentação do MEC e da UNEB. Busca-se, com isso, nas palavras de Godoy (1995), desenvolver um trabalho intenso e amplo de exame dos diversos materiais por meio da análise e reexames, para interpretações e/ou informações complementares à pesquisa.

A análise dos documentos foi estruturada na seguinte ordem: leitura preliminar no período da elaboração do projeto de pesquisa; uma nova leitura para identificar os elementos de análise, os objetivos, ementas e o perfil profissiográfico proposto para o Curso; para posterior descrição e interpretação dos dados.

A análise da formação inicial e do desenvolvimento profissional foi feita sob o discurso do participante da pesquisa. Nesse sentido, Bakhtin (1988) nos auxiliou na compreensão de que, em Ciências Humanas, temos um “ser expressivo e falante que se autorrevela na interação com outros sujeitos, no campo de encontro de duas consciências” (BAKHTIN, 1988, p. 396). Com a arquitetônica enunciativa de Bakhtin, somos orientados a uma reflexão da reflexão a partir de uma relação dialógica entre sujeitos que interagem entre si. Conforme alguns pressupostos teóricos de Bakhtin, a interlocução passa a ser o elemento-chave da análise desenvolvida nesta tese, uma vez que permite a construção de uma história intelectual mais ampla nas áreas específicas, em constante interrogação.

O pensamento dialógico de Bakhtin e as categorias que ele produz, embora intimamente relacionadas à literatura, não estão ou são limitados a ela ou à cultura. Desse modo, discurso, cultura e ideologia são reconhecidos como elementos constitutivos das relações e dos processos dialógicos, historicamente localizados. Assim, nosso interesse é conduzido para os discursos dos participantes da pesquisa.

⁸ A palavra “estratégia” substitui o termo “técnica”, por reconhecermos que a adoção de uma estratégia é superior à aplicação de uma técnica.

Enquanto pesquisador, a tarefa foi captar algo do modo como o outro se vê e como vê o mundo. O que e como ele diz supõem sempre a existência e o reconhecimento de um “outro” em sua fundamental diversidade. Nessa captura, é preciso reconhecer que existem discursos, olhares e lugares diferentes. O pensamento de Bakhtin esclarece que, em todo discurso (escrito ou oral), existe um trabalho plural e intrinsecamente conflitual; e que um olhar sobre o outro jamais será o mesmo olhar que o sujeito tem de si. Dessa forma, vejo-me como pesquisador tendo que assumir meu lugar exterior e, dali, configurar o que vejo do que o outro vê.

Trabalhar com o universo dos professores de Ciências e Biologia, situados no sertão baiano, sobre o seu desenvolvimento profissional docente, se articula à minha própria trajetória profissional, o que exigiu um movimento exotópico, um distanciamento necessário para perceber o ponto de vista do outro. Vale destacar que questões geográficas, econômicas e políticas atravessam e reverberam nesse processo de desenvolvimento profissional e que trajetórias de formação ora convergem, ora divergem, evidenciando aproximações e distanciamento que também necessitam de deslocamento do pesquisador.

Bakhtin (2011) entende que, no confronto dos sentidos, é possível revelar as relações dialógicas, as possíveis convergências e concordância entre os sentidos. O filósofo russo destaca que “a concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 331), rica em variedade e matizes, sem, contudo, ignorar os dissensos e discordâncias. Enquanto professor da EB por quase quarenta anos e como professor de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em uma licenciatura em Ciências Biológicas, me aproximar dos professores e dialogar com eles permitiu olhar a minha própria história, enquanto professor de Ciências e Biologia, ser completado por esse *outro* que estudou comigo e que trabalha no mesmo campo. Vendo-os, vejo-me e, do mesmo modo, eles me vendo, veem a si mesmos. É, pois, nessa relação, que está presente um imbricado de sentidos entre o pesquisador e pesquisados que se completam um ao outro, por meio do excedente de visão e das múltiplas vozes que ocupam lugar nessa relação.

Na tentativa de fugir de uma simplificação dos discursos dos professores, consideramos ser importante resgatar o pensamento do educador Anísio Teixeira (1957) quando afirma que os educadores não são cientistas, mas artistas, profissionais, práticos, exercendo, com seus métodos e técnicas tão científicos quanto lhes é possível, a sua grande arte, o seu grande ministério. Como filho de Caetité, Anísio Teixeira construiu uma trajetória e produziu um discurso próprio. Ao considerar o professor como um artista, ele faz aproximações ao pensamento de Bakhtin ao reconhecer a condição do professor como produtor de um discurso acerca do que ele desenvolve em sala de aula, na provisoriade do que é possível na escola e nos processos, visando ao seu desenvolvimento profissional, o que não deixa de ser um discurso polifônico sobre seu ofício.

Os professores são produtores de conhecimentos, são sujeitos do discurso e precisam ter espaços que lhes permitam falar sobre o que e como fazem o seu trabalho. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, nosso objetivo foi abrir um espaço para reflexão dos professores, um espaço de conversas, diálogos em que pudessem expressar suas trajetórias e estabelecer relações entre a formação inicial e suas práticas nas escolas.

5.1 O que diz o discurso oficial sobre o curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI

A pesquisa documental, proposta nesta tese, teve por fim subsidiar a análise de como o Curso se constitui para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. Esta etapa da pesquisa se mostrou produtora de conhecimentos, criando formas de compreensão de alguns processos e como estes foram desenvolvidos (SÁ-SILVA, 2009) ao longo do tempo. A pesquisa documental, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), é aquela cujos “dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”.

O método de análise documental busca a apreensão, a compreensão e a análise dos documentos e, por essa razão, foi realizada uma pesquisa nos documentos que subsidiam o funcionamento do curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI. O acesso aos documentos oficiais e legais do curso foi obtido junto ao Colegiado, tendo sido analisados a partir de três documentos: o Projeto de Implantação (2005), o Projeto de Reconhecimento (2012) e o Projeto de Redimensionamento (2020).

O cotejamento dos dados entre esses projetos foi o elemento motivador que orientou a pesquisa documental para entender a composição do Curso na direção e na perspectiva da formação e do desenvolvimento profissional de professores egressos, para se buscar a resposta à seguinte questão: como o Curso promoveu a discussão sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores?

A análise inicial se deu comparando os elementos curriculares das áreas específicas e pedagógicas do Curso no Projeto de Implantação e no Projeto de Reconhecimento. E, posteriormente, a análise comparativa com o Projeto de Redimensionamento, apresentados em quadros e destaque de trechos dos projetos, conforme os Anexos de 3 a 11.

5.1.1 O contexto: implantar, reconhecer e redimensionar o curso de Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI, em funcionamento desde 2005, exclusivamente na modalidade de licenciatura, tem um corpo docente formado por 14

professores, sendo 50% deles com o título de doutor e o restante com a titulação de mestres. Destes professores, 78,5% são licenciados, 7,1% bacharéis e 14,4% têm as duas formações. Entre os professores com a licenciatura apenas, dois não têm formação na área das Ciências Biológicas, um tem licenciatura em Educação Física e o outro é bacharel em Ciências Sociais.

O processo de implantação e funcionamento do curso no *Campus VI* foi justificado considerando a importância da formação inicial de professores de Ciência/Biologia para a EB da região, considerando que, até o início do século XXI, não havia essa possibilidade de formação e nenhuma política pública de formação de professores nesta área para suprir a demanda de professores da EB. O Art. 5º, da Resolução do CNE/CP nº 1/2020, ao definir as políticas da formação continuada de professores para a EB, reconhece a necessária articulação entre a União, os Estados e os Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDBEN, BNCC e pela BNC-Formação. Embora seja essa uma Resolução recente, ela direciona o nosso pensamento para reconhecer que a implantação e o funcionamento de uma licenciatura requerem um entrelaçamento da formação com o desenvolvimento de uma educação em ciências e com a educação científica na Região Nordeste. Os documentos que orientam o curso dizem da necessidade de práticas educacionais não escolares articuladas com os demais coletivos, como as atividades de mineração, Secretaria Municipal de Saúde e as empresas como Empresa Baiana de Águas e Saneamento (EMBASA) e Indústria Nuclear Brasileira (INB) (BAHIA, 2012). Há, com isso, um discurso que orienta os estudantes para o campo de trabalho e não apenas para os futuros professores.

Observações em relação ao projeto aprovado e reconhecido para o funcionamento do curso no *Campus VI* colocam o Curso como sendo um projeto híbrido na sua concepção, tendo em vista que defende a formação de professores para atuarem na educação e a formação para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao monitoramento da qualidade da água, solo, ar, à recuperação de matas ciliares, à produção de mudas em viveiros, ao controle de vetores e ao ecoturismo. A ambivalência do curso está registrada na análise do projeto de implantação do curso e do projeto de redimensionamento em função das adaptações necessárias estabelecidas pela Resolução nº 02/2015⁹, que revelam uma preocupação com a formação voltada para diversas áreas das Ciências Biológicas, considerando a dimensão pedagógica do curso como mais uma das possibilidades de

⁹ A UNEB, desde 2015, por meio do Fórum de Desenvolvimento Curricular, tem promovido debates e discussões sobre os currículos dos cursos de licenciaturas à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2015, para o redimensionamento dos seus projetos pedagógicos, amparados na Resolução nº 70/2019 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia e do Comitê Institucional de Educação. Quanto às Resoluções da CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, o corpo docente da UNEB considerou que elas representam um retrocesso no processo de formação de professores e decidiu não empreender, neste momento, esforços para a adequação dos cursos a elas.

formação. A implantação das BNCC, fundamentada nas Resoluções do CNE/CP (nº 2/2017; nº 4 /2018, nº 2/2019 e a nº 2/2020), direcionou ao que está exposto no Art. 3º, da Resolução CNE/CP nº 2/2020 que estabelece que: “é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem”, considerando a integração de três dimensões fundamentais, interdependentes e complementares: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2020).

Segundo os documentos, tais possibilidades estariam sedimentando uma formação sólida e diversificada, visto o impacto do curso no Território de Identidade do Sertão Produtivo, pela contratação de profissionais em setores produtivos, como consultores ambientais ou professores da educação básica antes mesmo antes da conclusão do curso.

Para discussão sobre a proposta de Redimensionamento do Curso, foi criada uma comissão com representantes de seis *campi* onde funcionam o curso de Ciências Biológicas da UNEB. As discussões passaram a ser realizadas por um grupo de oito professores sobre os componentes do curso, suas respectivas cargas horárias e a distribuição por semestres. Essas discussões foram iniciadas em 2016 e encerradas em 2020 para a implantação e adoção do novo currículo em 2021.

Os projetos de implantação e redimensionamento são, portanto, os documentos que balizam o Curso. Esses dois documentos obedecem ao que está legalmente disposto e buscam assegurar a formação de professores capazes de produzir, discutir e transmitir conhecimentos, interessados e comprometidos com as questões de interesse e relevância para a sociedade. Este discurso oficial dá o tom do documento na busca por uma identidade do Curso.

Ao analisar esses documentos, podemos reconhecer um discurso em defesa de um curso com possibilidades de uma formação diversificada. Fala-se da qualificação profissional da população e não necessariamente para atuação na EB. As Organizações Não Governamentais (ONGs) e demais coletivos são compreendidos como possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas não escolares e elas devem se entrelaçar com a educação em ciências e com a educação científica para atuação nas empresas de mineração, EMBASA, Instituto Estadual do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Secretarias de Saúde e Meio Ambiente (BAHIA, 2012):

Por conta disso, a relevância social do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Município de Caetité passa a ser um importante instrumento de ampliação do processo de formação e qualificação profissional da população do município e região, bem como uma ferramenta de grande importância na preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável, permitindo a interação com profissionais de outras áreas no sentido de conseguir contribuir efetivamente para uma aprendizagem multidisciplinar e significativa (BAHIA, 2012, p. 170).

Mesmo com a possibilidade de uma formação profissional para atuar em diferentes campos das Ciências Biológicas, o Projeto de Implantação e Reconhecimento do curso destacam que a licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*Campus* VI possibilita a formação de um *corpo docente* para o Território de Identidade do Sertão Produtivo capaz de promover mudanças significativas nas populações que compõem as Bacias do Paramirim, do São Francisco e Chapada Diamantina, rompendo com os limites do Estado, alcançando cidades do norte Minas Gerais, cujos estudantes têm buscado o Curso de Ciências Biológicas, oferecido pela UNEB. Na Bahia, existem quatro Universidades Estaduais, considerando o município de Caetité, onde está implantado esse curso. O *campus* Vitória da Conquista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) está distante cerca de 230 quilômetros, e o *campus* Jequié, a aproximadamente 334 quilômetros, onde também funcionam os cursos de Ciências Biológicas (BAHIA, 2012).

Na área do ensino de ciências, ainda predomina uma separação entre o que se ensina e as concepções e os entendimentos do que seja a própria ciência. A UNESCO (2003) tem destacado a presença da ciência na e para a sociedade, no entanto, sem que a formação dos professores trate das estratégias pedagógicas próprias para o ensino e aprendizagem de ciências. Por conta de alguns conceitos da física e da química, existe uma limitação em desenvolver uma proposta curricular capaz de articular as Ciências Biológicas e os diferentes campos de conhecimento necessários ao professores de Ciências no Ensino Fundamental II.

No entendimento de Bizzo (2012), o ensino de Ciências no Brasil e em outros países enfrenta um problema relacionado à percepção dos professores em relação ao que seja a ciência. Dados do INEP (2015) indicam que o *déficit* de professores de Ciências é o mais alto do país. Para Bizzo (2012), a definição de ciências é uma tarefa pessoal que circula dentro de três concepções generalistas, e será a partir de uma dessas concepções que a ciência será ensinada nas escolas. Uma delas trata da eficiência da ciência e do seu caráter preditivo; uma outra em que esse caráter preditivo é chancelado pela necessidade da crença de que a ciência é necessária à sociedade; e a concepção que ressalta o caráter subjetivo e relativo das ciências naturais, distanciada dos mitos. As duas primeiras concepções reforçam o princípio de que a ciência é geradora de conhecimento. No entanto, esse conhecimento é circular e restrito às informações contidas nos livros didáticos ou de notícias que circulam pelos meios de comunicação. Carvalho e Martins (2018) afirmam que torna-se cada vez mais “imperativo buscar uma ciência para todos, apropriada aos interesses da cidadania, na qual estão integrados os valores da sustentabilidade” (CARVALHO; MARTINS, 2018, p. 218).

A complexidade do ensino de ciências da natureza tem impactos no trabalho dos professores de Ciências e de Biologia, o que reverbera diretamente nos cursos e nas

políticas de formação de professores no contexto da EB. Conforme definido por Bolzan e Powaczuk (2019, p. 75), o “desenvolvimento profissional docente constitui um desafio teórico e prático, que precisa ser analisado tendo em vista as características e as especificidades da atuação e da formação”. Por esse pensamento, o trabalho dos professores na EB tem evidenciado algumas particularidades que colocam a necessidade de haver uma aproximação efetiva entre os cursos de licenciatura e a EB, voltadas para a qualificação do trabalho do professor.

5.1.2 O currículo do Curso: os círculos de vozes entrelaçadas

O planejamento do curso expõe a presença de um currículo responsável pela formação de professores que prioriza um conhecimento mais técnico que específico voltado para a licenciatura. No Projeto de Reconhecimento do curso, elaborado em 2009, ao tratar da relevância social do curso, afirma-se que o currículo do curso permite o desenvolvimento de atividades relacionadas ao monitoramento da qualidade da água, do solo, do ar, bem como para recuperação de matas ciliares, produção de mudas, controles de vetores e atividades voltadas para o ecoturismo na região.

O PPC, elaborado para fins de redimensionamento, manteve o que estava contido nos Projetos de Implantação e Reconhecimento do curso: a formação de professores para Ciências/Biologia apresenta a possibilidade de atuação em outras áreas.

Desde sua implantação, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem formado professores para atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino profissionalizante. Além da docência, este Curso tem permitido que seus alunos formem base para atuar como biólogos por meio de complementação de carga horária que garante a obtenção de registro em Conselho de Classe. O Conselho Regional de Biologia, no caso. Tal complementação tem acontecido a) em ações de estágios extracurriculares em instituições técnicas e técnico-científicas, como EMBASA, INB, BAMIM, e empresas de consultoria ambiental, como a BioConsultoria e NAPEIA (BAHIA, 2020, p. 5).

Ao justificar o redimensionamento, o documento aborda a necessidade de se pensar em novo caráter curricular para o curso Ciências Biológicas, sem observar a modalidade em que ele é oferecido, no caso, uma licenciatura. O que é proposto leva em conta uma série de fatores internos e externos que influenciam a formação como vivências, apresentando uma visão generalista do curso.

Esta nova postura para pensar a relação indivíduo-ambiente provocou um novo caráter curricular para o Curso de Ciências Biológicas, de modo que os conhecimentos/instrumentos da área de cunho pedagógico possibilitassem a formação de profissionais preocupados não só com o conteúdo específico da área, mas, principalmente, com sua aplicabilidade, que seja capaz de desenvolver capacidades/habilidades nos alunos para que tenham condições de interferir com competência nos problemas do seu cotidiano, solucionando-os numa perspectiva de contribuir para a melhoria

da qualidade de vida da comunidade onde estão inseridos (BAHIA, 2020, p. 10).

Com o intuito de valorização do Curso, encontros estabelecidos entre o Colegiado e o Conselho Regional de Biologia – CRBio passaram a ser realizados com o propósito dos estudantes da licenciatura obterem o registro profissional, a partir de uma determinada carga horária além do que seria para a graduação. Desse modo, alguns estudantes passaram a cumprir a carga horária exigida pelo Conselho Regional, para a obtenção da carteira de “biólogo”, o que resulta em um período maior que os quatro anos de graduação, pois, como os componentes da área pedagógica não contam para a integralização dos créditos, a carga horária total do curso sem as disciplinas pedagógicas fica inferior à exigida para essa certificação.

No documento para o reconhecimento, elaborado em 2005, refeito em 2010 e aprovado em 2012, trata-se a formação inicial de professores a partir de processos de capacitação para a prestação de serviços de consultoria com a seguinte argumentação: “o graduando em Ciências Biológicas possui uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teoria/prática” para “o exercício profissional e *também* mediar o processo ensino-aprendizagem” (BAHIA, 2012, p. 181 - grifo nosso).

Ao traçar o perfil profissiográfico dos formandos, dos sete itens listados no documento, nenhum deles trata o curso como uma licenciatura. Em relação às competências e habilidades do curso, são apresentados 14 tópicos e nenhum deles faz referência às especificidades da licenciatura em Ciências Biológicas. Os conteúdos curriculares/conteúdos básicos são os relacionados aos conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas. Ao tratar os conteúdos específicos, o documento afirma que eles deverão “atender as modalidades da licenciatura e do bacharelado”, embora o curso seja ofertado na modalidade de uma licenciatura. No documento, a licenciatura como uma modalidade de formação é tratada com breves palavras:

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da EB, considerando as DCN para a formação de professores (*Resolução CNE/CP nº 7/2002*), bem como as DNC para a EB e para o Ensino Médio. - *neste caso, deslocado da EB* (BAHIA, 2012, p. 183 – grifo nosso).

Morandino, Selles e Ferreira (2009) afirmam que o conhecimento profissional docente não é acabado. Essa afirmação envolve questionar sobre os desafios que têm impedido que as particularidades do ensino de Ciências e Biologia não se façam presentes nos cursos de Ciências Biológicas. Para as autoras (2009), elas necessitam ser valorizadas nas ações voltadas à formação de professores e, assim, serem repensadas as formas de se ensinarem esses componentes.

De modo geral, os professores durante a graduação aprendem os conteúdos dos componentes do currículo com algumas associações ao currículo escolar e às especificidades necessárias ao ensino de Ciências e Biologia. Essas especificidades implicam em se reconhecer que a FP é um processo contínuo, tangenciado por competências docentes, de acordo com as BNCC, o PNE, as DCN, os diferentes currículos e as diretrizes pedagógicas que vêm sendo traçadas ao longo dos anos e governos, considerando existirem diferentes objetivos para esses componentes, conseqüentemente, ao trabalho dos professores.

O professor de Ciências e Biologia não é apenas um especialista sobre um conteúdo específico. Nóvoa (1998) já destacava que o processo de ensino não deve ser concebido como uma adaptação simplificada do saber científico. O professor precisa compreender o conteúdo que pretende ensinar, sua historicidade e sua relação a outros conteúdos.

Krasilchik (1996) afirma que a estruturação do programa de história natural, fortemente influenciada pelo ensino europeu, está presente nos livros didáticos e, por essa razão, predomina nas escolas brasileiras. Ela (1996) destaca que a tendência desse tipo de ensino é a de abordar os assuntos separadamente. Amaral (1992) contribuiu com essa análise ao considerar que, nas escolas brasileiras, existe um apego ao ensino tradicional de Ciências e Biologia, frente ao que deveria ser um ensino mais interativo, coletivo e multidisciplinar.

O Parecer nº 1.301/2001, do CNE/CP, no que diz respeito às DCN para os Cursos de Ciências Biológicas, estabelece que, por dedicar-se ao estudo dos seres vivos, incluindo os seres humanos, sua diversidade, a relação com o meio ambiente e dos processos e mecanismos que regulam a vida, os profissionais graduados na área das ciências biológicas têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza. Tal estudo deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou ao longo do tempo, na perspectiva de processos evolutivos e contínuos, não sendo possível dissociar os conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais dos conhecimentos biológicos.

A proposta do Curso, nos documentos de 2009 e 2020, assegura que um de seus impactos é fixar profissionais em setores produtivos da região, antes mesmo da conclusão do curso (BAHIA, 2009, p. 110-111). No que tange à estrutura curricular, o currículo do curso foi criado na abordagem de uma formação que valoriza a relação do homem com o meio ambiente, respeitando as formas e variedades de vida, para ações de preservação, conservação e proliferação das mais variadas formas de vida. A biodiversidade é colocada como eixo principal de toda a ação de ensino e de aprendizagem.

Nessa estrutura, a biodiversidade, na perspectiva ecológico-evolutiva, é considerada a base do currículo para ser articulada com as outras áreas, como a i) área integradora Biodiversidade num Contexto Ecológico e Evolutivo; a ii) área articuladora Epistemologia e

Racionalidade e a iii) área articuladora Contexto Pedagógico, além dos componentes de livre escolha. Foram estabelecidos eixos de atividades por semestres: para o 1º, Estudos evolutivos das geosferas; no 2º, Níveis iniciais de organização biológica; do 3º ao 5º, Organização biológica animal e vegetal; no 6º semestre, Biologia do desenvolvimento, e, no 7º, Ecologia. As práticas pedagógicas (Anexo 3) e os estágios supervisionados (Anexo 4) são os componentes encarregados de cumprir, no referido Projeto, o que se chama de Contexto Pedagógico.

Na proposta elaborada para o redimensionamento do curso, em 2020, se reconhece que, desde a implantação, o curso tem formado professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino profissionalizante. Aponta, também, que, por meio de complementação de carga horária, é possível atuar como biólogos, com a obtenção de registro no Conselho de Classe. Os conhecimentos estão organizados em uma matriz curricular composta de duas grandes dimensões denominadas de Eixos. Estes estão organizados em Núcleos (Anexo 5) e, para cada um deles (Eixos e Núcleos), foi estabelecida uma ementa geradora de grandes áreas do conhecimento que subsidiou a criação dos componentes curriculares com suas respectivas ementas e cargas horárias, bem como a distribuição desses componentes ao longo do fluxograma.

Os quatro Estágios Supervisionados (Anexo 6) a serem vivenciados no curso estão situados no Eixo de Ciências da Educação, em seu Núcleo Articulador do Estágio Supervisionado, e são concebidos como componentes curriculares de formação docente, nos quais a relação entre a teoria e a prática possibilitem a inserção dos futuros professores em seus futuros ambientes de trabalho. As Práticas Pedagógicas foram divididas (Anexos 7 e 8) e também passaram a ser distribuídas conforme a Resolução nº 2/2015.

Essa Resolução dá um novo sentido ao estágio e às práticas pedagógicas. Ao modificar a carga horária de alguns componentes curriculares, a Resolução altera o fluxograma do curso, obriga que os componentes práticas pedagógicas e estágios supervisionados atravessem toda a formação e reconfigura o papel da prática pedagógica e do estágio, o que, historicamente, não acontecia. A Resolução procura, também, estabelecer uma nova relação entre a universidade e as escolas da EB, reconhecendo essas escolas como espaços de formação.

Os dois documentos nos permitiram estabelecer uma comparação entre as propostas para os Estágios Supervisionados (Anexo 9) e as práticas Pedagógicas (Anexo 10), para compreender as ações docentes propostas para o curso. O professor é ainda visto como aquele que ensina algo para aquele que não sabe. Nesse contexto, a questão que se coloca é a discussão em torno do dilema de como ensinar para quem vai ministrar aula. Os professores universitários na sua formação não aprenderam a fazer isso. O curso em

Ciências Biológicas é um curso híbrido que permite a formação do licenciado e do bacharel. Cabe às licenciaturas oferecerem as ferramentas que possibilitam o planejamento da melhor forma possível para o ensino de Ciências/Biologia.

No Brasil, assim como em outros países, a formação de professores enfrenta dificuldades em se firmar como um curso que prepara os professores para atuarem nas escolas. Entre essas dificuldades, algumas questões precisam ser respondidas: para que tipo de escola esses professores estão sendo formados? Os professores são formados para atuarem da mesma maneira? Qual é o papel da prática e dos estágios na formação, antes e depois da Resolução nº 2/2015?

A FP, em alguns contextos, é analisada na perspectiva de uma passagem de estudante para professor que se desdobra para uma mudança de posição: de quem assiste à aula para aquele que planeja e executa uma aula. Nesse sentido, a experiência do estágio supervisionado possibilita uma aproximação real da formação com o campo de trabalho, não podendo ser reduzida a uma atividade meramente institucional.

A concepção de currículo precisa ser discutida na intimidade dos cursos. Os professores têm concepções diferentes e divergentes sobre o currículo. Os documentos normativos têm contribuído para uma formação mais tradicional. Tardif (2003) tem discutido que o saber dos professores é profundamente social. São saberes individuais que são, ao longo do exercício profissional, apreendidos e incorporados, servindo, assim, de base para adaptar e transformar a prática docente.

5.2 A pesquisa de campo: os círculos de vozes entrelaçadas

5.2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os egressos que fazem parte dessa pesquisa são provenientes das escolas públicas e nelas trabalham, representando um escopo de 06 (seis) municípios que compõem o Território de Identidade do Sertão Produtivo e que representam 31,5% das cidades desse Território. São sujeitos com idade variando entre os 21 e 31 anos, sendo três mulheres e cinco homens, dos quais uma tem duas graduações, três já são mestres, um está matriculado em um programa de mestrado, dois estão matriculados em um curso de doutorado; e dois trabalham com consultoria ambiental. Destes, dois são professores universitários que atuam na formação docente e também são professores da EB, e uma professora trabalha com uma classe de estudantes surdos há nove anos.

Quanto à faixa etária dos participantes, trata-se de um grupo de professores que iniciou a graduação com idade inferior aos 20 anos e concluiu o curso com menos de 25 anos, confirmando, assim, os dados registrados no CPS, no período de 2013 a 2018, que

apontam que 32% dos inscritos para o exame de vestibular tinham idade entre 18 e 20 anos, 33,6% estavam com idade entre 21 e 23 anos, e 15,8% tinham entre 24 e 26 anos.

Considerando a questão de gênero, percebe-se que, entre os participantes, quatro homens continuaram seus estudos na pós-graduação, por meio de programas de mestrado e doutorado, envolvidos com pesquisas e produção científicas, ao passo que três mulheres atuam como professoras, sem participar de trabalhos de pesquisa. Entre os sujeitos que participaram do estudo, há um professor com publicação pela *Societas Europaea Herpetologist* sobre uma pesquisa inédita, além de publicações nos Estados Unidos, na *Herpetological Review*, e duas publicações nos *Cuadernos de Herpetologia*, na Argentina. Esse contexto revela ainda o quanto as mulheres continuam, na sua maioria, professoras enquanto os homens se tornam pesquisadores. Por tratar de professores com suas histórias de vida, essa pesquisa procurou correlacionar os sujeitos que ingressam à graduação, pelo sistema de vestibular, por vezes, por meio de políticas afirmativas, e que desenvolvem percursos profissionais diversos.

Os participantes dessa pesquisa são moradores de cinco cidades que representam um percentual de 26% dos municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo no Estado da Bahia, sendo três moradores do município sede, Caetitê, dois professores do município de Tanque Novo e professores das cidades de Brumado, Tanhaçu e Ibiacussê. Do conjunto de oito professores, a maioria fez a graduação no período mínimo de quatro anos; apenas dois professores fizeram o curso em cinco anos por terem optado cursar dois semestres a mais para a obtenção da carteira do Conselho Regional de Biologia. Resgatando o pensamento de Garcia (2009) caberia à formação inicial melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da carreira, “em vez de aumentar a duração da formação inicial” (GARCIA, 2009, p. 13), conforme indicação da OCDE (2005). Com relação ao período de ingresso na universidade, duas professoras e dois professores iniciaram a licenciatura em 2009, um professor em 2010, uma professora em 2011, um professor em 2013 e outro professor em 2014.

A maioria dos participantes é moradora de outros municípios. Alguns tiveram que mudar de cidade para cursar a graduação, tendo como opção morar na residência comunitária que a UNEB oferece para alguns estudantes de outras localidades. Outros continuaram morando em suas cidades e dependeram de um serviço de transporte municipal diário que algumas prefeituras ofereciam para o deslocamento dos estudantes até a universidade. O transporte oferecido para o deslocamento dos estudantes, em um determinado grau, mostrava o compromisso político com a educação por parte dos municípios no entorno do *Campus VI*, uma vez que os estudantes não custeavam as passagens; por outro lado, os horários para levar e trazer os estudantes eram sazonais e nem sempre correspondiam ao horário das atividades acadêmicas. Muitos chegavam até

uma hora de antecedência ao início das aulas e tinham que retornar antes do término das aulas. Não obstante, por razões variadas, esse transporte era suspenso por alguns dias, obrigando os estudantes a encontrar alternativas para chegar até a universidade, bem como para retornar para seus municípios.

Os professores e as professoras que participaram da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios para não serem identificados. Traçamos, a seguir, um breve perfil de cada um/uma:

Professor *Levi* – Tem entre 25 e 35 anos, é solteiro, sem filhos, com oito anos de experiência, especialista, matriculado em um programa de mestrado, servidor público estadual com regime de trabalho de 40 horas semanais, filho de pais com pouca escolarização. Foi bolsista do PIBID por dois semestres, considera-se “um mediador do conhecimento para os alunos”, deseja fazer um doutorado para se tornar um professor universitário. Começou a ensinar enquanto era acadêmico.

Professora *Leda* – Tem entre 25 e 35 anos, é casada, sem filhos, com oito anos de experiência, possui graduação em Pedagogia, especialista, servidora pública municipal com regime de trabalho de 40 horas semanais, filha de pais com pouca escolarização. Teve experiência como professora antes de concluir o curso por ter feito o curso Normal. Considera-se “uma professora crítica”. Deseja participar de programas de mestrado e doutorado.

Professora *Elza* – Tem entre 25 e 35 anos, é viúva, mãe de um filho, com nove anos de experiência, especialista, intérprete de Libras, servidora pública municipal com regime de trabalho de 40 horas semanais, filha de pais não escolarizados. Teve experiência como professora antes de concluir o curso por meio dos órgãos de interação empresa/escola. Considera-se “uma professora preocupada com a aprendizagem dos alunos”, deseja fazer um mestrado quando for possível. É professora e intérprete em turnos opostos de trabalho.

Professor *Aldo* – Tem entre 25 e 35 anos, é solteiro, sem filhos, com nove anos de experiência, especialista, mestre em Educação, matriculado em um programa de doutorado, servidor público estadual com regime de trabalho de 40 horas semanais, professor substituto da UNEB com regime de trabalho de 20 horas há mais de quatro anos, filho de pai pouco escolarizado e mãe professora (curso Normal). Teve experiência como professor antes de concluir o curso graças a um programa de empresa/estágio. Mora em um município e leciona em outro. Considera-se “um eterno aprendiz da docência”. Deseja ser professor efetivo da universidade.

Professor *Otto* – Tem entre 25 e 30 anos, é solteiro, sem filhos, com sete anos de experiência, mestre em Educação, matriculado em um programa de doutorado em Educação, servidor público estadual com 40 horas semanais, professor substituto da UNEB com regime de trabalho de 20 horas semanais por mais de quatro anos, filho de pais pouco

escolarizados. Foi bolsista do PIBID por dois semestres, foi bolsista de IC por dois semestres. Reside em um município e trabalha em outro. Considera-se “um profissional que busca fazer o seu melhor, apesar das dificuldades (que não são poucas)”. Deseja ser professor universitário. Ministrou aulas antes de concluir a graduação, substituindo professores efetivos.

Professora *Alma* – Tem entre 25 e 30 anos, é divorciada, mãe de um filho, com sete anos de experiência, especialista, servidora pública municipal com 40 horas semanais, filha de pais com Ensino Médio. Foi bolsista do PIBID por três semestres. Teve experiência como professora antes de concluir o curso por meio de um programa estadual de estágio. Considera-se “uma professora que busca aprender, fazer sempre o melhor”. Deseja participar de programas de mestrado e doutorado.

Professor *Luan* – Tem entre 25 e 30 anos, é solteiro, sem filhos, com quatro anos de experiência, mestre em Toxinologia, servidor público municipal com 20 horas semanais, consultor ambiental, com regime de trabalho de 40 horas, filho de pais semianalfabetos. Considera-se “um professor competente e esforçado, embora não tenha simpatia pela docência”. Deseja fazer um doutorado na mesma área do mestrado. Quer ser professor universitário. Classifica-se como um pesquisador.

Professor *Alex* – Tem entre 25 e 30 anos, é solteiro, sem filhos, com quatro anos de experiência, especialista, servidor público municipal com 20 horas semanais, consultor ambiental com regime de trabalho de 40 horas, filho de pais com pouca escolarização. Foi bolsista do PIBID por três semestres. Foi bolsista de IC por dois semestres. Trabalhou nas escolas da EB antes de concluir a graduação por meio de um programa estadual de estágio. Considera-se “como alguém que tem o dever de ensinar o que aprendeu na universidade” e um pesquisador.

Os participantes da pesquisa foram convidados para oito encontros na UNEB/*Campus* VI, coordenados pelo pesquisador e com a presença de dois monitores voluntários. Todos os encontros estavam previstos para acontecerem presencialmente, porém, com a pandemia de COVID-19, cinco foram presenciais (de outubro de 2019 a março de 2020) e três, virtuais (de julho a outubro de 2020). Os encontros foram organizados em uma das salas de aula do Departamento de Ciências Humanas da UNEB com as cadeiras dispostas em círculo para que professores, voluntários e o pesquisador pudessem ver e serem vistos por todos os participantes, com os dispositivos eletrônicos – filmadora e gravadores - dispostos para o registro dos vídeos e áudios.

Optamos por realizar entrevistas coletivas por entender que elas podem assumir um caráter mais dialógico, pois permitem que outros participantes, e não apenas o pesquisador, possam direcionar perguntas. De acordo com Kramer (2007), o fato de outros participantes ocuparem o lugar do entrevistador, expondo sua opinião, interrompendo, completando as

respostas, perguntando e comentando, torna a entrevista coletiva um dispositivo metodológico potente. Para a autora, “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostram mais espontâneas [...] mudando, portanto, de lugar e assumindo o que seria o papel do entrevistador” (KRAMER, 2007, p. 73), o que permite um diálogo entre os participantes.

A entrevista coletiva envolve sujeitos em um grupo e, de acordo com Kramer (2006), tem por objetivos: identificar pontos de vistas dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos; provocar debate; “estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2006, p. 66). Bakhtin (2003, p. 393), nesse sentido, nos ajuda a pensar que “em cada um dos pontos do diálogo, encontra-se uma multidão inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos”, que, “no desenrolar do diálogo, seguindo sua evolução, sentidos serão novamente lembrados e renascerão sob uma forma renovada”. Nesse sentido, para encontrar esse espaço de diálogo entre os professores, foi pensada a realização de oito encontros que foram denominados de “círculo de vozes entrelaçadas” (CVE) por considerar as possíveis interpelações, réplicas, contestações e complementações das falas dos/das integrantes. A palavra “círculo” se refere ao movimento contínuo, sem marcas de começo ou fim, em que se situam as vozes dos professores e professoras nos encontros planejados com o objetivo de compreender as relações que estabelecem entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de cada um e de cada uma. A nomeação dos encontros partiu do princípio de que é preciso assumir a imprevisibilidade e a eventualidade das falas que circulam e tecem o diálogo. “Círculo” também se refere ao grupo e ao que circula na roda de professores.

Reconhecemos o grupo que participou desse estudo como um coletivo de professores egressos da UNEB/Campus VI, com opiniões, impressões e interpretações sobre o trabalho, a profissão e as práticas de professores de Ciências e Biologia e a sua relação com o desenvolvimento profissional como expressões singulares, mas que, ao entrarem no círculo, podem ganhar um caráter coletivo. São sujeitos que tomam a palavra e falam de si, que se descobrem e têm, no seu trabalho, possibilidades de mudanças e criação e, no círculo, possibilidades de reflexão.

Consideramos o CVE como um espaço destinado à interlocução dos professores a partir de interações, em que a palavra circula entre os participantes e se completam, na circularidade das relações dialógicas. Ao pesquisador, coube ficar atento às entonações expressivas no jogo de palavras e contrapalavras presentes nas falas dos participantes em cada um dos encontros. Os CVE se constituíram como espaço dialógico para a percepção e os registros sobre o que dizem os participantes e as relações que estabelecem entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional. No círculo, cada sujeito ocupa um lugar e, desse lugar, ele enuncia. É, portanto, um discurso orientado dialogicamente para o discurso do outro e, por isso, a palavra passa a circular entre outras palavras. Nossos olhares se

dirigem ao que cada um/uma fala, como fala e a quem se dirige para compreender como pensam as relações entre esses dois polos de análises: a formação e o desenvolvimento profissional.

Os CVE foram definidos como procedimento metodológico desta tese por serem um modelo que envolve escolhas, análises, filtragem, seleção e elaboração de um caminho no fluxo da pesquisa. Há, portanto, uma necessidade de encontrar o que Chauí (1984, p. 77) considerou como “bom método” para as ciências do homem. O CVE permitiu ouvir o que os professores têm a dizer sobre a sua experiência, carreira profissional e práticas desenvolvidas ao longo da carreira. A existência de um coletivo de professores com a mesma formação inicial, mas com percursos e perspectivas diferentes, atuando como produtores de sentidos para/na pesquisa, assumiu um lugar de encontro, partilha, reflexões e espaço de diálogos sobre a temática desta tese por meio de uma dinâmica própria e particular no CVE. O coletivo revela o inacabamento, a discursividade, a incompletude e a inconclusão das falas, tendendo ao consenso ou ao dissenso.

A proposta inicial para esses encontros foi entrelaçar as vozes de todos os professores a partir das formas de expressão de cada diálogo, das palavras, dos enunciados e discursos de cada um dos participantes, chamados de discurso docente (DD), bem como identificar a potência que cada enunciado tem em suscitar respostas nos demais professores, em concordância com alguns conceitos bakhtinianos. Por meio do conceito de polifonia de Bakhtin, reconhecemos ser possível entrever diferentes vozes. Nesse sentido, colaborando com o pensamento do autor, Florêncio (2002) afirma que, em alguns discursos, é o acionamento da polifonia que vai permitir aos interlocutores escutar diferentes vozes, sem disfarçá-las. O dialogismo, nessa perspectiva faz alusão aos diálogos permanentes travados entre diferentes enunciados e que, por isso, devem ser reconhecidos como um elemento capaz de instaurar a natureza interdiscursiva de um grupo de vozes que se entrelaçam. É na linguagem, em suas diferentes manifestações que as interações discursivas em um determinado contexto, em uma determinada situação na qual algo está sendo dito a alguém.

Nesta tese, a palavra é analisada em suas potência e presença nos discursos e enunciados dos professores. Por essa razão, Bakhtin (1974) nos auxilia na escolha dos procedimentos metodológicos ao afirmar que “a palavra está carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1974, p. 95).

Os encontros podem ser apresentados em dois momentos: no primeiro momento, constituído pelos círculos 01 e 02, que giraram em torno da formação e do desenvolvimento profissional e, a partir das falas dos participantes sobre os temas apresentados,

estabelecidos coletivamente para serem discutidos – organizados em quatro temas -; no segundo momento, os temas levantados/categorias foram discutidos nos seis círculos que se seguiram (do 03 ao 08).

Em cada um dos CVE, uma pergunta foi apresentada para os participantes, que se desdobrou em quatro outras questões relacionadas aos temas, como demonstrado no Quadro 07. Após a apresentação de cada tema, a palavra era franqueada aos participantes. Esse procedimento foi adotado para todos os encontros, conforme a Figura 04. Os encontros foram registrados em diferentes modalidades: i) filmagem dos encontros, ii) gravação em áudio, e iii) notas de caderno de campo do pesquisador e dos auxiliares de pesquisa.

Os encontros foram transcritos e, posteriormente, foram analisados os eventos discursivos de cada CVE, reagrupados em categorias de análise.

Nos dois primeiros encontros, quatro temas e seis subtemas foram estabelecidos: 1) a formação de professores; 2) o trabalho docente; 3) a experiência profissional; 4) os conhecimentos/saberes docentes; 5) sala de aula como *locus* do desenvolvimento profissional; e 6) desenvolvimento profissional.

Quadro 07: Questões Norteadoras dos encontros (CVE01 a CVE06)

CVE	Questão inicial	Questões relacionadas às categorias
Formação de professores	Como avaliam a formação inicial?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação dessa avaliação com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação dessa avaliação com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação dessa avaliação com as suas Experiências e Práticas? 4. Qual a relação dessa avaliação com o seu Desenvolvimento Profissional?
Trabalho docente	O que tem a dizer sobre o trabalho que desenvolvem como professores de ciências e biologia?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação desse trabalho com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação desse trabalho com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação desse trabalho com as suas Experiências e Práticas? 4. Qual a relação desse trabalho com o seu Desenvolvimento Profissional?
Experiência Profissional	Como professores de ciências e de biologia, o que têm a dizer sobre a sua experiência profissional?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação dessa experiência com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação dessa experiência com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação dessa experiência com as suas Experiências e Práticas?

		4. Qual a relação dessa experiência com o seu Desenvolvimento Profissional?
Conhecimento/saberes docentes	O que um professor de ciência e biologia deve saber para realizar o seu trabalho?	1. Qual a relação desse saber com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação desse saber com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação desse saber com as suas Experiências e Práticas? 4. Qual a relação desse saber com o seu Desenvolvimento Profissional?
Sala de aula como <i>locus</i>	Como a sala de aula tem ajudado no seu desenvolvimento profissional?	1. Qual a relação da sala de aula com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação da sala de aula com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação da sala de aula com as suas Experiências e Práticas? 4. Qual a relação da sala de aula com o seu Desenvolvimento Profissional?
Desenvolvimento Profissional	O que é o desenvolvimento profissional de professores?	1. Qual a relação do Desenvolvimento Profissional com a sua Atuação Profissional? 2. Qual a relação do Desenvolvimento Profissional com as suas Escolhas e Decisões? 3. Qual a relação do Desenvolvimento Profissional com as suas Experiências e Práticas? 4. Qual a relação entre o Desenvolvimento Profissional e a sua vida?

Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria)

Em cada Círculo-CVE, as falas foram organizadas a partir de um quadro elaborado pelo pesquisador a fim de identificar os discursos docentes (DD). O Quadro 07 permitiu identificar cada um dos participantes da pesquisa e enunciados relacionados às categorias discutidas em cada círculo, conforme organizamos no diagrama da Figura 2.

Figura 02: Diagrama do CVE

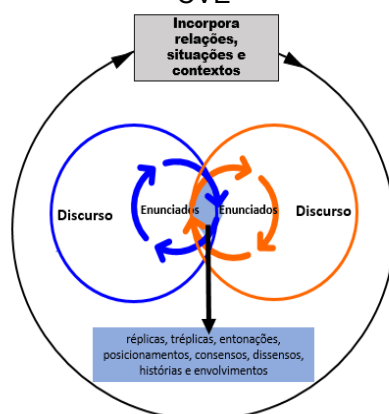


Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria)

Os temas eram debatidos, em cada CVE, a partir de perguntas que suscitavam enunciados/respostas que provocavam novos enunciados num fluxo dialógico e, com concordâncias e discordâncias, os sentidos iam sendo tecidos.

Perguntas abertas promovem a exposição de ideias e opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre o que se pretende investigar. Cabe destacar que, para Bakhtin, os enunciados são revestidos de entonações, ditos, não ditos, presumidos, gestos, e comportam o verbal e não-verbal. A partir desse entendimento, foram organizados os materiais de pesquisa com as transcrições e notas de cadernos de campo. Materiais que, ao serem lidos e cotejados, foram sendo organizados em eventos discursivos, fragmentos dos CVE, que revelam uma unidade discursiva relativa ao tema e que também podem suscitar categorias, como representado no diagrama da Figura 03.

Figura 03: Diagrama dos enunciados no CVE



Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria)

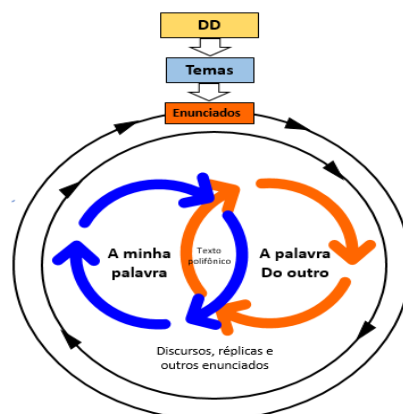
Os temas apresentados em forma de perguntas serviam de base para a construção de um discurso polifônico entre professores e professoras com experiências similares, que tiveram, nos círculos, a possibilidade de discutir problemas relacionados ao seu trabalho. O clima dos CVE e as perguntas abertas possibilitaram a emergência de respostas, comentários, indagações sobre o que afeta professores e professoras no seu processo de desenvolvimento profissional. Os/as participantes da pesquisa puderam responder livremente a partir de suas vivências.

Após o primeiro CVE (CVE01), a análise dos enunciados presentes nos discursos dos participantes permitiu mapear expressões das falas e, posteriormente, organizá-las a partir das ideias comuns entre os diferentes discursos.

Os enunciados dos professores evidenciam que são fortemente marcados pelas histórias e questões da carreira. Por meio dos enunciados, os diálogos entre os participantes da pesquisa foram acontecendo, sendo possível perceber relações, situações

e contextos na elaboração de suas réplicas, tréplicas, entonações, seus consensos e dissensos frente ao que era dito pelo outro colega. Entre os enunciados e as réplicas, foi possível perceber a existência de um fluxo *continuum*, entrelaçando as respostas que eles suscitavam entre os participantes, como representado na Figura 04.

Figura 04: Circularidade dos enunciados no CVE



Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria)

Os registros e as análises feitas a partir do CVE01 permitiram identificar seis expressões que os professores usaram com maior frequência nos diálogos e falas estabelecidos e que se tornaram referências para a elaboração dos temas: “sala de aula”, citada 756 vezes pelos participantes da pesquisa; “formação”, citada 513 vezes; “experiência”, 284; “desenvolvimento profissional”, 92; “trabalho”, 53; e “conhecimentos”, citada 46 vezes. Essa ordem obedeceu apenas ao valor quantitativo dos termos contidos nas falas dos participantes.

A partir desse quantitativo, os registros de vídeo e áudio foram novamente consultados para observar em quais contextos os termos eram utilizados pelos participantes.

O procedimento adotado foi agrupar algumas palavras que se repetiam e estavam presentes nos enunciados. Após o registro dos discursos dos participantes da pesquisa, das anotações e transcrição das falas, diversas leituras foram feitas pelo pesquisador e pelos dois monitores para identificar, nos discursos de cada um dos professores as frases, as palavras e os textos que, por sua recorrência, foram posteriormente agrupados em função das semelhanças entre si. Para cada grupo de palavras, foram articuladas outras palavras afins que lhes conferiam sentidos. Após as análises das anotações nos cadernos de campo com os registros das entonações, réplicas e consensos como categorias de análise, com pequenas adaptações semânticas feitas pelo pesquisador e pelos monitores, foi possível estabelecer quatro temas de análise: i) Atuação Profissional; ii) Docência, estudos e contextos como espaços de decisões; iii) Experiências e práticas na/para a escola; e iv) Organização, identidade e aperfeiçoamento profissional.

Quadro 08: Contextos enunciativos para as categorias de análise

Expressões	Contextos Enunciativos	
	O QUE...	COMO....
Sala de aula	<i>A “sala de aula” tem exigido muito de nós... Prof^a. IEDA</i>	<i>Muitos professores não sabem o que fazer na “sala de aula”... Prof^a. IEDA</i>
	<i>É na “sala de aula” que a gente aprende o que a faculdade não ensinou... Prof. LEVI</i>	<i>O bom professor aparece é na “sala de aula”... Prof. LEVI</i>
	<i>A “sala de aula” faz a gente estudar sempre... Prof. ALDO</i>	<i>A experiência a gente adquire na “sala de aula”. Prof. ALDO</i>
Formação	<i>A nossa “formação” foi muito boa... Prof. ALEX</i>	<i>Hoje, a gente vê que faltou muita coisa na nossa “formação”... Prof. ALEX</i>
	<i>A “formação” precisa valorizar o trabalho do professor... Prof^a. ALMA</i>	<i>A nossa “formação” não aprofundou em estudos na área pedagógica... Prof^a. ALMA</i>
Experiência	<i>A “formação” têm as suas carências... Prof. LUAN</i>	<i>A gente hoje procura continuar com a nossa “formação”... Prof. LUAN</i>
	<i>A gente vai estudando e ganhado “experiência”... Prof^a. IEDA</i>	<i>Sem a “experiência” a gente não faz um bom trabalho... ”... Prof^a. IEDA</i>
	<i>As práticas são as nossas “experiências”... Prof. OTTO</i>	<i>A “experiência” ajuda na atuação profissional... Prof. OTTO</i>
Desenvolvimento Profissional	<i>Cada dia a gente ganha mais “experiência”... Prof. ALDO</i>	<i>O trabalho do professor é uma “experiência” prática... Prof. ALDO</i>
	<i>Todo professor busca o seu “desenvolvimento profissional”... Prof. LEVI</i>	<i>O “desenvolvimento profissional” depende muito de nosso esforço... Prof. LEVI</i>
	<i>O “desenvolvimento profissional” está ligado a pesquisa... Prof. LUAN</i>	<i>Precisamos organizar nossa carreira para o nosso “desenvolvimento profissional”... Prof. LUAN</i>
Trabalho	<i>É nosso o compromisso do “desenvolvimento profissional”... Prof. OTTO</i>	<i>Uma pena que o nosso “desenvolvimento profissional” não dependa só da gente... Prof. OTTO</i>
	<i>O nosso “trabalho” é fazer escolhas... Prof. ALEX</i>	<i>Uma aula exige muito “trabalho”... Prof. ALEX</i>
	<i>Nosso “trabalho” é estudar... Prof^a. ELZA</i>	<i>Falta uma identidade no nosso “trabalho”... Prof^a. ELZA</i>
Conhecimentos	<i>A escola não valoriza nossos “conhecimentos”... Prof^a. ALMA</i>	<i>Nosso “conhecimento” serve para as aulas, só isso... Prof^a. ALMA</i>
	<i>A gente estudou muito para ter esses “conhecimentos”... Prof^a. ELZA</i>	<i>A gente divide nosso “conhecimento” com os alunos.. Prof^a. ELZA</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Esta análise permitiu reconhecer a quais temas os professores estavam se referindo por meio das colocações que faziam frente à palavra do outro. Em princípio, foram analisadas cada resposta dada individualmente às questões apresentadas pelo pesquisador e, depois, a conversa entre os participantes sobre suas próprias respostas e seus discursos.

Quando associadas as expressões e as falas dos participantes, foram destacados quatro grupos de palavras (profissionalismo, docência, experiência e identidade).

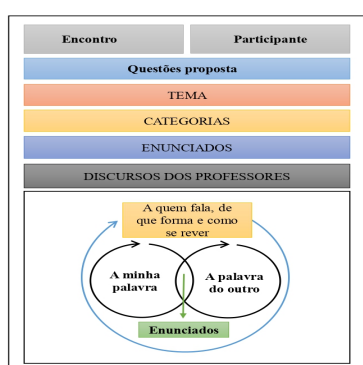
5.2.2 Dinâmica dos Círculos

Foi desenhado por nós sobre o movimento da palavra no CVE, para, assim, elaborar um discurso que represente a opinião do coletivo sobre a temática desse estudo, como demonstrado na Figura 04. Na proposta do CVE, resgatamos o conceito de enunciado presente na obra de Bakhtin para entender como acontece a interação verbal. Esse filósofo da linguagem (1997, p. 293) define o enunciado como “a unidade real da comunicação verbal”, o que significa afirmar que todo o processo de interação acontece dentro de um contexto em que os conceitos de interação verbal e dialogismo são fundamentais para a compreensão do enunciado.

Os sujeitos na interação, segundo Bakhtin (1997) ressalta, não ocupam papéis fixos. Eles se alternam na posição de locutor e essa alternância ocorre porque há um ouvinte que compreende o significado e tem a atitude de dar uma resposta ao enunciado, quer concordando ou discordando. Neste momento em que o ouvinte compreende e dá uma resposta, ele passa a ser o locutor. A condição de dar uma resposta é chamada de compreensão responsiva. Segundo Bakhtin, “as fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Um dos fundamentos do pensamento bakhtiniano é que as relações entre os enunciados não podem ser desassociadas da relação existente entre o enunciado com o seu objeto, nem da sua relação com o próprio sujeito do discurso, o que ele chamou de “tríade viva” (BAKHTIN, 1997, p. 329). Adotar o enunciado como um viés de estudo nos permite compreender o jogo interacional e ideológico no qual ocorrem as manifestações das falas, dos diálogos, das ideias, como esquematizado na Figura 05.

Figura 05: Organização dos enunciados no CVE



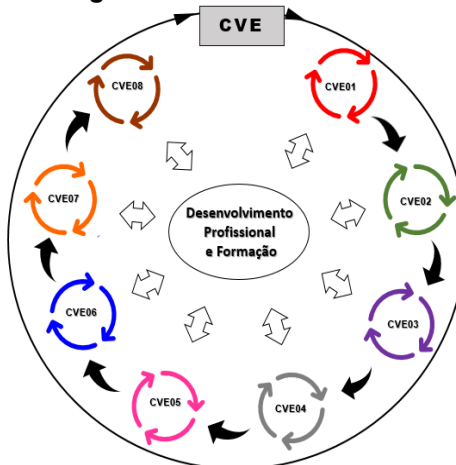
Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria)

Para Araújo (2014), o conceito de enunciado de Bakhtin não existe sozinho, ele se liga a outros enunciados por meio de uma relação dialógica que estimula, no ouvinte, um desejo de resposta. Dessa forma, o enunciado sempre partirá de um sujeito para o outro porque reconhece que existe um diálogo entre os discursos/enunciados, acreditando que o diálogo dá margens à incorporação de outros diálogos. Envolve falas, memórias, sentimentos, convergências e divergências.

Bakhtin (1997, p. 320) diz que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”, sempre vai estar existindo o que vinha antes e depois de cada enunciado. Assim, nosso primeiro procedimento vai no sentido de identificar os enunciados, presentes nos discursos/falas.

Na perspectiva de análise do CVE, representado na Figura 06, a captura das falas é feita para identificar e extrair as categorias e, assim, chegar aos enunciados e discurso produzidos por meio da interação verbal. A análise dos enunciados possibilita encontrar alguns que estão associados a uma ou mais categorias e também uma estrutura de frase ou afirmação determinada pelas crenças, ideologias ou teoria adotadas pelos sujeitos produtores dos discursos como uma marca discursiva, que representa a ideia básica que sustenta o discurso, em que pode ser encontrado o senso comum sobre o que está sendo falado, de acordo com Duarte, Mamede e Andrade (2009).

Figura 06: Dinâmica do CVE



Fonte: Autor da Pesquisa (elaboração própria).

5.2.2.1 O Momento 01: Círculos 01 e 02

O CVE01 teve a participação de todos os envolvidos na pesquisa - pesquisador, participantes da pesquisa e voluntários. Após as boas-vindas e os agradecimentos, foram apresentados os objetivos do estudo. Por ser uma pesquisa fundamentada na arquitetura enunciativa dos egressos do curso de Ciências Biológicas, a opção do pesquisador foi de

apresentar os objetivos da pesquisa para, em diálogo com os participantes, levantar os temas/categorias para a discussão.

No CVE01, duas perguntas foram fixadas no quadro para que todos os participantes pudessem enxergá-las, sem determinar quais perguntas seriam respondidas primeiro ou por último: “Como professores de Ciências e Biologia, o que vocês têm a dizer sobre a sua formação?” e “Quais sentidos sobre a docência foram construídos ao longo do curso licenciatura em Ciências Biológicas?”.

Após todos se manifestarem, foi apresentado o tema “desenvolvimento profissional” para que os egressos fizessem seus relatos e emitissem suas opiniões livremente sobre o tema e sua relação com a formação docente. Quando perguntado aos participantes “Qual a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional de professores?”, como havia ficado acordado entre os participantes, a palavra foi franqueada segundo uma ordem de inscrição, a partir da predisposição e do desejo de fazer uso da palavra.

Para Gil (2002), para se escolherem as perguntas de uma pesquisa, deve-se levar em conta questões realmente importantes e que os participantes tenham conhecimentos para responder às perguntas. Foi perguntado oralmente pelo pesquisador “Como começou a sua prática profissional?”. Todos os participantes expressaram suas opiniões em diversos momentos. Os professores falavam espontaneamente entre si, e foram feitos registros nos cadernos de notas do pesquisador e dos voluntários para posterior análise. A segunda questão apresentada foi “Como a formação inicial pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências e Biologia?”. Essas duas perguntas foram apresentadas para que os participantes pudessem dar pistas das possíveis categorias da pesquisa. Ao final do encontro, foi feito o agradecimento e foi definido o encontro subsequente para definir as categorias e subcategorias do estudo.

À medida que os sujeitos foram emitindo suas opiniões, foi percebido que, a partir do que era escutado, havia uma solicitação imediata de fala no sentido de manifestar concordância, complementação, discordância e de assumir posicionamentos diante dos discursos e diálogos que estavam ocorrendo no momento, com um grande número de réplicas e tréplicas.

Após o primeiro CVE01, o pesquisador e os voluntários reuniram-se para analisar os registros dos cadernos de notas, ouvir as gravações (áudio e vídeo) para, então, organizar as definições propostas pelos professores que participaram da pesquisa.

A gravação do CVE01 foi vista e ouvida para as transcrições dos discursos dos professores. O pesquisador e os monitores se reuniram para a análise das anotações feitas nos cadernos de notas e para a construção de um quadro com as questões apresentadas pelos participantes da pesquisa. O primeiro encontro teve quatro horas de gravação.

O CVE02 também foi realizado nas dependências da UNEB, com a participação de todos os envolvidos na pesquisa, e aconteceu no dia 13 de novembro de 2019. Foram apresentados quatro envelopes fechados sobre a mesa sem qualquer critério de identificação. Os temas definidos pelo pesquisador e pelos voluntários foram escritos em papel e colocados em envelopes fechados para serem abertos pelos participantes da pesquisa. O círculo foi iniciado sem que os participantes soubessem quais categorias de análise haviam sido estabelecidas por pesquisador e monitores. O que os participantes sabiam era que as categorias foram elaboradas a partir dos enunciados que fizeram no primeiro círculo.

Cada professor participante da pesquisa aleatoriamente escolhia e pegava um dos envelopes e posteriormente o abria, lendo em voz alta o que estava escrito. O coordenador da pesquisa solicitou que o grupo falasse sobre o tema em discussão após a abertura de cada um dos envelopes, o que aconteceu um a um. Após a abertura dos quatro envelopes, foi solicitado que, em consenso, fossem estabelecidos desdobramentos do tema (subtemas), respeitando-se a dimensão alteritária de cada participante, sobre quais deveriam ser as questões que iriam conduzir a pesquisa e os encontros que sucederiam ao segundo encontro.

Após a abertura do envelope e a leitura do tema, o pesquisador apresentava as questões, conforme está no Quadro 07.

Três dos participantes da pesquisa questionaram os temas organizados pelos pesquisador e voluntários, alegando que estavam extensos. As observações desses participantes despertaram nos demais presentes o mesmo desejo de modificar a escrita, justificando que deveriam ser mais curtas e objetivas. Desse modo, o pesquisador foi ouvindo as sugestões de mudança propostas por cada um dos participantes, anotando, em um bloco de notas, as sugestões que foram feitas. Quando questionado pelos participantes, o pesquisador apresentava o entendimento feito por ele e pelos voluntários a partir do que estava registrado nos cadernos de notas. Os enunciados “não ficaria melhor?” (Prof. Levi), “na minha opinião” (Prof^a. Ieda), “acho que ficaria bom” (Prof^a. Elza), “minha sugestão é” (Prof. Aldo), “eu entendo que” (Prof. Otto), “eu penso” (Prof^a. Alma), “ficaria ótimo se” (Prof. Luan) e “no meu ponto de vista” (Prof. Alex) passaram a orientar a discussão e a alteração da escrita das categorias. Como a pesquisa se propunha a escutar os professores, sujeitos da pesquisa, de forma dialógica e de compartilhamento de falas, chegou-se ao entendimento de que os temas passariam a ser: i) atuação profissional; ii) escolha e decisões; iii) experiências e práticas e iv) sentidos de prática.

Como resposta, foram emitidos diversos enunciados e, posteriormente, agrupados de acordo com o seguinte procedimento: o tema era escrito no quadro e cada um dos participantes escrevia, com o auxílio de um pincel, duas palavras que representariam a

resposta para a questão supracitada. O grupo de professores que participaram do estudo elaborou os seis subtemas a partir das dezesseis expressões escritas no quadro e o seu desejo manifesto de orientar a pesquisa em parceria com o pesquisador. Uma vez definidos os temas e subtemas da pesquisa, foi estabelecido um cronograma de seis CVE para cada uma das subcategorias definidas no diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. As questões expostas nesses dois encontros foram apresentadas para que os sujeitos da pesquisa pudessem expressar livre e espontaneamente suas opiniões sobre os temas propostos.

Ao definir as perguntas para cada um dos CVE, ficou estabelecida a realização de seis círculos, sendo que cada uma das questões seria abordada separadamente a cada círculo. Desse modo, os participantes elencaram a sequência de perguntas a partir de um consenso entre os professores que participaram da pesquisa. O pensamento de Bakhtin (2003) nos auxilia no entendimento de que “em todo momento do desenvolvimento do diálogo há massas imensas, ilimitadas, de sentidos contextuais esquecidos, mas em certos momentos do desenvolvimento subsequente do diálogo [...] são reconvocados e revigorados” (BAKHTIN, 2003, p. 170), o que nos remete ao reconhecimento de que todo discurso humano e todas as relações e manifestações da vida humana estão carregados de sentido e significado. Nesse sentido, a voz de cada e de todos os professores tomaram lugar nos enunciados.

Nos dois primeiros círculos, foram apresentadas as questões relacionadas à formação e ao trabalho que eles realizam e como esses dois temas se articulavam com o desenvolvimento profissional docente, ficando, assim, determinada essa etapa como a primeira fase da pesquisa. O segundo encontro corresponde a três horas e trinta e seis minutos de gravação.

5.2.2.2 Momento 02: A segunda fase da pesquisa - Círculos de 03 a 08

A segunda fase da pesquisa foi marcada pelo encontro entre o pesquisador, monitores e sujeitos da pesquisa para a discussão de cada um dos temas levantados. Por meio desses encontros, foi possível identificar os saberes considerados importantes e fundamentais para o ensino de Ciências e Biologia a partir dos egressos, e também compreender o papel da formação inicial, das experiências e dos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

No CVE03 – Formação de Professores, foi utilizada, como disparadora da discussão, a seguinte questão: “Como vocês avaliam a formação inicial que fizeram?”. O encontro aconteceu em 4 de dezembro de 2019 com a participação de todos os participantes da pesquisa. Após a apresentação da questão, era franqueada a palavra entre os participantes

da pesquisa. Ao pesquisador e ao voluntário, ficou a responsabilidade de fazer os devidos registros no caderno de notas. Não houve necessidade de intervenção do pesquisador, considerando que todos se manifestavam e interagiam entre si. Esse encontro teve duração de três horas e vinte e oito minutos.

No CVE04 - Trabalho Docente, a discussão foi iniciada a partir da seguinte questão: “O que tem a dizer sobre o trabalho que desenvolvem como professores de Ciências e Biologia?”. O encontro aconteceu em 19 de dezembro de 2019 com a participação de todos os participantes da pesquisa. Esse encontro teve duração de três horas e quarenta e dois minutos.

No CVE05 - Experiência Profissional, a questão apresentada foi “Como professores, o que têm a dizer sobre a sua experiência profissional?”. O encontro aconteceu em 4 de março de 2020, com a presença de todos os participantes da pesquisa. O encontro teve duração de quatro horas e dois minutos.

O CVE06 - Conhecimento/Saberes Docentes teve a seguinte questão: “O que um professor deve saber para realizar o seu trabalho?”. O encontro aconteceu em 17 de junho de 2020, com a participação de todos os participantes da pesquisa e aconteceu de maneira virtual. Do mesmo modo que nos encontros presenciais, a questão foi apresentada pelo pesquisador, no entanto, apenas as expressões faciais, os movimentos de rosto e de mão, as entonações e réplicas puderam ser observadas pelo pesquisador e pelos voluntários, considerando que as câmeras abertas mostravam o rosto dos participantes. Esse encontro teve duração de três horas e dezessete minutos.

O CVE07 - Sala de aula como *locus* foi dedicado à discussão da questão “Como a sala de aula têm ajudado no seu desenvolvimento profissional?”. O encontro aconteceu em 14 de setembro de 2020 com a participação de todos os participantes da pesquisa. Em função do contexto da pandemia do COVID-19, foi um encontro virtual. Após a apresentação da questão, foi adotado o mesmo procedimento do CVE04. O encontro foi encerrado com três horas e trinta e seis minutos.

Por fim, o CVE08 – Desenvolvimento Profissional aconteceu em 24 de outubro de 2020, um ano e um dia após o primeiro encontro das vozes entrelaçadas, para a discussão da questão “O que é o desenvolvimento profissional de professores?”. Também foi um encontro virtual, em função do contexto pandêmico, com a participação de todos os participantes da pesquisa. Os procedimentos para os registros foram os mesmos dos CVE05 e CVE06, com uma duração de quatro horas e doze minutos.

No capítulo a seguir faremos uma análise dos Círculos e as categorias que emergiram dos diálogos.

CAPÍTULO VI – AS RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE E COMO DIZEM OS PROFESSORES

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Roland Barthes (1978, p. 47)

Neste capítulo, são feitas as análises a partir do material da pesquisa na busca de compreender as relações que os egressos do curso de Ciências Biológicas estabelecem entre a licenciatura e o desenvolvimento profissional docente, tratando dessas questões em concordância ao que foi estabelecido como objetivos para essa tese.

Sem perder de vista os conceitos de Bakhtin como dialogismo, polifonia, exotopia, enunciados e alteridade, o desafio foi encontrar um espaço para os registros dos discursos dos professores e, assim, cotejar atravessamentos, conjunções e dissensos capazes de revelar os processos de desenvolvimento profissional de egresso do curso de Ciências Biológicas do *Campus VI* e suas trajetórias, crenças, práticas, teorias e características pessoais e profissionais.

As discussões foram agrupadas em quatro categorias de análise: i) Atuação Profissional; ii) Escolhas e Decisões; iii) Experiências e Práticas e iv) Sentido de Prática - e seis subcategorias, que serão discutidas a seguir.

6.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A categoria Atuação Profissional de professores de Ciências e Biologia surgiu quando os professores falaram, nos CVE, sobre o processo de planejamento e construção de suas carreiras a partir do que e como eles trabalham. Os discursos e enunciados a partir dos diálogos entre os professores no CVE02 permitiram a elaboração de seis subcategorias: Formação de professores, Trabalho docente, Experiência profissional, Conhecimentos/Saberes docentes, Sala de aula como *locus* e Desenvolvimento profissional. Essas subcategorias foram estabelecidas por representarem uma compreensão dos egressos sobre as relações existentes entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional.

Quando perguntados sobre o trabalho docente (“Como vocês avaliam a formação que fizeram?”), os egressos apontaram desafios que põem em debate a própria cultura profissional docente e o cumprimento de papéis historicamente instituídos para um fazer pedagógico nas escolas da EB.

6.1.1 “A gente trabalha de acordo com o que aprendeu na Universidade”

A gente trabalha de acordo com o jeito que a gente aprendeu na universidade. Acho que os professores que a gente teve, ensinam para gente como eles aprenderam...é um ciclo. (Prof^a Alma/CVE02)

Será que que isso não vai mudar? (Prof^a IEDA/CVE02)

Ao falarem sobre o trabalho que realizam como professores de Ciências e/ou Biologia nas escolas da EB, os professores indicaram que fazem como são ensinados na Universidade. Mas as falas evidenciam um mecanismo de repetição que contribui para uma cultura de cópia de comportamentos e metodologias que acabam por fortalecer um modo acrítico de desenvolver as aulas. Em relação a esse contexto, percebe-se que a potência criativa da aula é reduzida à padronização. Há uma crítica explícita à universidade na fala de Alma que se completa com a pergunta de Ieda. Ambas são professoras que começaram a trabalhar ainda jovens e que têm, na Universidade, a referência formativa. Estas falas mostram uma contradição: a universidade, lugar de produção de conhecimento, ensina a reproduzir de forma acrítica. Os enunciados revelam que poucos avanços conseguiram ser feitos em relação ao trabalho docente e às reflexões sobre esse trabalho.

Ao falarem da formação, os participantes da pesquisa reconhecem a presença de um ciclo de ações e comportamentos no modo de ensinar na formação inicial que não representa uma preparação para o trabalho dos professores na EB.

Esperava que, na universidade, a gente tivesse aulas diferentes daquelas que a gente teve lá na escola. (Prof^a Alma/CVE01)

A gente acaba sendo levado a repetir um modo comum de dar aula, de tanto as aulas se repetirem no curso que eu acho, que para gente, é difícil dar uma aula diferente. (Prof^a Elza/CVE01)

Na verdade, os professores que a gente teve na graduação só mudavam os conteúdos, cada um na sua área... mas as aulas eram todas iguais... acho que ainda são... e olha que faz tempo que a gente saiu de lá. (Prof^a Ieda/CVE01)

Os enunciados se voltam à lembrança de que, na graduação, os professores assumiram um modo comum de atuar em sala de aula, como se existisse um padrão para ministrar as aulas. Essa percepção revela o quanto a organização do curso interfere na formação e no trabalho que os professores desenvolvem nas escolas e no interior do próprio curso. Revela, também, que esses processos repetidos denunciam que, na licenciatura, pouca reflexão tem sido feita sobre o curso e sobre os professores responsáveis pela formação. Para os egressos, o entendimento do que seja ou represente uma aula fica comprometido. Observa-se, assim, que, tem sido pequena a articulação que os professores

do Curso estabelecem com a produção de conhecimentos relacionados ao ensino de Ciências e Biologia, suas metodologias e didáticas.

A gente não viu interesse dos professores desenvolverem pesquisas na escola e nem com a gente. Só aqueles professores ligados ao PIBID. (Profª Alma/CVE04)

Até hoje a gente percebe o quanto a universidade está afastada das escolas... da educação mesmo. (Prof. Alex/CVE04)

A universidade não escuta as críticas que os professores do ensino básico fazem sobre os professores universitários... Não é porque eles estão trabalhando na UNEB que garanta que eles sejam considerados bons professores. (Prof. Luan/CVE04)

Por mais que se tenha, nos últimos anos, desenvolvido o campo da formação de professores, algumas compreensões precisam ser elaboradas para se estabelecer uma relação entre a produção científica, a profissionalidade, o engajamento e o desenvolvimento da profissão docente. Tardif (2000), ao perguntar como o professor aprende, reconhece que o professor é um sujeito do conhecimento e, por essa razão, a formação inicial deve corresponder a um período no qual os saberes relacionados ao trabalho do professor possam ser produzidos e discutidos. Nesse sentido, é preciso que os professores formadores, os professores em formação e os que trabalham na EB possam encontrar espaços para discutir os saberes docentes e suas articulações. Ao afirmar que “a universidade não escuta críticas”, o professor dá pistas de que existe uma insatisfação com relação aos professores responsáveis pela formação, também responsáveis por um distanciamento entre a universidade e as escolas.

Esse distanciamento colabora para que prevaleçam diferentes afastamentos, como os que existem entre a pesquisa e o ensino, entre a prática e a teoria e entre o saber científico e o senso comum. Entre essas divisões, os professores estão transitando por conceitos e entendimentos diversificados sobre o ensino e a aprendizagem que se desdobram nas dimensões científica e de pesquisa. Nóvoa (2017) tem feito uma discussão sobre a criação de um terceiro espaço a partir de uma interseção da universidade com a escola para a promoção de um espaço institucional híbrido em que seja possível juntar as diferentes realidades que configuram o campo docente. A construção desse novo lugar possibilita a produção de uma profissionalização docente capaz de renovar a FP.

O desenvolvimento de programas institucionais como o PIBID, segundo Alma, tem aproximado os professores da área pedagógica às atividades desenvolvidas na escola. Ela deixa claro que os professores da licenciatura não assumem o compromisso coletivo de preparar professores para a EB, mantendo a ideia de que apenas os professores da área da educação são encarregados pela formação docente. Ao se manterem distantes da EB, os professores da área específica da Ciências Biológicas negam a escola como *locus* da

formação de professores, além de reforçar a compreensão de que os professores necessitam de conhecimentos específicos da área e não didático-pedagógico.

O que parece indicar que as bases teóricas da didática, da psicologia e das metodologias de ensino e aprendizagem são secundarizadas diante da concepção clássica em que se privilegia o saber disciplinar/conteudista, indicando haver mais recuos que avanços em relação aos projetos pedagógicos e políticos do curso.

Os relatos mostram que, na graduação, não há um investimento dos professores no campo da didática. Por sua vez, a dimensão da pesquisa está fortemente associada aos grupos e linhas de pesquisa dos professores do curso que se dedicam aos conhecimentos da área da biologia. Em se tratando de uma licenciatura em Ciências Biológicas, as linhas de pesquisa no campo da educação são dependentes da titulação dos professores responsáveis pela área pedagógica, o que implica ter, na licenciatura, pesquisadores no campo da educação.

Ao indicarem que os professores do curso ministram aulas iguais, os egressos sinalizam que o curso está fortemente ligado ao modelo da racionalidade técnica preparatória para o trabalho. Shulman (2005) denomina esse modelo de um “conhecimento do conteúdo”. Pimenta (2012) analisa que é um modelo em que o “saber do conhecimento” acaba por determinar como o professor deve trabalhar. Tardif (2002) também analisa esse modelo, dizendo se tratar de um “saber curricular” que acaba sendo uma justificativa adotada pelos professores do curso para o modo comum de desenvolver as aulas.

A maioria dá aula por meio de *slides* do *Powerpoint*... eles apresentam e ficam lendo... (Profª Alma/CVE04)

Eles pediam para a gente ser criativos, inovadores, mas são todos tradicionais. **A maioria só lê o que projeta ou, então, passa um texto enorme para a gente ficar lendo na sala.** (Prof. Levi/CVE04)

Na minha opinião, na verdade, a maioria dos professores **fica preocupado de ensinar aquele conteúdo que está no programa**... muita coisa que a gente não usa na escola. Acho que a gente ganharia mais se olhasse para o lugar onde a gente trabalha... assim, **teríamos uma outra formação**, se a gente pensasse mais na escola. Acho que na graduação falta **ensinar como ser professor** na graduação. (Profª Elza/CVE04)

Para os egressos, o percurso que correspondeu à formação inicial, muitas vezes, foi comprometido em função de aulas elaboradas a partir de um conteúdo teórico que nem sempre estava relacionado ao trabalho dos professores na escola e ao currículo escolar. Ao falar de “uma outra formação”, os discursos dos egressos mostram os professores da graduação não valorizaram a experiência nem articularam o conteúdo da graduação com o conteúdo curricular da EB, desconfigurando o foco da formação e do trabalho docente. Levi, ao falar sobre as aulas, dizendo que o professor “passa um texto enorme para a gente ficar lendo”, indica que as aulas são subutilizadas e limitadas a um processo de leitura de um

texto ou de um *slide* projetado. Elza complementa o pensamento de Levi ao afirmar que há uma preocupação com o conteúdo programático prescrito na ementa dos componentes. Esses enunciados reconhecem que o papel dos professores vem sendo definido e alterado ao longo do tempo e que, por esse motivo, a universidade precisa ser deslocada para o centro da discussão sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários.

Não que os conteúdos disciplinares das matérias específicas não sejam importantes, entende?... para a escola, para o que o livro didático traz é um conteúdo que a gente não aproveita quase nada. **Na escola a gente segue o livro didático.** Mas, gente... o que a gente faz com limnologia na escola? E bioestatística? (Prof^a Alma/CVE04)

Alma compreende a importância dos conteúdos das disciplinas do curso de licenciatura, mas também os questiona. O que fazer com tantos conteúdos se é o livro didático que determina o que será dado nas escolas? Suas indagações não estariam reivindicando melhores condições para os futuros professores desenvolverem seu trabalho de forma menos dependente do livro didático, de maneira mais autoral?

Levi e Elza continuam o diálogo colocando suas posições frente ao livro didático:

Eu aprendi daquela maneira que os professores ensinaram. Ensino do mesmo jeito que aprendi. Lógico que eu tenho um ponto de vista...mas comparando com o que está no livro eu faço os comentários que acho necessários. (Prof. Levi/CVE01)

Você emite opinião sobre o conteúdo do livro? (Prof^a Elza/CVE01)

Não, quando eu vejo que precisa atualizar as informações, eu faço. (Prof. Levi/CVE01)

Os egressos assumiram, na pesquisa, posições enunciativas falando de suas próprias experiências como professores da EB e apresentam um excedente de visão para olhar os campos institucional e curricular da licenciatura. Reconhecem que falta um trabalho entre os professores universitários e da EB e estudantes para uma construção coletiva de saberes por meio de interação, discussão e desenvolvimento de práticas entre os professores em formação e aqueles que já estão em atividade nas escolas da EB. Indicam que é preciso discutir sobre as aulas de Biologia e Ciências, suas metodologias e estratégias de ensino. Os egressos pontuam que há um descompasso entre o que é proposto para/na licenciatura de Ciências e Biologia e aquilo que é efetivamente realizado.

Na minha opinião, a gente faz igual ao que a gente vê ou viu os nossos professores fazendo nas aulas... tanto na graduação como nos cursos que a gente faz... os professores sempre explicam do mesmo jeito... um ou outro usa uma dinâmica para fazer diferente... em geral, todo professor trabalha da mesma maneira. (Prof. Alex/CVE01)

Fala-se muito de que a gente precisa mudar, no entanto, os exemplos que a gente tem ao longo da vida e, depois da graduação, são o contrário disso... tipo assim, faz o que eu mando e não o que eu faço (Prof. Luan/CVE01)

Garcia (2009) fala da construção de um “eu profissional” construído ao longo da carreira. Os egressos deixaram claro que o processo relacionado ao planejamento da aula, com o tempo, passa a ser automatizado, pois há um domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e da forma de trabalhá-los. O planejamento, que exige uma reflexão sobre o que foi feito e o que pode ser melhorado, fica em segundo plano, como algo que já está posto, sendo até mesmo desnecessário, pois há um jeito próprio de cada um planejar e também o imprevisto:

Com o tempo a gente já sabe o que vai fazer na sala de aula. Não precisa daquele planejamento que a gente tinha que fazer nos estágios. (Prof. Alex/CVE03)

Eu acho que todo professor tem um jeito de planejar que é próprio de cada professor. Também acho que muitos, muitos professores não planejam as aulas... fazem no imprevisto mesmo. (Prof. Aldo/CVE03)

A aula é uma das referências que os egressos usaram para avaliar a formação inicial. Embora critiquem fortemente as aulas que tiveram no período da graduação e nos cursos que fizeram, os participantes da pesquisa, como professores da EB, trabalhando como professores de Ciências e de Biologia, fazem uso de estratégias e recursos didáticos, reforçando a ideia de que a aula é a explicação de um determinado conteúdo. Para os egressos, há, no trabalho docente, de ser desenvolvida uma capacidade profissional para definir e formular os objetivos do seu trabalho, o que demandaria discutir teoricamente como a aula é concebida pelos professores.

É engraçado: os professores começam fazendo uma pergunta aqui e acolá, para depois explicar o que é considerado válido... **é aquela coisa de quem sabe para quem não sabe.** (Prof. Alex/CVE05)

E ainda falam que a gente têm que valorizar o que os outros sabem. É sempre assim, **escutam e depois, explicam...** e o pior que a gente faz o mesmo. (Prof^a Elza/CVE05)

Eu busco por metodologia ativas. (Prof. Aldo/CVE05)

Que nada, **é só mais uma moda!** Daqui a pouco, tem outra novidade... quero saber o que é mesmo uma aula. (Prof^a Ieda/CVE05)

Os professores reconhecem que existe uma incoerência entre o que é proposto a se fazer nas escolas e o processo da formação inicial. Essa incoerência perpetua uma visão transmissiva de educação, na qual predomina a explicação de quem sabe para quem não sabe. O professor Aldo se remete às metodologias ativas. O que estaria considerando com esta fala? Seria um contraponto às práticas explicativas?

Por estar trabalhando como professor substituto, o professor Aldo assume o lugar de um professor que está aplicando metodologias ativas e buscando, em seu trabalho na universidade, assumir uma postura diferente dos demais professores. Diante dos outros

professores, Aldo se coloca como um professor que está fazendo um trabalho diferenciado em sala de aula. Ao afirmar “eu busco”, deixa claro que não se trata de um trabalho coletivo, nem dá pista de que outros professores também estejam trabalhando com a mesma metodologia. Leda destaca que as metodologias ativas fazem parte de um escopo de ações que os professores passam a adotar, mais voltado para um modismo que, efetivamente, não representa uma mudança significativa no modo como os professores estão trabalhando em sala de aula. É só mais “uma moda” mostra também uma certa descrença pelo “novo”.

O enunciado de Aldo a seguir surge após Alex indicar que o conhecimento dos professores assume uma postura verticalizada diante dos estudantes.

Por conta do meu mestrado, sempre sou convidado para trabalhar com a formação de professores de vários municípios. Já fiz várias palestras e cursos com os professores de muitas cidades. Trabalho com metodologias ativas em cursos para professores. (Prof. Aldo/CVE06)

Bizzo (2012) tem destacado que o professor não pode aprender metodologia de ensino apenas assistindo às aulas teóricas ou através da leitura de trechos de livros. Com este argumento, coloca em discussão a seguinte questão: como os professores de Ciências e de Biologia aprendem a ensinar? Os egressos reconhecem que precisam ensinar conteúdos, mas precisam fazer uma mediação entre os conhecimentos científicos que aprenderam e o que os seus alunos precisam saber e despertar a curiosidade:

A gente procura ensinar aquilo que a gente sabe. (Prof. Alex/CVE05)

Todos os professores procuram fazer a mediação entre o conhecimento da disciplina e aquilo que eles [os alunos] precisam saber. Esse é o nosso papel na escola. (Prof. Levi/CVE05)

As aulas são elaboradas pelo conteúdo do livro e mais algumas informações. O professor tem que despertar a curiosidade dos alunos. (Prof. Luan/CVE05)

O ensino de Ciências e Biologia tem requerido dos professores uma metodologia de trabalho relacionada aos avanços no campo das ciências, do pensamento científico, às questões ambientais, aos processos evolutivos das espécies e também às questões que envolvem as sociedades. Com isso, os egressos reconhecem a necessidade de um programa de estudo permanente, entendido como um direito e uma exigência para o desenvolvimento profissional.

Quando termina o curso e a gente começa a trabalhar, é que a gente percebe que ali começa mesmo o nosso jeito de aprender. Antes, a gente aprendia o conteúdo para responder as provas e fazer trabalhos...Na escola é que **a gente vê o quanto precisa estudar e aprender mais...**e eu não falo, estudar para explicar o assunto. Falo estudar para se desenvolver na profissão, apesar da escola não reconhecer e nem valorizar esse nosso esforço. (Prof. Aldo/CVE05)

Não reconhece mesmo. (Prof^a Alma/CVE05)

A gente tem que estudar e se desenvolver pela gente e não pela escola.
(Prof^a Elza/CVE05)

Os professores entendem que o processo de desenvolvimento profissional tem sido uma iniciativa individual e não institucional. Trata-se de um esforço pessoal apesar de termos uma lei que determina que um terço da carga horária do professor seria, fora de sala de aula, destinada às atividades de estudos e planejamento (Lei nº 11.738/08). A escola não tem sido este *locus* de formação, e poucas são as iniciativas das secretarias de educação e da universidade voltadas para programas de estudos com a EB. Os professores procuram outros espaços de formação, especialmente as universidades para cursos de pós-graduação.

Esta é uma importante questão para as universidades públicas que, embora sejam legitimadas para fazerem a formação de professores, foram também criticadas pelos egressos devido à distância que mantêm da Educação Básica. Por sua vez, sobre os projetos em parceria entre as secretarias de educação – estaduais e municipais - e do próprio Ministério da Educação com as universidades, no momento atual, observa-se uma redução. A formação é um direito dos professores que deveria fazer parte das políticas educacionais, entre elas, o plano de carreira docente. Compromisso a ser assumido pelas instâncias governamentais em parceria com as universidades, na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino nas escolas da EB.

Outra questão apontada pelos docentes é a relação entre a pós-graduação e a EB. Eles questionam o acesso e também as pesquisas que são feitas:

A gente se vira como pode... o curso não discute a formação continuada com a gente que está no ensino básico. Quem pode fazer mestrado, faz... quem pode fazer um doutorado... faz... isso, quer dizer, se aprovado nos exames da seleção. (Prof. Alex/CVE03)

Eu conheço muita gente que tem mestrado e doutorado... onde estão essas pesquisas e esses estudos? (Prof^a Elza/CVE03)

Eu penso que uma coisa é formar professor, outra, é garantir que esse professor seja formado mesmo... de verdade. (Prof. Otto/CVE03)

Nóvoa (2017) faz duras críticas ao número expressivo de trabalhos em nível de mestrado e doutorado e ao crescente número de publicações científicas sem, entretanto, responder questões relacionadas à formação de professores e ao distanciamento entre a universidade e as escolas e o trabalho dos professores. As pesquisas relacionadas ao trabalho docente têm reclamado uma articulação entre a formação e a prática pedagógica. A formação permanente e as pesquisas deveriam colaborar para uma efetiva aproximação entre as universidades e as escolas. Na opinião dos egressos, essa aproximação precisa ser direcionada e construída em um processo colaborativo que envolva diversos agentes, tanto da universidade quanto das escolas de EB.

Para mim, já está ultrapassado ir para escola, aplicar questionários, fazer umas tabulações e depois generalizar, como se tudo fosse visto por quem está no andar de cima... os deuses do Olimpo. (Prof. Levi/CVE02)

Basta pensar um pouco, mandar vinte pessoas para a escola com o mesmo questionário... para observar as mesmas coisas, perguntar sobre o PPC... isso foi desde a minha época. Isso **não melhora a escola** básica não. (Profª Ieda/CVE02)

É preciso conhecer a escola por dentro e o professor também. Saber porque ele faz ou deixa de fazer as coisas. (Prof. Otto/CVE02)

Os egressos propõem um olhar para dentro da escola de uma forma particularizada e não generalizada. Criticam as observações que não dialogam com os docentes, especialmente, das práticas de ensino, que não dão devolutivas para a escola e para os professores.

Eu fiz isso e vejo que na escola continuam fazendo. Os professores da UNEB, mandam para a escola o pessoal para observar a gente trabalhando... eu pergunto para que mesmo serve isso? Eu escrevi um relatório e entreguei a minha professora...mas isso serviu para que, para mim, para a escola e para os professores que eu observei? Não serviu de nada. (Profª Ieda/CVE04)

Acho que ainda não serve. Os professores de estágio ficam como loucos atrás da gente para conseguir vaga para as turmas... mas é só isso mesmo... colocar o estagiário em sala de aula... só isso... (Prof. Alex/CVE04)

Conforme o pensamento de Garcia (1999), os professores precisam aprofundar os conhecimentos ao longo da carreira. Esse aprofundamento é dependente dos diálogos, atividades e estudos desenvolvidos com outros professores, outros profissionais e em diferentes espaços formativos. Para os egressos, a falta de possibilidades internas da escola e de diálogo com a universidade colabora para a manutenção de uma separação entre a formação e o trabalho docente.

A escola quer um professor para dar aula. É isso. (Prof. Luan/CVE01)

Na escola, existe uma dificuldade enorme de reunir os professores. De verdade...reúne por turnos de trabalho, por área, por escolas... uma confusão só. (Profª Alma/CVE06)

Falta a escola chegar para a universidade e pedir ajuda e também acho que **falta a universidade, chegar na escola e se colocar à disposição**. (Profª Elza/CVE06)

Eu fico irritado como as atividades complementares de ciências. **Eu não vejo como colaborar e receber colaboração...** é muita conversa e pouco estudo. (Prof. Luan/CVE06)

Os enunciados indicam que a escola tem enfrentado um conflito em relação à distribuição de cargas horárias, à disponibilidade para a realização das Atividades Complementares e à dificuldade de reuniões e encontros por área que possam reunir os professores. Nos discursos dos egressos, percebe-se o quanto é preciso que o papel da

escola seja revisto e redirecionado para um trabalho dos professores voltado a desenvolver profissionalmente os professores.

Ao falarem da distribuição das cargas horárias, os egressos revelam que o ensino de Ciências acaba por reunir professores de diferentes formações para ministrar o componente, em função da necessidade de completar as cargas horárias dos professores. As escolas distribuem as disciplinas por professores e aqueles que não contemplam a totalidade da carga horária, a fim de fazê-lo, passam a assumir outros componentes. Essa realidade não se aplica, segundo os professores, ao ensino de Biologia porque os professores têm graduação na área, concordando com a pesquisa desenvolvida com os estudantes do *Campus VI*, cujos resultados estão na justificativa desta tese. Sobre essa situação, os professores disseram:

É muito difícil a gente pensar como a escola arruma a vida dos professores. Ela complica mais do que ajuda. Quando o professor não fecha a carga horária deles, eles pegam as disciplinas que eles acham mais fáceis de ensinar...aí quase todo mundo quer as aulas de ciências. (Prof. Aldo/CVE02)

Um problema sério são as Atividades Complementares. O professor de português, faz o AC dele no dia do AC de português e não, no dia do AC de ciências. (Prof. Otto/CVE02)

Para os professores de Biologia, esse problema não existe porque os professores são formados na área. Estão sempre reunidos. A gente tem até um grupo de professores no *Whatsapp* com os professores do Estado para tirar algumas dúvidas. (Prof. Levi/CVE02)

Os egressos colocaram que a escola tem uma visão simplista sobre o ensino de Ciências quando admite que professores com outra formação possam ministrar aulas desse componente. O que sabem sobre os processos biológicos, biofísicos e/ou bioquímico os professores licenciados em Geografia, História ou Matemática que ministram as aulas de Ciências? Qual é o entendimento que a escola faz sobre esse ensino?

Os professores reconheceram que as escolas e as universidades precisam desenvolver um trabalho para garantir as condições necessárias para a realização de um trabalho coletivo que vise o desenvolvimento profissional e colocam em análise a necessidade de se mapear as condições de trabalho, espaços físicos, material didático, horários e rotinas que possibilitem o desenvolvimento de atividades específicas para o planejamento do ensino de Ciências e de Biologia. O que demanda a discussão sobre o trabalho que esses professores podem realizar e envolve a necessidade de políticas públicas voltadas para o trabalho docente.

Outro ponto levantado foi sobre a relação entre qualificação e trabalho docente. Professores mais bem formados ou com mais experiência vão para gestão e/ou exercem funções administrativas; professores mais novos pegam as turmas mais difíceis:

Hoje, nas escolas, você tem muitos professores com formação, mestres e estudantes de doutorado. Para a escola ter esses professores é um status, **aí, pegam aqueles com maior titulação e colocam na gestão...** Esse professor mais preparado tinha que estar na sala de aula. (Prof. Otto/CVE06)

Muitos professores fazem o doutorado e o mestrado, mas de olho em ir para a UNEB ou outra universidade. (Prof. Levi/CVE04)

É impressionante como a escola trabalha... **O professor mais velho na escola vai para a secretaria e nem quer ouvir falar em sala de aula.** (Profª Ieda/CVE03)

As turmas mais difíceis e complicadas sempre ficam com os professores novos. Tem professor que fala: essa turma eu não quero, eu não pego... e não pega. (Profª Elza/CVE04)

Nóvoa (2013) destaca que, no ambiente escolar, deve existir um diálogo profissional com as instituições para o acompanhamento dos professores. Acompanhar o início e o desenvolvimento da carreira docente que perpassa por qualificação e acordos de parcerias. Pimenta (2012) afirma que somente uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada é capaz de valorizar identitária e profissionalmente os professores. Para os egressos, faltam à escola e em sua organização espaços para a reflexão, práticas e vivências para se compreender o trabalho dos professores, bem como fica evidente a ausência de um trabalho junto com a universidade para o desenvolvimento profissional dos professores. Nas falas, os professores reclamam o excesso de burocratização e a redução de uma reflexão sobre a própria escola.

Quando tem reunião com a coordenação, geralmente ficam perguntando para a gente sobre o que a gente está fazendo na sala, o nível de interesse dos alunos... alguns casos de indisciplinas... e o que a gente deve fazer, prazo e um monte de coisa. (Prof. Luan/CVE04)

As AC são aquele negócio... a gente tem que ficar na escola...então a gente fala sobre atividades que está querendo fazer... às vezes a gente fala de alguma coisa que leu, que apareceu na televisão... reclama dos alunos... a gente fala de tudo... da casa, quem tem filho e marido, reclama deles... (Profª Elza/CVE06)

Na minha opinião, **as AC não são produtivas...** a gente fica escola porque é obrigação. (Prof. Luan/EVI)

É uma perda de tempo. (Prof. Alex/CVE06)

O processo organizativo das escolas não tem considerado as especificidades de cada área do conhecimento, contribuindo para uma compreensão equivocada do que são as reuniões de natureza pedagógica e as AC. Os egressos indicaram que as reuniões reproduzem o modelo da racionalidade técnica, semelhante ao que foi visto no período da graduação. Essas reuniões são direcionadas para aquilo que os professores devem fazer e não sobre o que e o como trabalham a partir de suas próprias experiências.

Quando a escola pergunta para gente, o que a gente sabe? (Profª leda/CVE02)

Para as escolas, a gente está ali para dar as nossas aulas... quando precisa, pergunta como pode resolver algum problema... querem nossas sugestões e não o que a gente sabe. (Prof. Aldo/CVE02)

Existe uma cobrança muito da escola... muita reunião, muitos projetos... só que a escola trata a gente apenas como aquele profissional que vai dar aula. (Profª Elza/CVE05)

Nesse sentido, as experiências e os saberes dos professores são considerados como um repertório pessoal, e não coletivo e contributivo para a coletividade.

Na escola, o que a gente mais vê é cada professor dentro da sua disciplina... nem durante as AC, a gente vê os professores pensando em estudar ou testar alguma coisa nova. Estão sempre reclamando e cansados. (Prof. Alex/CVE06)

A questão levantada por Alex traz uma reflexão sobre como a escola e os professores percebem as AC. Para os egressos, é mais um momento burocrático que de estudo e discussão dos problemas reais da escola. O professor alega que não são desenvolvidos estudos nem tampouco planejada alguma atividade voltada para a criação de metodologias e práticas inovadoras. Além disso, indica que a escola, ao optar por fazer as AC por disciplinas, contribui para um trabalho isolado por parte dos professores.

A gente deveria aprender a **trabalhar mais em conjunto**. Como a gente fazia na época dos trabalhos da universidade. Quando a gente chega na escola para trabalhar, na maioria das vezes, a gente se isola e fica só... a experiência de trabalhar juntos é muito boa mesmo. (Prof. Aldo/CVE03)

O que é preciso entender que **trabalhar juntos não é dividir funções**. (Prof. Otto/CVE03)

O trabalho do professor, fundamentado no modelo da racionalidade técnica, tem acarretado em prejuízos na definição dos papéis e do trabalho do professor. Ao olhar para a intimidade dos cursos de formação de professores, os egressos reconheceram que se faz necessário, dentro da escola, desenvolver a crença de que os professores são produtores de conhecimentos, como afirmado por Canário (1999), produtores de saberes profissionais, importantes, necessários e fundamentais para o trabalho que precisa ser desenvolvido nas escolas. Disso, surge um movimento de aproximação entre as universidades e as escolas, como proposto por Nóvoa (2017) e Garcia (2009), para que ocorra uma troca de experiências. O que os professores colocam em discussão é o papel que vem sendo solicitado deles:

Ah, a gente tem muitas coisas para fazer na escola e ainda o que a gente faz em casa. **Temos muito trabalho**. (Profª Alma/CVE03)

Tem gente que acha que o nosso trabalho é só dar aulas e pronto... e o mundo de coisas que a gente leva para casa? E o que a coordenação pede para a gente fazer? Se tem festa na escola, a decoração é nossa... se tem

festa, a gente que organiza... se tem desfile, a gente que se vira. (Profª Ieda/CVE04)

Isso sobrecarrega demais o nosso trabalho. (Profª Elza/CVE05)

Eu gosto de participar de olimpíadas, das provas do PISA... então, eu me viro... corro atrás e acho que, ao estimular os alunos, a gente está cumprindo o nosso papel de educar... Os meus alunos são sempre premiados com medalha de ouro. (Prof. Levi/CVE03)

Meus parabéns... (Profª IEDA/CVE03)

Eu acho isso ótimo! (Prof. ALDO/CVE03)

A professora IEDA bateu palmas duas vezes, demonstrando certa ironia. (Caderno de campo/CVE03)

Diante dos discursos dos egressos, percebe-se o quanto o trabalho na escola tem sido ajustado para um trabalho voltado a resultados dos estudantes da EB por meio da realização de avaliações padronizadas.

Esse negócio do PISA e das Olimpíadas não funciona... mas a escola insiste. Eu vejo a pressão que a escola coloca nas costas dos professores. (Profª Ieda/CVE03)

Eu discordo. São avaliações que demonstram o resultado do trabalho que a gente faz na escola. É uma forma de ter o nosso trabalho reconhecido. (Prof. Levi/CVE03)

Você não acha que é coisa de *marketing*? (Profª Ieda/CVE03)

Não, não acho. (Prof. Levi/CVE03)

Interessante observar que enquanto Profª Ieda considera os testes e concursos padronizados como “coisa de marketing”, o Prof. Levi não acha, o que mostra o quanto são produzidos sentidos diversos no que diz respeito às avaliações e competições externas. Ponto de tensão que devem também tensionar as relações no interior das instituições e que precisam de conversas horizontais e não verticais.

O processo de desenvolvimento profissional não acontece por acaso; demanda interesse e vontade das instituições responsáveis pela formação em uma articulação entre o trabalho realizado na escola e o que está sendo produzido no campo dessa formação. Qualquer ação de descontinuidade dessas ações compromete o desenvolvimento dos docentes. Os professores também falaram sobre a sobrecarga de trabalho quando a escola realiza festividades por meio de eventos, deixando, diante de algumas situações de trabalho, a formação do cidadão e a autonomia do professor secundarizadas. Historicamente, o professor acabou se envolvendo com as atividades propostas no contexto da escola que retiram dele as questões relacionadas a seu poder de decisão sobre o próprio trabalho.

Quando a direção ou a coordenação chamam a gente para uma reunião, já está claro o que eles querem que a gente faça... fazem uma reunião meia boca só para **dividir funções**... para saber quem vai fazer o que, quem é responsável por isso ou aquilo. Isso me incomoda muito. (Prof. Luan/CVE02)

Eu também fico incomodada com o tanto de coisa que a gente tem que fazer... a direção autoriza a gente dispensar as aulas para a gente trabalhar na organização de evento que a gente nem quer participar... quem vai dizer que não quer... todo mundo fecha a cara! (Prof^a Alma/CVE02)

A escola precisa ser viva! Faz parte do DNA dela realizar festas e eventos. Não tem dinheiro... então conta com a colaboração dos professores... (Prof. Aldo/CVE02)

É bom que se diga que não estudamos para isso! (Prof^a Ieda/CVE02)

Ao discutirem sobre o trabalho realizado na escola, os egressos apontam que o ritmo de trabalho imposto aos professores não possibilita a realização de encontros entre os docentes para uma interação, ficando, muitas vezes, restritos às reuniões ordinárias e atividades complementares com horários e dias definidos, sem que exista uma discussão capaz de romper com a visão instrumental sobre o trabalho dos professores.

Os enunciados em relação ao trabalho que realizam na escola destacam a presença de um discurso em torno do engajamento dos professores e as propostas de ações que nem sempre estão relacionadas à função intelectual do trabalho docente. Como sinalizado por Alma, a aula é um produto intelectual do professor e é para onde os esforços devem ser direcionados, envolvendo estudo e planejamento. Quando a aula é dispensada para que os professores possam desempenhar outras funções na escola, eles se deslocam do seu trabalho. Ao afirmar que “a escola precisa ser viva”, Aldo parece reconhecer a importância da escola realizar outras atividades além do ensino. Entretanto, parece haver um certo descompasso entre as funções.

Eu já fiquei quase uma semana sem dar aulas, para organizar algumas coisas na escola. (Prof^a Ieda/CVE06)

Eu também já fiquei!... (Prof^a Alma/CVE06)

Eu detesto esse tipo de coisa. É um saco esses eventos. (Prof. Luan/CVE06)

A escola me dispensa de algumas aulas para eu organizar gincanas e preparar os alunos para as provas do PISA ou das olimpíadas. **É uma propaganda para a escola e para mim também.** (Prof. Levi/CVE06)

Aqui, percebe-se um tempo alongado destinado à organização de festas o que faz com que estas atividades e eventos não sejam considerados momentos de socialização e de prazer. Observamos nestas falas também uma contradição no posicionamento adotado por Levi. No CVE03, ele respondeu a Ieda que avaliações como Olimpíadas e provas como

as do PISA não eram *marketing*. Já no CVE06, o professor fala de *marketing* pessoal e institucional. Ao serem perguntados sobre o que o professor deve saber para realizar seu trabalho e a sua relação com a atuação profissional, os professores resgatam a experiência enquanto estudantes para afirmar que os programas de formação não realizam uma aproximação efetiva ao trabalho docente. Os enunciados apontam que há uma orientação sobre o que fazer na escola, dando ao trabalho do professor um caráter prescritivo e nem sempre possível de ser realizado.

No caso do ensino de ciências biológicas, os currículos e as propostas de mudança para esse currículo na escola foram elaborados pelo o que está nas DCN... na verdade fica um buraco enorme aí... **a gente recebe uma orientação do que é para fazer**... esquecem de que nem tudo que está no papel, é possível fazer. (Prof. Otto/CVE04)

Aldo, Luan, Otto e Alex resgatam os PCN como um exemplo de que a escola não tem discutido sobre os documentos que chegam a ela.

Gente, quem não lembra dos PCN? A gente não leu e nem estudou aquele material... Tem muita gente na escola que nem sabe mais o que é... (Prof. Aldo/CVE04)

Todo mundo só falava dos PCN na escola, eu não via ninguém estudando nada. Hoje, são as DCN... a BNCC... (Prof. Luan/CVE04)

Às vezes, a escola levava alguém para fazer uma palestra sobre os PCN. (Prof. Otto/CVE04)

E vai fazer o mesmo com a BNCC!... (Prof. Alex/CVE04)

Gente, **qual o material que a gente tem para estudar na escola?** Qual? Nenhum, só o livro didático e aqueles livros velhos da biblioteca. (Prof^a Ieda/CVE04)

Em relação às questões documentais, os egressos indicam existir um vácuo entre o que é proposto em nível de documentação e um desconhecimento por parte dos professores sobre essa parte e o que vem sendo proposto para o campo da educação. Não há uma discussão dos documentos nas escolas, há um aligeiramento que leva ao simples cumprimento do que é proposto, destituindo dos professores a condição de produtores de conhecimento.

Quando muito, a gente faz uma leitura rápida sobre alguma desses documentos. **Ninguém estuda ou quer estudar e discutir os documentos**. A coisa chega pronta... (Prof. Luan/CVE02)

Aquele negócio: leia-se e cumpre-se [risos] (Prof. Aldo/CVE02)

O que ninguém admite é que os professores não estudam os documentos da escola. Muitas vezes, a partir do que ouviu, falou e leu, ele afirma que conhece a documentação sem de fato, saber quase nada. (Prof. Otto/CVE05)

Ou nada, mesmo (Prof^a Ieda/CVE05)

As escolas da EB carecem de estruturas física, organizacional e política que permitam aos professores discutir permanentemente as propostas de mudança para o ensino e aprendizagem dos estudantes que implicam diretamente no trabalho que eles realizam. Há um entendimento de que o professor receberá informações e explicações sobre tais alterações, indicando como ele, então, deve agir. Diniz-Pereira (2014) e Garcia (1999) defendem que a escola adote um modelo de trabalho para o professor que possibilite a criação de um ambiente de discussão sobre a prática e sobre o próprio trabalho, o que resulta em os professores reivindicarem espaços de discussão no ambiente de trabalho. Segundo os egressos, a maior preocupação das escolas, seguindo a orientação das Secretarias de Educação, é de elaborar os horários das aulas, sem considerar a importância de promover os encontros formativos. A criação desse tipo de ambiente possibilita aos professores adotarem um novo posicionamento em relação a sua própria profissionalização.

Ao avaliarem a formação e associá-la à atuação profissional, os egressos destacam que os seus saberes não são valorizados nem no ambiente universitário nem na escola. Para os egressos, as universidades e as escolas têm adotado uma postura mais conservadora e menos audaciosa nos movimentos de aproximação com a EB, demonstrando, em certa medida, uma ausência ou uma redução significativa e expressiva de investimentos social, político e profissional com esses professores.

Eu não me lembro da gente na graduação ter tido oportunidade de conversar com os professores das escola. Só mesmo aqueles que a gente ia observar ou desenvolver alguma atividade... juro que eu não lembro. (Prof. Luan/CVE04)

Eu acho que esse é **um problema sério da universidade**. Ela não se coloca à disposição da escola...sempre acha que está fazendo um favor. (Profª Ieda/CVE04)

Não acho que é assim não. A gente na universidade sempre está disponível para a escola e para os professores... A gente desenvolve programas como o PIBID e a Residência Pedagógica... ainda fazemos projetos de extensão. (Prof. Aldo/CVE04)

Aí que está o problema. Para mim, **o professor da universidade tem sempre um ar de quem é superior**. Apresenta trabalho que ele quer fazer, mas não chama para conversar...para fazer as trocas, entende? (Profª Ieda/CVE04)

O enunciado do professor Aldo representa uma visão, segundo os egressos, de que a universidade tem um produto ou uma solução para a escola.

A coisa vem de lá para cá... mas quem disse que é assim que a gente quer ou precisa? (Profª Elza/CVE05)

Existem necessidades na escola que a universidade ignora. Ela sabe que a gente tem problemas... seja o currículo, sejam as relações, mas ela tem um poder para determinar o que considera ser importante para a escola... sem ouvir a escola ou a gente. (Prof. Levi/CVE05)

Segundo os egressos, os conteúdos específicos sobre o tema que se pretende ensinar são determinados por um programa curricular histórico. Para eles, não existe um trabalho da universidade voltado para o desenvolvimento de aulas relacionadas aos temas de Ciências e da Biologia. Essa ausência acaba por deixar os professores da EB inseguros e completamente dependentes dos livros didáticos e, conseqüentemente, com limitações para o desenvolvimento de atividades nas salas de aulas e nos laboratórios. Ainda na formação inicial, entendida como preparatória para o trabalho, tem-se, no programa curricular da graduação, a definição de um conteúdo programático. No caso dos professores de Ciências e de Biologia, a natureza da ciência, as características do trabalho científico e as relações com a ciência estão diretamente relacionadas a como se ensinam e como se aprendem esses conteúdos, sem que seja estabelecido um procedimento metodológico e didático específico.

Eu acho que **a universidade não está preocupada** com a escola da EB.
(Prof^a Ieda/CVE04)

Na minha opinião, por não conhecerem realmente o trabalho da escola. A graduação fica distante dos professores e de tudo o que é vivido na escola... por outro lado, a gente vai se decepcionando ao ver que **a universidade não colabora** com o nosso trabalho. Seria bom a gente trabalhar juntos. (Prof^a Elza/CVE04)

Assumindo uma postura mais crítica em relação ao que foi dito por Elza e Ieda, Otto, como professor com experiência no Ensino Superior e no Ensino Médio, reconhece que a ausência de um diálogo entre a universidade e as escolas tem provocado uma postura passiva dos professores que atuam na EB.

Deixa eu explicar para vocês... a gente que vive as duas realidades percebe que falta realmente um diálogo. Mas o professor da EB fica sempre esperando por alguma coisa que venha da universidade... eu não conheço um professor que tenha pedido ajuda pra gente. A não ser pedir para visitar os laboratórios da universidade. (Prof. Otto/CVE04)

A ausência de um trabalho coletivo e aproximado entre as universidades e as escolas provoca uma permanente desarticulação entre a teoria e a prática docente, assim como o sentido do trabalho coletivo e colaborativo que deve existir entre os professores ao mesmo tempo em que reforça a adoção de modelos e metodologias que têm, por base, a transmissão e a recepção de conhecimentos elaborados ao longo do tempo. Rompendo com as barreiras historicamente reconhecidas entre a universidade e as escolas, é importante fazer com que os professores possam discutir os fenômenos que envolvem o trabalho docente, sua formação e o desenvolvimento profissional de tal modo que não existam mais fronteiras entre as instituições responsáveis pela formação de professores, ainda que estruturados no princípio da acumulação de saberes curriculares (TARDIF, 2002) e de algumas relações pontuais, como os estágios e programas institucionais como o PIBID,

que não promovem o debate e o estudo dos saberes da formação profissional, disciplinares e experienciais, como apresentado no Capítulo 3 desta tese.

Por meio de vários trabalhos, Nóvoa, Lessard e Tardif argumentam que o conteúdo que os professores devem saber ensinar está relacionado a uma questão social, e não cognitiva ou epistemológico. É, portanto, pelo reconhecimento social que o conhecimento profissional será legitimado. Esse conhecimento é corporificado no processo de organização do trabalho na escola, na interação com os seus pares. Tardif (2014) afirma que o que o professor sabe depende daquilo que ele não sabe ou do que se supõe que ele não saiba.

Ao começar a graduação, é claro que a gente passa a estudar mais. Quando eu falo de estudar, é ler mais para poder compreender o conteúdo. A gente tem que estudar para passar nas provas, né? Só que hoje, trabalhando na escola, vejo que muita coisa a gente não usa... **a gente acaba esquecendo.** (Prof. Alex/CVE04)

Eu não diria ler ou estudar... a gente tem que decorar muita coisa... depois da prova, a gente não lembra de quase nada. **Decorou para responder as provas...** Muito professor repetia as questões de outras provas. A gente sempre pegava as provas dos outros semestres para estudar... porque tinha professores que repetiam as provas. Então, a gente quer ser aprovado para na verdade, acabar logo o curso e trabalhar. (Profª Ieda/CVE04)

A expressão “decorar” foi pronunciada de forma silabada pela professora. (Caderno de campo/EIV)

A escola e a universidade, por omissão, reforçam a ideia de que, para ser professor, basta dominar os saberes a ensinar. Há, neste contexto, a existência de uma concepção dominante e verticalizada sobre a circulação de saberes no que se refere ao ensino dos saberes disciplinares, deixando de fora as experiências de formação. Além do mais, subalternizam o trabalho docente a partir da crença de que, para ensinar, basta saber explicar um determinado conteúdo. Sobre isso, Berliner (2000, 1986), ao refutar críticas feitas à formação inicial e a sua relação com o desempenho dos professores, reforça ideia de que não é totalmente seguro que a experiência faça o melhor mestre.

Anderi (2017) destaca que, ao professor, ficou a tarefa de executar o que foi estabelecido pelos especialistas, priorizando aquilo que está presente nos exames de avaliação. Dessa forma, os exames nacionais de avaliação dos estudantes passam a determinar o que a escola deve ensinar, interferindo diretamente na autonomia do professor, tirando dele o poder de decidir sobre o que é ou não conveniente ao seu plano de trabalho. O poder de decisão sobre o que e como ensinar fica praticamente anulado, pois cabe ao professor desenvolver aquilo que está prescrito de maneira uniformizada, servindo para todos os estudantes, independentemente dos contextos socioculturais e econômicos.

A estrutura do sistema de ensino brasileiro tem revelado a existência de grandes diferenças no modo de conduzir e funcionar o processo de ensino, variando em função da

origem social dos estudantes com a discriminação dos mais pobres. E quando o sujeito persiste em permanecer na escola, segundo Libâneo (2013, p. 35), acaba “recebendo uma educação e um preparo intelectual insuficientes”.

Ao analisar os enunciados e os discursos no contexto em que eles aconteceram, é possível perceber a presença de uma compreensão acerca das responsabilidades sociais e políticas dos professores, sem, contudo, buscar sentidos epistemológicos para a formação docente, conforme discutido por Santos (1991), ao tratar da razão metonímica e suas conseqüentes reduções.

Com isso, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo [...] A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2003, p. 741).

Para Tardif (2007), não se pode compreender a natureza do saber dos professores sem reconhecer a relação desse saber com o seu espaço de trabalho e pares, e a potência que ele apresenta para incorporar, adaptar, modificar e atuar nas escolas.

6.1.2 “Importante a gente discutir como a gente se formou”

Na perspectiva bakhtiniana, o olhar exotópico dos egressos traz a multiplicidade do saber pedagógico que deve ser articulado na invenção e na reinvenção de diferentes conhecimentos que são elaborados a partir das necessidades e demandas que surgem no cotidiano escolar por meio de inúmeras intervenções feitas pelos professores. Os egressos estabelecem uma relação direta de que a escola e as universidades não consideram a complexidade da formação de professores e insistem em um modo de trabalho comum para os professores, sem uma articulação com a necessidade de ensinar Ciências e Biologia. A escola e as universidades, segundo os enunciados dos professores, não têm levado em consideração a abrangência e a complexidade da formação de professores.

Acho importante a gente discutir como **a gente se formou** e poder debater sobre como é complicado o processo da graduação, principalmente, a formação de um professor. (Prof. Otto/CVE01)

No papel tudo é bonito e fácil, só no dia a dia que a gente descobre como é realmente difícil de formar... (Prof. Levi/CVE01)

Para os egressos, as exigências da formação de professores deu relevo ao trabalho do professor academicamente estabelecido, com marcas fortes de um conjunto próprio de conhecimentos específicos que vem sendo trabalhado nos cursos de licenciatura. O impacto disso é que os professores vão perdendo, ao longo do curso, o interesse em permanecer na

licenciatura, bem como não se sentem motivados a propor um trabalho voltado para o ensino de Ciências e de Biologia na EB.

A gente ficava ouvindo o tempo todo de que ser professor é difícil... que a gente devia ser qualquer coisa que não fosse professor... que **fôssemos biólogos e pesquisadores**... isso é muito ruim. (Prof^a Ieda/CVE04)

Como a gente podia querer ser professor nesse cenário? Acho que viramos professores por conta de nossos concursos. Mas foi por muita insistência nossa que a gente concluiu o curso. (Prof^a Elza/CVE04)

Os egressos mostraram que, em função do curso possuir características de uma formação híbrida, há uma dificuldade de o estudante se reconhecer como um professor e desejar sê-lo, a despeito de um processo histórico de desvalorização profissional. Colaboram para o entendimento de que há um mecanismo indutivo, por meio do discursos de alguns professores, para outros campos de formação. Uma vez considerado esse desvio da finalidade do curso, corre-se o risco de que os estudantes mais envolvidos com os estudos e com as pesquisas se afastem das escolas para trabalhar em outras áreas e espaços que não sejam as escolas.

Uma vez distanciados das escolas, esses egressos se inserem no mercado de trabalho e promovem, na escola, um esvaziamento dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. O que os egressos falaram é que ocorre exatamente o contrário disso: os professores, depois que estão na escola, é que vão se envolver com as pesquisas.

Veja bem: os pesquisadores não vão para a escola. Eles estão na universidade, fazendo as suas pesquisa. Já foi dito aqui, só os professores da área pedagógica que frequentam a escola. Os pesquisadores não olham para a escola. (Prof^a Ieda/CVE04)

O que a gente mais vê é que os nossos colegas, depois de anos de trabalho, estão querendo fazer mestrado e doutorado. (Prof. Levi/CVE04)

Os egressos trazem, em seus enunciados, o entendimento de que o isolamento de alguns professores pesquisadores do espaço escolar mostra que as relações entre a universidade e a escola colaboram para que sejam cristalizadas as ideias de que as pesquisas acadêmicas da licenciatura não são direcionadas para a educação, havendo desperdício de tempo, esforço humano e financiamentos. Também trazem a ideia de que, por questões financeiras, os professores que trabalham na EB têm procurado os cursos de pós-graduação. O que se entende por formação inicial ou continuada pressupõe que são oportunidades para desenvolver a dimensão humana dos professores, sujeitos que, na sua subjetividade, operam permanentemente mudanças de objetivos, possibilidades, vida, ritmos e crenças que estão presentes. Desse modo, é imperioso que a formação atravesse por algumas articulações sobre o desenvolvimento profissional para que as possibilidades de contextos e situações reconheçam esse professor como um produtor de saberes próprios e coletivos. É por meio das dimensões humana, ética, pedagógica e política que o professor

passa a ser reconhecido como um sujeito produtor e autoral de variados saberes a partir das experiências individuais e coletivas.

A impressão que eu tenho é que os professores são formados como uma receita de bolo, entende? Junta os ingredientes e mistura... no final, mesmo que o bolo esteja solado ou queimado, o povo come. (Prof^a Ieda/CVE03)

Eu fiz o magistério... na antiga Escola Normal e não foi diferente do que eu vivi na universidade, enquanto uma licenciatura. Cada professor chega, dá seu recado e vai embora... (Prof^a Elza/CVE03)

É desse jeito mesmo. (Prof^a Alma/CVE03)

Ao comparar a graduação ao curso Normal, as três professoras demonstram um posicionamento em relação ao que se entende por ensino e aprendizagem no entendimento dos docentes. Os enunciados dos egressos trazem discursos polifônicos sobre um olhar à formação docente e revelam que não têm sido operadas mudanças na maneira de os professores trabalharem em sala de aula. Analisando o que foi dito pela professora Ieda, os professores responsáveis pela formação de professores têm apresentado a aula como um produto pronto, como algo a ser consumido pelos estudantes.

Acho que a gente foi formado feito uma receita de bolo. É essa a ideia, mas a gente pode pensar que toda receita do ingrediente que se usa na receita, um bolo nunca será igual, aí está toda a diferença... é um bolo diferente! (Prof. Otto/CVE03)

Eu discordo que existe uma receita para ser professor. Discordo mesmo. Os professores estão ali para ensinar, é isso que interessa...é o que eles devem fazer... (Prof. Levi/CVE03)

Esses dois enunciados mostram o quanto têm sido paradoxais os entendimentos que os egressos fazem sobre o próprio trabalho. Ao mesmo tempo que criticam os professores que tiveram no processo da formação - o que foi falado pelo professor Levi: que existe um papel definido para os docentes em estar em sala de aula para ensinar, explicar e retirar dúvidas, entendido como uma obrigação do professor -, aparecem outras relações entre os professores e os estudantes.

Tem muita gente que quer chegar na universidade e encontrar tudo prontinho, tudo no lugar e se acomoda... não busca fazer nada diferente daquilo que está recebendo. (Prof. Aldo/CVE03)

A maioria dos professores estimula muito a gente... Eles sabem que a maioria não quer ser professor... então, mostram quais os caminhos que a gente pode fazer para se desenvolver profissionalmente que não seja na sala de aula. (Prof. Luan/CVE03)

Mesmo sendo uma licenciatura, os professores estão certos em mostrar que a gente pode trabalhar em outros lugares que não seja uma escola. (Prof. Alex/CVE03)

Os professores egressos enunciam que não identificam um movimento interno no curso que possa direcionar para o trabalho em sala de aula. Ao contrário, indicam que há

um reconhecimento por parte de alguns professores que a maioria não deseja ser professor. Falam de comportamentos padronizados para ensinar, comportamentos previsíveis e que parecem não ter sofrido grandes mudanças em relação à formação docente. Também se identifica, nos discursos dos egressos, um deslocamento da função de formar professores de Ciências e Biologia para se pensar em outras possibilidades de trabalho, o que pode representar uma aproximação a um trabalho como biólogo, bem como um afastamento de discussões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores dessas disciplinas, colaborando com a ideia de que o período da graduação pode ser estendido por dois semestres para a obtenção da carteira do Conselho Regional. Entre os participantes da pesquisa, dois professores, assim, procederam para atuarem como consultores ambientais. Para a maioria dos egressos, o curso de Ciências Biológicas do *Campus VI* apresenta algumas lacunas que precisam ser avaliadas para que a formação de professores de Ciências e de Biologia possa corresponder às expectativas de estudantes, das escolas e da sociedade.

Formar um professor nunca pode ser visto, por quem quer que seja, como uma coisa comum... uma coisa simples. (Prof^a Elza/CVE04)

Eu ando cansada dessa história de que ensinar é uma tarefa fácil. Quem fala isso não conhece a realidade de uma escola. (Prof^a Alma/CVE04)

O curso precisa ter uma identidade... sabe, falta uma coisa que possa dar ao curso, uma cara... identidade de licenciatura. O curso tem nome, de status, mas não tem uma cara. (Prof^a Ieda/CVE01)

O fato de ser um curso de formação de professores de Ciências e Biologia no sertão da Bahia faz com que o próprio curso e os professores façam movimentos que possibilitem a inserção profissional dos egressos. São jovens que procuram, na graduação, uma oportunidade de emprego e sobrevivência. Os discursos trazem a ideia de que os egressos têm, enquanto professores da EB, o reconhecimento de que a formação de professores é um processo complexo. Trazem a ideia de como professores de Ciências e de Biologia encontram dificuldades para elaborar estratégias de motivação dos estudantes, colaborando com a adoção de uma postura mais conservadora frente aos desafios impostos no ato de ensinar.

Por terem ingressado na universidade ainda jovens, oriundos de família de baixa renda e pouca escolarização, uma das motivações que os egressos apresentaram foi a questão da empregabilidade, como uma das formas de ajudar aos pais, considerando que, como professores, ainda que mal remunerados, é mais fácil encontrar emprego.

Se perguntar aqui, ou para quem está fazendo a graduação agora, para saber o quê de verdade motivou a fazer o curso, eu tenho certeza que a maioria vai responder que é poder trabalhar... ainda que a gente ganhe pouco, que não seja reconhecido ou valorizado. (Prof^a Ieda/CVE06)

E eu digo mais, depois que a gente consegue um emprego, a gente quer ganhar mais. É uma perdição... [risos] (Prof. Aldo/CVE06)

A gente faz uma virada de vida... quando estava na graduação, a gente quer arrumar um emprego, ter uma estabilidade financeira... Depois de formado, a gente quer ter uma carreira brilhante, ganhar o suficiente para ter uma vida confortável... Com o tempo, a gente aprende a fazer outras leituras do trabalho do professor e a gente percebe que a formação continuada é uma possibilidades de aprender e ganhar mais. A gente trabalha muito e sente o quanto o nosso trabalho é pouco reconhecido. São poucas as oportunidades para a gente investir na nossa carreira. (Prof. Otto/CVE04)

Em relação à “virada de vida”, conforme foi dito por Otto, pode-se afirmar que se faz menção às mudanças que ocorrem durante a formação inicial e àquelas que acontecem quando se inicia o trabalho na escola. A formação inicial deixa de ser uma garantia suficiente para o domínio do conteúdo e da qualidade pedagógica. Desse modo, como por indução, torna-se indispensável o processo da formação continuada. Mas, assim como ocorreu na graduação, nem todos os sujeitos podem continuar estudando. Os enunciados trazem a importância da continuidade da formação e estabelecem uma relação entre a condição social e a continuidade dos estudos.

O que os professores falaram se relaciona a um excesso de “trabalho burocrático” (Prof^a Elza), “rotineiro” (Prof^a Ieda) e que “retira de nós a capacidade de fazer diferente” (Prof. Alex). Mas também mostra uma preocupação em “aprender a fazer um trabalho driblando a burocracia para desenvolver a curiosidade dos alunos”, como afirmou o Prof. Aldo, e de ir “fazendo reflexões e discussões com outros professores, por meio da troca de experiências”, dito pelo Prof. Otto.

A gente procura ser o melhor professor que a gente pode ser...o nosso trabalho é o que nos garante permanecer vivos e ajudando nossas famílias. Somos professores pobres ensinando alunos pobres. Essa é a nossa realidade... Mesmo que a gente consiga ser um mestre, um doutor... seremos sempre alunos pobres que estudaram em uma escola pública, com sua pobreza também. (Prof. Otto/CVE06)

Mesmo diante do aumento de propostas e possibilidades de uma formação continuada, diante de um mecanismo de aperfeiçoamento de políticas institucionais voltadas para essa formação, torna-se necessário entender as relações existentes entre os processos que envolvem o trabalho e a formação em serviço. Por um lado, há o desejo de continuar estudando e, por outro lado, a obrigação de trabalhar. A formação continuada não pode ser vista como um aprendizado de novas técnicas e inovações pedagógicas. Ela implica recolocar o professor novamente em um ambiente de estudo e reflexão, de pesquisa e descoberta, de revisão e construção teórica, de modo a reconhecer o dinamismo e a mutabilidade de cada processo que envolve professor e estudantes da universidade e das escolas.

A gente sabe o quanto é importante continuar estudando... nem todo mundo pode ou consegue continuar estudando como deseja. (Profª Alma/CVE02)

Seria muito bom a gente poder só ficar estudando... não é essa a minha realidade. Tenho filho para criar, moro com meus pais. Tenho que ajudar em casa. Com que dinheiro em vou pagar um curso? (Profª Elza/CVE02)

A realidade social dos sujeitos que estão chegando à universidade precisa pautar a necessidade de políticas públicas e institucionais que possam acolher, assistir e garantir a permanência desses jovens no ambiente de formação inicial e/ou continuada. Essas políticas precisam ser implantadas de modo a assegurar que exista na escola e na universidade a reflexão permanente sobre como estão sendo formados os professores, como esses professores podem se desenvolver-se profissionalmente, e sobre o papel da universidade e das escolas nestes processos.

Uma coisa que eu acho importante discutir é que **não existe** nem por parte da escola e nem por parte da universidade **uma política de acompanhamento dos professores**... um tipo de cuidado com a gente. Ninguém quer saber se a gente está bem ou não, desde que dê sua aula...que não tenha aula vaga na escola. (Prof. Aldo/CVE05)

A própria gestão não valoriza ou se preocupa com a gente. Fecham a cara se a gente não aparece para dar aula, quando precisa da gente para qualquer trabalho, dispensa nossa aulas... manda a gente passar uma tarefa para os alunos. (Profª Ieda/CVE05)

A escola não cuida do seus professores. (Prof. Otto/CVE05)

Os enunciados revelam que, para os egressos, falta à universidade compreender que o público ingressante nos cursos é predominantemente jovem, saído do Ensino Médio e que deseja um curso superior, na sua maioria, para ingressar no mercado de trabalho.

Quando a gente está do curso, nossa preocupação é para terminar logo... depois a gente preocupa em encontrar um emprego... a gente luta para continuar trabalhando... mas é uma realidade de **que a gente vai perdendo o interesse em continuar estudando**. Quem trabalha 40 horas tem casa para cuidar e ainda vai pensar em estudar... **a gente se desenvolve como pode**... podemos ter muitos certificados e sermos péssimos professores. (Profª Elza/CVE01)

O que Elza destaca é que, na escola, tem havido, por parte dos professores, uma busca por certificações, sem, contudo, representar uma melhora no trabalho que é desenvolvido. A elevação da formação docente ao nível superior foi desdobrada em diferentes contextos e realidades que envolvem o lugar e a natureza dessa formação. A emissão de certificações, a duração mínima dos cursos e a elaboração de diferentes discursos sobre o trabalho dos professores têm contribuído para uma dispersão sobre o trabalho docente, simplificando-o ou, até mesmo, descaracterizando-o.

Heideman (1990) considerou que o desenvolvimento profissional de professores implica uma mudança nas atividades de ensino e de aprendizagem, o que representa alterar

as atitudes dos professores. A universidade e as escolas ainda não conseguiram identificar que o público que tem chegado à universidade e às escolas é cada vez mais jovem e que, portanto, solicita novas demandas e abordagens para o trabalho dos professores. Revela-se, também, que a escola ainda não compreendeu que os professores que estão iniciando a carreira docente e participando dos programas institucionais são jovens que ingressaram no curso com um novo perfil de estudantes, com uma linguagem própria e que fazem uso frequente de recursos como YouTube, Instagram e outras redes sociais virtuais, e que, portanto, o processo de estudo vai para além dos cursos de capacitação e/ou atualização. Resgatando o entendimento de Fullan (1990) e Sparks e Loucks-Horsley, essas atividades precisam estar voltadas para melhorar a atuação dos professores e não apenas o conhecimento específico.

Eu participo de todos os cursos que eu posso. Mas é tudo um saco! Professor fala, fala, manda ler uns textos... (Prof^a Ieda/CVE02)

Os cursos são sempre para a gente saber mais de um determinado conteúdo. (Prof. Alex/CVE02)

Os cursos são sempre ministrados por professores especialistas naquele assunto. (Prof. Levi/CVE02)

O que os egressos revelam é que tem faltado à universidade o traquejo para trabalhar com um quantitativo de pessoas que exigem do processo formativo adaptação e reflexão sobre o trabalho que desenvolve.

A gente não chega em um curso para discutir porque o aluno não está participando da aula ou aprendendo. Sempre são dicas de como a gente deve motivar os estudantes, tornar as aulas dinâmicas apenas. (Prof. Luan/CVE02)

Eu não participei de um curso ainda que coloca o dedo na ferida e fala que a escola precisa refletir porque ela está enfrentando esse tipo de problema. (Prof^a Elza/CVE02)

Fato é que ter na escola professores cheios de certificados, não tem melhorado os resultados (Prof^a Alma/CVE02)

Gente, todos nós aqui, fomos formados pela Uneb, por mais que isso nos encha de orgulho, a gente chegou na escola e, na minha opinião, pelo que estou vendo aqui, **poucas mudanças** a gente está fazendo no modo de ensinar. (Prof^a Ieda/CVE02)

O pensamento e o discurso dos egressos trazem outras questões que atravessam o curso e que apresentam pontos de vistas e perspectivas que reforçam o fato de que o processo de ensino não pode ser reconhecido como algo homogêneo, igual para todos os sujeitos, e replicável a cada semestre. Para os egressos, a formação pressupõe desenvolver capacidades e potencialidades a partir das características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais dos professores da EB. Isso coloca evidência a seguinte questão: quais são as

concepções teóricas que dão sustentação ao trabalho do professor na escola e na sala de aula? De fato, o conhecimento específico é o que direciona o trabalho docente?

O curso que a gente teve está muito distante da realidade. Acho que nenhum curso está completamente alinhado com as escolas... isso acontece porque os professores estão protegidos pelos muros da universidade. Eles quem escolhem quando sair e para onde querem ir... e nem sempre a direção que eles tomam é a da escola. (Prof. Levi/CVE01)

Ao reconhecer o distanciamento da formação inicial da realidade da escola, Levi destaca que a melhoria da qualidade da educação depende de um trabalho entre os professores da EB e a universidade para que exista uma renovação do trabalho docente. A crítica feita por ele indica que existem muros que estabelecem limites entre a universidade e as escolas. Para que esses muros possam ser derrubados, é necessário que a universidade conheça o perfil dos egressos da escola pública e, desse modo, possa orientar as atividades acadêmicas, sejam elas do ensino, da pesquisa e da extensão. Olhar para o sujeito que está no curso ou trabalhando nas escolas pressupõe valorizar e reconhecer a docência como uma prática social e que, portanto, envolve crenças, práticas e teorias que atuam como agentes para incorporar habilidades e conhecimentos para o trabalho docente.

Bolzan e Powaczuk (2019) reconhecem que existem tencionamentos na prática docente que têm exigido um debate entre diversos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e que obrigam olhar para quem está ensinando em sala de aula. Roldão (2005) chama a atenção para a articulação entre os elementos pessoais e profissionais que impactam no trabalho dos professores. Guskey (2000) associa o desenvolvimento profissional dos professores a um processo intencional, contínuo e sistemático ao longo da vida profissional dos professores, e relacionado a uma organização escolar.

Diversas e diferentes pesquisas têm revelado a falta de interesse pelas licenciaturas. Ao analisar esse contexto, Gatti (2014) assegura que “há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover inclusão de todos com qualidade formativa” (GATTI, 2014, p. 47-48). Os enunciados dos professores mostram que os homens têm uma preocupação com as condições do cursar e concluir o curso de graduação, ao passo que as mulheres falam sobre sobrevivência e pagamento de contas.

Diniz-Pereira (2019), ao analisar o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, se refere às condições socioeconômicas dos estudantes, identificando-os em uma faixa de renda familiar considerada pobre ou extremamente baixa. Dados do CPS, por ocasião da inscrição no exame vestibular, mostram que os estudantes que se inscrevem no curso de Ciências Biológicas da UNEB/Campus VI são membros de uma família com renda familiar na média de 1,5 salário mínimo, constituída por, no mínimo, quatro pessoas.

A gente, quando entra no curso, fica meio perdido mesmo. (Prof. Alex/CVE01)

No começo da graduação, é um negócio, um desassossego! (Profª Elza/CVE06)

A ideia do desassossego, destacado por Elza, está associada ao atual modelo de organização da universidade que não tem garantido os meios para uma efetiva ascensão das classes economicamente mais vulneráveis. Nas palavras de Darcy Ribeiro (1978, p. 21), “as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes a menos que a própria universidade em se faça cúmplice delas”. Nesse sentido, é preciso considerar e articular os diferentes e variados fatores que atuam para a formação e o desenvolvimento profissional de professores, e exigem uma melhor e mais efetiva aproximação da universidade com as escolas. Como defendido por Gadotti (2012), uma formação não se limita ao ensino de métodos e técnicas de ensinar, mas de desenvolver uma consciência social e política, antes do saber técnico: “o profissional de ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político” (GADOTTI, 2012, p. 168).

A universidade se isola dos professores da educação básica... não sei se eles se acham superiores ou o quê acontece... como pensar na formação continuada, por exemplo, se a universidade não oferece possibilidades para esse estudo que deveria ser continuado. (Prof. Otto/CVE02)

Na maioria das vezes, a universidade faz mudanças na organização do curso sem consultar as escolas. Fica parecendo que as escolas servem à universidade e não o contrário. (Profª Alma/CVE02)

O processo de afastamento da universidade do espaço escolar, segundo os enunciados dos egressos, impacta e dificulta um processo de interação que deve existir entre as instituições responsáveis pela formação docente. Para os egressos, uma aproximação garantiria ao curso e à própria escola discutir os processos relacionados ao trabalho dos professores. Cabe ressaltar que o trabalho do professor na EB depende das propostas de projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos pela universidade.

A universidade tem o compromisso de ajudar o professor nesse processo de formação continuada... a não ser que ela realmente queira que fique como está: a formação inicial totalmente desconectada da realidade da escola. (Profª Elza/CVE06)

Falta estudo na escola. Falta parceria para que a universidade trabalhe junto com a escola. (Profª Alma/CVE06)

A responsabilidade da universidade pública na formação de professores cresce frente ao aumento das matrículas no ensino privado e, conseqüentemente, à queda nas matrículas no ensino público. Esse cenário demonstra a tensão existente entre essas duas modalidades de ensino. Nos últimos cinco anos, essa queda corresponde a 14,3% no

número de ingressantes no ensino presencial. Para os egressos, as mudanças que têm ocorrido na sociedade reforçam a multidimensionalidade da educação, o que provoca deslocamentos do processo de formação docente, colocando o foco no trabalho do professor e no sujeito que está na formação.

Eu já cheguei a me sentir mal por estar na universidade. Parecia que eu era a pior pessoa do mundo. Só por não conseguir entender o que os professores estavam explicando. (Prof^a Elza/CVE06)

Nunca vou me esquecer que eu tive uma colega que era quilombola e sonhava em ser a professora de Biologia do quilombo... e a “bichinha” penou no curso. (Prof. Aldo/CVE04)

É aquela que só saiu do quilombo para fazer a matrícula na Uneb? (Prof. Levi/CVE04)

Ela mesma. (Prof. Aldo/CVE04)

Ao analisar o desenvolvimento profissional de professores, Villegas-Reimers (2003) afirma que se trata de um processo de longo prazo, com oportunidades e experiências diferentes e eficazes que objetivam o crescimento profissional dos professores. Sobre a experiência e oportunidades, os egressos destacaram que o curso, ainda que tenha promovido a inserção profissional de seus egressos, precisa de um mecanismo de acompanhamento de algumas questões relacionadas aos estudantes, como pontuado por Otto.

A gente teve colegas com muitos problemas. Acho toda turma tem aqueles que não se aceitam, seja porque são pretos, quilombolas, sem recursos[...]. muitos nem pensam ou querem ser professores. Terminam o ensino médio, fazem o vestibular e são aprovados; é muita coisa para esse estudante e para a família. Pensam que vão ter uma vida diferente dos pais. Nesse caso, a universidade não ajuda. Pelo o que os professores falam, a universidade é que tem e produz conhecimentos. (Prof. Otto/CVE01)

Garcia (2009, p. 13) destacou que “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”. Para ele (2009), é preciso considerar o que foi dito por Lortie (1975), para quem os estudantes, enquanto aspirantes a professores, carregam consigo milhares de horas de observação que contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino. Nesse sentido, Dubet (1997) já criticava que os cursos são planejados para estudantes que não existem; espera-se sempre um estudante inteligente, hábil, leitor e interessado.

A gente ouviu muitas vezes que a gente não ia conseguir chegar aqui... sabe, existe uma descrença do próprio professor de que os alunos podem ir longe... Hoje, sou uma professora! (Prof^a Elza/CVE02)

A primeira impressão que a gente tem é que, para os professores, a gente não sabe nada quando chega na universidade. Era muita conversa dizendo que a gente ia **ter de estudar muito**... até parece que a gente não estudava até chegar na Uneb... que ser pesquisador não é fácil... que a gente tinha

que procurar publicar... gente, no primeiro semestre isso é fogo, viu... (Prof. Otto/CVE04)

Os discursos dos professores relembram que qualquer proposta de formação representa um compromisso que a universidade tem e deve enfrentar para superar os desafios de preparar professores para desempenharem seu ofício dentro das dimensões epistemológica, institucional e humana. O Parecer do CNE/CP nº 9/2001, elaborado quando começou a discussão sobre as modificações nos cursos de licenciaturas, aborda as dificuldades encontradas para a implantação de uma política de profissionalização docente.

[...] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de um modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente (BRASIL, 2001, p. 4).

6.1.3 “Mas professor do quê?”

Os cursos de graduação são quase sempre determinantes no processo de escolha da profissão. Algumas decisões, alguns conhecimentos, saberes e aprendizagens passam a determinar as etapas da carreira profissional.

O curso é um negócio muito complicado. Poucos professores, quando falavam do curso, diziam alguma coisa sobre a escola. Era sempre sobre o trabalho como biólogo e nunca como professor. (Profª Elza/CVE04)

Quando a gente termina, a gente vai ser professor. (Prof. Alex/CVE04)

Mas **professor do quê?** (Profª Ieda/CVE04)

Segundo os professores, o curso que fizeram tem características de um curso híbrido que oscila entre as características de uma licenciatura e um bacharelado, o que implica uma percepção simplificada do trabalho docente tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Para os egressos, as concepções e os entendimentos sobre as práticas pedagógicas, sobre a didática e a metodologia circulam em torno da empiria, o que tem repercussões diretas na maneira como estão trabalhando na escola.

Os professores reivindicam que é preciso haver um movimento da universidade direcionado para a escola no sentido de, efetivamente, identificar os problemas da EB relacionados ao ensino de Ciências e de Biologia para que, no coletivo, sejam propostas ações voltadas à resolução de problemas associados ao processo de ensino e de aprendizagem e às especificidades desses dois componentes curriculares. Os professores, em seus enunciados, reclamam um certo abandono quando ocorre a inserção no mercado de trabalho.

A **escola é meio órfã** da universidade. (Profª Elza/CVE03)

Gente, é muito claro isso, só não vê quem não quer... os professores da universidade ignoram os professores da educação básica e, por outro lado, os professores da educação básica querem ir para a universidade... é uma

questão de status mesmo! Pergunta qual professor da UNEB quer trocar de função com o professor da escola? Não falo nem de salário... de trabalho mesmo. (Prof^a Ieda/CVE04)

O aspecto estrutural do curso, assentado nos conteúdos da área específica, deixa de lado os conhecimentos de natureza pedagógica. Para os professores, a universidade precisa reconhecer que a formação de professores é um problema social que precisa ser avaliado para a proposição de projetos e ações que produzam, junto aos professores da EB, habilidades e competências para o desenvolvimento do pensamento científico, da ciência voltadas para o ensino de Ciências e Biologia. Para os egressos, ao passo que as universidades reconhecem a necessidade de uma formação continuada, ela não possibilita a todos os estudantes o acesso às propostas de uma formação permanente.

Considerando que a escola tem a responsabilidade de fazer opção por uma metodologia para promover o desenvolvimento profissional dos professores, conforme o pensamento de Garcia (2019), essa busca por uma metodologia passa a fazer uma aproximação com as universidades para o desenvolvimento de um plano de ações e de trabalho entre as duas instituições responsáveis pela formação docente. Isso pressupõe levantar questionamentos sobre a maneira como está sendo desenvolvido o ensino de Ciências e Biologia nas escolas da EB.

Reconhecer a formação de professores no Brasil como um processo hegemônico nos permite concordar com o pensamento desenvolvido por Gatti (2017, p. 726) a respeito do fato de as licenciaturas revelarem, em suas dinâmicas formativas, um distanciamento das realidades socioculturais do país, sem, contudo, alterar ou modificar as estruturas dessa formação.

Somos obrigados a fazer dois estágios. Um, no Fundamental e outro, no Médio. São estágios que, em nenhum momento, mantêm qualquer ligação entre eles. São professores de estágio diferentes... às vezes, escolas diferentes... é um **negócio bem esquisito**. (Prof^a Elza/CVE01)

A gente nem percebe o que está fazendo de verdade... qual a diferença entre o estágio no Fundamental para o estágio no Médio? É como se fossem dois tipos de escolas, dois tipos de professores... mas **o curso é um só**. (Prof^a Ieda/CVE01)

Na percepção dos egressos, a escola e a universidade não têm levado em consideração a realidade das escolas da EB. A escola tem requerido um professor dinâmico, interativo e criativo. No entanto, não tem sido garantido que a escola tenha um grupo de professores que possa discutir o ensino de Ciências nem de Biologia, nem sobre os estágios desenvolvidos. Para os egressos, as AC são destinadas ao planejamento de ações coletivas, muitas vezes restritas à definição de conteúdos programáticos e atividades avaliativas, ao passo que as universidades desconhecem a realidade das escolas públicas.

Falta a escola discutir o ensino de verdade. Ela quer um professor pronto... capaz de controlar as turmas e estar disponível para os projetos da escola. Se ele quiser estudar, que estude em casa. (Prof^a Elza/CVE06)

Para mim, o pior é que os professores na universidade dão aulas para gente com o *data-show* fazendo projeção dos conteúdos. Ninguém pergunta se na escola vai ter *data-show* para o professor trabalhar?... São realidades totalmente diferentes. (Prof. Levi/CVE06)

Como a gente não tem recursos na escola, o que sobra para gente? O velho livro didático!!! (Prof^a Ieda/CVE06)

Os egressos consideram que o modelo de formação ainda está submetido aos arranjos pré-estabelecidos que impõem aos professores regras de atuação, conforme é exposto nos trabalhos de Estrela (1990) e Alves (2001). A prática profissional de professores, segundo as propostas estabelecidas para os estágios, acaba por normatizar conteúdos e explicações que ficam secundarizados frente aos conhecimentos produzidos pelos professores.

Quando a gente estava na graduação, os professores apresentavam o conteúdo para a gente... por exemplo, a gente aprendia o que era a fotossíntese... a gente tinha que aprender o que ele ensinava... depois era com a gente... (Prof^a Alma/CVE04)

Usando o exemplo da fotossíntese, nenhum professor ensinava como a gente devia ensinar a fotossíntese para o sétimo ano ou para o primeiro ano. Era para gente ensinar fotossíntese... só os professores da área de educação que lembrava a gente que existia a escola... o resto não estava nem aí... (Prof. Levi/CVE04)

A análise dos documentos oficiais que regulam o funcionamento do curso nos permitiram identificar que, segundo esses documentos, os conhecimentos/instrumentos da área de cunho pedagógico possibilitam uma formação de “profissionais” preocupados com a aplicabilidade dos conteúdos específicos da área para o exercício profissional e *também mediar* o processo de ensino-aprendizagem. O destaque feito revela que a preocupação primeira, segundo esses documentos, é com o exercício profissional genérico, como biólogo ou como professor, sem que seja feita qualquer especificação sobre onde e sob quais condições e de qual profissão pode ser exercida. Além do mais, a condicionante de também mediar o processo de ensino representa que não é essa a única possibilidade profissional para os estudantes do Curso.

A gente na maioria das vezes não sabia o que os professores queriam da gente: falavam de que a gente devia ser pesquisadores, nem parecia que a gente estava em uma licenciatura. (Prof^a Elza/CVE04)

A gente passa pelo curso sem conhecer e entender como o curso funciona na sua intimidade... as coisas vão embolando, sabe... na verdade, cada professor faz do seu jeito... (Prof. Levi/CVE02)

O curso de Ciências Biológicas é atravessado por histórias, correntes, conceitos, leis e teorias científicas. Neste aspecto, o ensino de Ciências e Biologia remete a diversos campos por meio de representações e explicações que envolvem a construção de conceitos organizados e apresentados por meio de comparações simples, aleatórias e, não raro, restritas ao plano empírico. Nesse sentido, questões científicas podem ser reduzidas a transposição, dogmatização e reificação do saber escolar. Considerando o professor como testemunha de um processo contínuo de aprendizagem que consolida a maneira de ensinar, de lidar com os estudantes, com os pares e administrar conflitos em sala, a formação docente deve ampliar a trajetória profissional por meio de avanços que humanizam e agregam contribuições ao trabalho que o professor desenvolve. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser pensada e discutida como uma proposta de desenvolvimento profissional, entrecortada entre o que se classifica como formação inicial e como formação continuada.

Sendo bem verdadeiro, acho que tudo o que o curso oferece para a gente contribui para o nosso trabalho... Como uma sopa... tem de tudo... uns tomam a sopa toda, outros vão rejeitando algumas coisas e colocando no canto do prato. (Prof. Levi/CVE06)

A gente tem na graduação algumas oportunidades. Como alguém já falou aqui, que não atende a todo mundo. Por isso, tem a formação continuada, para completar o que não foi possível fazer na graduação. (Prof. Aldo/CVE01)

Para Luan, o Curso possibilita uma escolha em ser pesquisador, o que representa rejeitar a docência, ao nível da EB.

Uma coisa é clara no curso: ou se é pesquisador ou professor. (Prof. Luan/CVE02)

Aldo, Alma e Ieda já haviam destacado que a questão da pesquisa no curso não parece ser uma opção. Ao contrário, o número de bolsas disponível e a relação interpessoal com os professores pesquisadores influenciaram no envolvimento ou não com as pesquisas.

Sempre tem os queridinhos dos professores... aqueles que eles escolhem como os preferidos... (Prof^a Ieda/CVE01)

Sim, é verdade! A gente fazia a seleção, já sabendo quem eles iam escolher. (Prof^a Alma/CVE01)

A gente não tem as mesmas oportunidades... Os professores não são imparciais em relação às bolsas de IC. (Prof. Aldo/CVE01)

Ao discutirem as questões relacionadas à identidade do Curso, verifica-se que, mesmo havendo uma clara separação entre o trabalho da sala de aula e o trabalho de campo desenvolvido por biólogos, os egressos conseguem identificar que ainda falta ao Curso definir posicionamentos sobre os programas e projetos que foram desenvolvidos

durante a formação inicial. Os egressos também reconhecem que o sistema de bolsas deveria contemplar todos os estudantes matriculados no curso.

É uma verdadeira injustiça!... somente alguns ter o privilégio das bolsas. Eu mesmo tive e acho importante ter. (Prof. Levi/CVE06)

O ruim é que alguns ficam dois, três semestres com bolsa, enquanto tem gente que passa o curso inteiro sem ter tido nenhuma bolsa. (Profª Elza/CVE06)

Eu acho essa história de bolsa uma enganação. Acho que todo mundo quer mesmo é o dinheiro da bolsa. Ganhando qualquer dinheiro já ajuda o desempenho. Realmente eu duvido que o pessoal das bolsas trabalha no coletivo. (Profª Ieda/CVE01)

Os egressos reconhecem que as bolsas têm um duplo sentido para os estudantes, enquanto matriculados na graduação, permitindo que algumas necessidades básicas possam ser atendidas. Mas também denunciam que ocorre uma distribuição desigual. Reconhecem que o trabalho do professor extrapola a função de um especialista de um determinado saber e que, em sala de aula e na escola, na experiência diária e no contato com os estudantes da EB e com seus pares, é que está o aprendizado profissional docente, havendo, portanto, a necessidade de ampliar os programas de bolsas, de modo a contemplar todos os estudantes da graduação, bem como os professores que trabalham nas escolas. Nesse sentido, a experiência por meio de programas que ofertam bolsas é reconhecida como constitutiva e construída no interior das relações que a escola estabelece com o trabalho do professor. Também se verifica que os professores pesquisados têm uma convicção de que, ao iniciar as carreiras, há um cabedal de conhecimentos, experiências, vivências, debates e discussões que fazem parte da constituição e da identidade docentes que não foram explorados durante a graduação.

Os professores exigem da gente **um conhecimento muito técnico**. São conteudista mesmo... é muita coisa para a gente estudar e cada professor achava que a gente só tem a disciplina dele. Eu sempre ficava na dúvida, se estava ou não em uma licenciatura... eu via em poucos professores uma coisa relacionada à escola. (Profª Elza/CVE04)

Essa é a mais pura verdade. (Prof. Aldo/CVE04)

Quando eu comecei, por exemplo, eu tinha realmente receio da sala de aula, nem os estágios e nem o Pibid me deram a segurança que eu precisava. Ajuda... mas não resolve. (Prof. Otto/CVE03)

Ao indicarem os programas de iniciação científica e de iniciação à docência, os egressos colocam em discussão como os objetivos desses programas estão sendo organizados e desenvolvidos no âmbito da formação de professores e de que maneira eles entram em relação com o desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional, na perspectiva dos participantes desse estudo, tem a função

de complementariedade, de continuidade dos estudos em relação ao que se entende por formação inicial. Conforme apresentado no Capítulo 2 desta tese, o desenvolvimento profissional de professores precisa ser pensado como um *continuum*, pois corresponde às condições de trabalho, para que sejam identificadas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem por meio da análise das diversas e diferentes situações do trabalho.

Para os egressos, a formação docente deve proporcionar aos estudantes envolvidos nos programas de bolsas um ambiente para permanente discussão sobre as questões relacionadas à produção de conhecimento, com o coletivo de professores e estudantes, independente de fazerem parte ou não desses programas.

A gente produz artigos, faz pesquisa para apresentar em congressos. (Prof. Luan/CVE06)

Para mim, isso está errado. Antes de qualquer congresso, é importante discutir dentro do curso. Se não, a gente fica só preocupado com o currículo e não com a formação de verdade. (Prof^a Ieda/CVE06)

A pesquisa é importante para a disseminação do conhecimento. (Prof. Aldo/CVE06)

É por a gente lembrar que antes do conhecimento ser divulgado, ele precisa ser produzido. (Prof. Otto/CVE06)

Pensar a formação docente como um *continuum* implica mudanças estruturais na organização curricular dos cursos de licenciaturas, bem como nas relações entre as universidades e as escolas; entre os professores e estudantes e entre a própria universidade e a escola sobre o seu papel social e político. Os professores fazem referência, ainda que percebendo uma separação entre a formação inicial e a continuada, à necessidade de desenvolver atividades para e com as escolas, colocando a experiência como uma representação da competência profissional, ainda que desenvolvida individual ou coletivamente.

A acolhida é aquele negócio [...] a universidade fala que faz, os professores também..., mas são os veteranos que acolhem a gente. Os **professores bancam os simpáticos** e amigos, mas, com o passar do tempo, mudam de postura. Além da gente, quem de fato comemora a nossa entrada na universidade são os veteranos. (Prof. Luan/CVE01)

Para os egressos, é preciso reconhecer a necessidade de se operarem alguns deslocamentos para garantir aos estudantes da licenciatura e aos professores que estão inseridos no campo do trabalho docente oportunidades para o desenvolvimento profissional. O primeiro desses deslocamentos é o processo de acolhida, no Ensino Superior, aos futuros professores. Esse processo exige que a realidade social desse público jovem seja exposta, discutida e analisada para que uma nova cultura possa ser desenvolvida em torno da docência. O segundo deslocamento é perceber que as minúcias científicas não estão apartadas do trabalho do professor nem dos processos de formação inicial ou continuada,

permeada por fatores internos e externos que influenciam de forma direta a formação e o desenvolvimento profissional de professores.

Sinceramente, eu penso que a universidade não valoriza a chegada de novos alunos. Para ela, **tanto faz** matricular ou trancar a matrícula. Os professores do primeiro semestre se mostram amigos, mas depois... ah, como eles mudam!... (Prof^a Elza/CVE01)

Gente, na Uneb, tem uma **fala muito prepotente**... vocês vão precisar estudar, aprender a pesquisar [risos]. **Parece que a gente nunca estudou!** [risos]. Muitos dos que estão na Uneb nunca foram nas escolas para saber a realidade que a gente enfrenta. Querem fazer as pesquisas deles e criticam muito os professores de estágio... nossa, quantas vezes a gente ouvia na sala: o que vocês aprendem com os professores de estágio e de prática? Com descaso mesmo. (Prof^a Ieda/CVE04)

Como se a gente tivesse que fazer só artigos. Eu tive muita dificuldade para **aprender escrever. A universidade precisa olhar para a gente.** (Prof^a Alma/CVE04)

Não parece uma licenciatura. É uma graduação como um bacharelado... isso ajuda a gente a olhar e perceber outros caminhos que não sejam a licenciatura. Quem disse que todo mundo quer ser professor? (Prof. Luan/CVE01)

Candau (1997) afirma que a formação não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos apenas, o que exige adotar, a partir da graduação, reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas como proposta de ação para a reconstrução de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. Pensar a formação implica distanciá-la de um processo excessivamente teórico e distante da realidade.

As disciplinas pedagógicas ficam sumidas dentro do curso. Essa é que é a verdade. (Prof. Aldo/CVE01)

Eu concordo. Na maioria das vezes, as disciplinas da área pedagógica ficam como se fossem optativas... o povo faz porque não tem jeito mesmo. (Prof. Otto/CVE01)

Eu discordo. As pessoas têm que gostar da área pedagógica, como tem gente que não gosta de limnologia, tem muita gente que não gosta das práticas pedagógicas. (Prof. Levi/CVE01)

Exige também que a formação docente seja capaz de desenvolver, nos futuros professores, ações que lhes garantam autonomia no/para o trabalho. Para Campos (2002), os professores precisam adotar uma atitude reflexiva e investigativa ao longo da vida, como profissionais de uma mudança que garanta uma escola autônoma também.

Ah, os professores nem queriam saber o que a gente estava passando. Das nossas dificuldades para estar ali. (Prof^a Elza/CVE02)

Quase todos falavam que a gente era “universitários” e que tinha que publicar e publicar... (Prof^a Alma/CVE02)

É uma mudança muito brusca na vida da gente... A gente mal chega e é muito cobrado para virar um pesquisador. (Prof. Alex/CVE06)

Desse modo, a formação inicial demanda uma articulação com a formação continuada, portanto, com o desenvolvimento profissional dos professores. Além do compromisso de formar professores para a EB, é preciso romper com a crença de que qualquer pessoa pode assumir a sala de aula, o que representa, em alguma medida, a desqualificação do trabalho do professor. Além do mais, é preciso reconhecer que os modelos de formação muito se aproximam ao bacharelado. No caso das Ciências Biológicas, as disciplinas consideradas pedagógicas dão o tom da formação de professores, mas atravessam o curso sem ser entendidas ou valorizadas.

Uma coisa que me impressiona e que me deixa até incomodado é que são os mesmos conceitos que hoje eu tenho que ensinar os meus alunos... passou tanto tempo e **o conteúdo que a escola trabalha é o mesmo**, é o mesmo. Parece que não houve mudança... que não tem novos conceitos e nossos assuntos... são sempre as mesmas coisas... corpo humano no oitavo ano, física e química no novo ano. Por que a gente não pode ensinar a tabela periódica no sexto ou no sétimo ano? (Prof. Alex/CVE02)

Porque a gente não sabe. A gente não aprendeu. (Profª Ieda/CVE02)

Enquanto a universidade não falar diretamente com a escola, essa dificuldade sempre vai existir. Sabe aquele negócio da escola que temos e a escola que queremos? É por aí que o curso funciona. (Profª Ieda/CVE01)

Nas palavras de Day (2001), é preciso que a formação reconheça a existência de novos papéis do ensino. Para os professores, esse reconhecimento provoca o professor para que ele assuma uma postura mais profissional em relação ao seu próprio trabalho. Historicamente e culturalmente, o professor tem desenvolvido um trabalho isolado apesar de planejar e desenvolver atividade com o coletivo da escola na qual trabalha. Para os egressos, os professores da EB têm feito, nas últimas décadas, a incorporação de um trabalho mais colaborativo por meio da avaliação e autoavaliação do trabalho que desenvolvem na escola. Os enunciados dos professores enfatizaram que, ainda assim, a atividade docente fica reduzida à tarefa de ensinar um conteúdo específico, inserido em um currículo normativo e hierarquizado.

A gente trabalha na escola para dar aulas. Não fazemos um trabalho voltado para o desempenho de um trabalho mesmo, entende? O que eu estou dizendo que a gente se preocupa em dar aula e para a gente isso é o nosso trabalho. Só que depois de um tempo, nosso trabalho é repetir as explicações. (Profª Elza/CVE04)

O discurso de Elza é de que os professores, com o passar do anos, não consideram o trabalho em sala de aula como uma atividade que exige maiores esforços do que as explicações sobre determinados conteúdos ou a aplicação de exercícios e atividades,

desdobrados nas atividades de correção. Esse ponto é complementado por outros professores.

Na verdade, depois que a gente aprende a explicar o conteúdo, o que a escola quer da gente é elaboração de provas e atividades. Nosso trabalho está no tanto de coisa que a gente leva para casa. No controle das turmas... (Prof. Alex/CVE02)

Dar as aulas não é um trabalho para gente. Geralmente, eu repito as aulas para as mesmas turmas. (Prof. Luan/CVE02)

Eu também faço isso. Quem aqui elabora uma aula para cada turma? (Profª Alma/CVE02)

Nem sempre a gente precisa planejar. Na nossa cabeça, já está o que a gente deve fazer. (Prof. Otto/CVE02)

Quando perguntados sobre a formação inicial e sua relação com o desenvolvimento profissional, os egressos assumiram a defesa de que a formação e o desenvolvimento profissional de professores não podem ser reduzidos a um curso de graduação. Expuseram a necessidade de uma reflexão dentro da escola com a participação da universidade sobre o trabalho docente e dos componentes curriculares na escola. Para os egressos, isso requer reconhecer a necessidade de desenvolver propostas que aproximem os professores para que operem uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem nas e para as Ciências e Biologia. A pesquisa reconhece e aponta a presença de um hiato entre a formação e o trabalho dos professores, o que remete à necessidade da formação docente trazer para a intimidade do curso as reais condições de trabalho que os professores têm tido nas escolas.

É por isso que eles não conhecem a realidade das escolas... das condições reais de trabalho que a gente tem. (Prof. Luan/CVE01)

A formação de professores é dividida em duas etapas, a formação inicial e a formação continuada. Eu penso que, assim como a graduação não é para todo mundo, a formação continuada também não é... (Prof. Otto/CVE02)

Ao considerar os egressos que participaram da pesquisa, segundo a classificação proposta por Huberman (2000) ao discutir o ciclo de vida dos professores, reconhecemos que são professores jovens, com idades variando de 25 a 31 anos. Considerando que os egressos com menor tempo trabalhando como professor têm quatro anos de experiência, alguns deles começaram as atividades como professores aos 21 anos.

A gente entra na universidade muito novo. Acho que a média de idade está entre os dezessete e dezoito anos. Isso significa que a gente terminou o curso com vinte um e vinte dois anos. E ninguém pode esquecer que a gente faz o curso, nem sempre é pela realização e, sim, pela possibilidade de arrumar um emprego. (Prof. Alex/CVE06)

Isso é verdade. A gente vê, no curso, uma oportunidade de trabalhar para a gente poder ter uma autonomia financeira e ajudar em casa. (Prof. Levi/CVE06)

As práticas que a gente viveu no curso são muito no plano do imaginário... do que deveria ser... muitas vezes presas ao que a gente deve fazer. (Prof. Luan/CVE06)

O ensino de Ciências e Biologia, segundo os egressos, tem uma relação direta com o compromisso de levar os estudantes da EB a pensar cientificamente. Para os professores, a função docente deve promover experiências significativas, embora reconheçam a existência de certa dificuldade para alterar a rotina da escola, encontrando resistência por parte da gestão em aceitar atividades que retirem os estudantes da sala de aula.

Mesmo eu sendo jovem ainda, diferente de muitos professores de Ciências da minha escola, ligado nas redes sociais e antenado com o mundo, a gente não consegue fazer diferente na sala de aula... a gente não consegue acessar o universo dos alunos e a escola não gosta que a gente faça barulho ou retire os alunos da sala (Prof. Luan/CVE04)

Eu não sei explicar direito, mesmo começando jovem, com alunos com quase a minha idade, eu fiquei com um comportamento de um professor velho... parece que eu tenho uns cinquenta anos em sala de aula... a gente bate resenha... mas não consigo pensar com a cabeça desses jovens. (Prof. Levi/CVE04)

Isso é interessante mesmo... mesmo sendo jovens como nós somos..., na sala de aula, a gente não tem uma postura juvenil... a gente fica sério, sem perceber. (Prof. Alex/CVE04)

A gente fica chato, é isso! (Prof^a Ieda/CVE04)

A classificação proposta por Huberman (2000) apresenta lacunas que nos permitem avaliar essa classificação sob diferentes perspectivas. A primeira fase dessa classificação, referente ao processo de inserção profissional na percepção e nos discursos dos egressos, representa um período marcado pela insegurança no tocante ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Também representa a adoção de um comportamento padronizado para o trabalho em sala de aula e na escola que não colabora para o desenvolvimento da criatividade e de um alicerce teórico sobre o próprio trabalho. A segunda fase, na classificação de Huberman (2000), é marcada por uma maior segurança em sala de aula e nas escolhas metodológicas feitas para o trabalho que se realiza. A autonomia adquirida ao longo do tempo, segundo os professores, apesar de permitir ao docente administrar com segurança os conflitos em sala de aula, não assegura a ele a elaboração de um trabalho autoral.

Só o tempo faz a gente ficar seguro para explicar o conteúdo e se garantir em sala de aula. Mas o tempo também deixa a gente cansado... sem estímulo... (Prof^a Elza/CVE03)

O professor de biologia, como a gente é, vai se acomodando na escola... são tantas as dificuldades... problemas... que a gente vai perdendo a graça. (Prof. Aldo/CVE03)

Ao responderem sobre a relação da formação inicial com a atuação profissional, os egressos disseram que a formação inicial e o desenvolvimento profissional não podem ser dissociados do desenvolvimento pessoal, considerando que esses processos entrecruzam trajetórias individuais e coletivas que se apresentam em contextos social, histórico e institucional, o que merece um olhar mais atento da universidade e da escola sobre os processos de identificação que os professores assumem quando estão trabalhando em uma escola pública.

Somos professores de Biologia. Temos uma formação universitária que nos possibilita entrar em uma sala de aula e dar uma boa aula. Foi essa a nossa formação... Foi para isso que a gente se formou, embora tenha pessoas que não se reconheçam como professores ou até mesmo querendo ser professor, apesar de tendo feito o mesmo curso que a gente. (Prof. Aldo/CVE01)

O **trabalho** que a gente faz na escola **vai além de ensinar um conteúdo.** Nossa obrigação é fazer o aluno pensar cientificamente, ensinar ele saber coisas sobre a biologia e o mundo das ciências. (Prof. Luan/CVE02)

Os egressos reconhecem que a vivência e a experiência nas escolas têm produzido saberes que os auxiliam no desenvolvimento dos trabalhos que estão sendo realizados na escola. Sobre esses saberes, Tardif (2000) os classifica como: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Também sobre esses saberes, Shulman (1987) reconhece que o professor faz uso dos saberes profissionais para agir profissionalmente.

A gente vai adquirindo experiência de como explicar melhor os assuntos... de nos relacionarmos melhor com as turmas... **a gente vai aprendendo no dia a dia...** a gente não ficou acomodado. (Prof. Levi/CVE03)

A gente sabe que não se aprende tudo na graduação. Muitos de nós termina a graduação **sem lembrar** do que estudou nos primeiros semestres. A gente aprende o básico... aquilo que é preciso para dar aulas... o importante é saber explicar o que aprendeu. (Profª Elza/CVE04)

Na **sala de aula**, a gente se inventa e descobre a nossa capacidade de inovar... de criar coisas novas para que as **nossas aulas sejam mais dinâmicas e interessantes**, exatamente aquilo que a gente não viu no curso. (Profª Ieda/CVE05)

Quando se fala de **desenvolvimento profissional**, a gente pensa na **carreira**, nos cursos que a gente pode fazer **para completar** a formação inicial. (Prof. Otto/CVE06)

Através dos discursos e enunciados dos professores, é possível reconhecer a presença de uma identidade profissional ao se afirmar que é ou não um “professor de Biologia”. No entanto, o mesmo não é visto com relação ao professor de Ciências. Essa necessidade de ser reconhecido como professor do Ensino Médio e não do Ensino Fundamental mostra o quanto a escola se mantém dividida e que essa divisão é refletida na organização do curso.

Desse modo, algumas características docentes põem em discussão se existe ou não um perfil definido para os professores de Ciências e de Biologia, assim como nos fazem buscar respostas para saber qual a importância de um professor de Ciências e/ou Biologia na Educação Básica.

Ao discutirem sobre os saberes necessários para o trabalho como professores, os egressos afirmaram que:

Para a maioria, **ninguém quer ser professor de ciências**. A gente assume as turmas quando não têm jeito. (Prof. Otto/CVE04)

O ensino de ciências tem assuntos de geografia, de física e de química e isso complica. Quando eu não sei o assunto, peço os alunos para fazer pesquisa, um debate... uma coisa assim. (Prof. Alex/CVE04)

O ensino de biologia é mais fácil... mais interessante. A gente pode aprofundar nas explicações. (Prof. Levi/CVE04)

Os discursos e enunciados dos professores em torno do ensino de Ciências e de Biologia sugerem existir uma separação no trabalho dos professores, uma simplificação no ensino da Biologia, ao passo que o ensino de Ciências se mostra mais complexo por envolver outras áreas do conhecimento. O que também sugere que, na perspectiva dos egressos, a Biologia parece ser um componente curricular que não se articula a outras ciências.

Bizzo (2012) entende que a definição de ciências é particular e uma tarefa pessoal. Vai ser a concepção que o professor tem da ciência que orientará como ela vai ser ensinada. Bizzo (2012) esclarece, também, que existem três concepções de ciências que circulam e estão presentes entre os professores na formação ou no exercício profissional. A primeira concepção trata da eficiência da ciência e do seu caráter preditivo. Na segunda concepção, esse caráter preditivo é chancelado pela necessidade de assegurar que a ciência é necessária. A terceira concepção diz respeito ao caráter subjetivo e relativo das ciências naturais. Nas duas primeiras concepções, a ciência é apresentada como geradora de conhecimento por meio de um discurso ainda confuso.

O que a gente sabe de física e de química? (Prof^a IEDA/CVE04)

Acho um absurdo. A gente está ali para ensinar ciências. Tenho que dar aula de física e química no 9º ano. (Prof^a Elza/CVE03)

E olha que a gente nem estudou para isso. (Prof^a Ieda/CVE03)

A gente praticamente não viu nada de biofísica e bioquímica. (Prof. Otto/EIV)

Ainda bem que eu não tenho que ensinar nada disso. (Prof^a Ieda/CVE04)

Biofísica e bioquímica, a gente viu em um curso de férias. (Prof. Alex/CVE03)

A Prof^a IEDA é bastante irônica em relação aos componentes curriculares biofísica e bioquímica. Gesticula muito com as mãos. (Caderno de Campo/CVE04)

A Prof^a IEDA fica inquieta ao ouvir sobre as aulas de física e química. (Caderno de Campo/CVE04-voluntário 2)

Há um certo desconforto dos professores ao falar dos cursos de férias, mexem-se nas carteiras, mexem nas mãos e passam a mão na cabeça. (Caderno de Campo/CVE04-voluntário 1)

A questão levantada pela Prof^a IEDA não foi respondida por nenhum dos participantes. Os professores ficaram em silêncio. (Caderno de Campo/CVE04)

Quando a Prof^a IEDA fez uma pergunta “o que se sabia de física e química?”, nenhum professor quis responder. (Caderno de Campo/CVE04 voluntário 2)

O discurso dos professores em torno das modalidades de ensino da EB sugere existir um processo hierarquizado, relacionado ao *status* que o professor ocupa na sociedade e na escola. Ao observar os discursos e enunciados dos professores em torno da categoria “atuação profissional”, três palavras são destacadas e envolvem réplicas dirigidas aos outros professores: a escola, a formação e a pesquisa.

As pessoas acham que o fato de trabalhar no Fundamental I é um desprestígio e olha que eu tenho duas graduações e uma especialização. Sei mais que muita gente! (Prof^a Ieda/CVE04)

Mas por que você fala isso? (Prof. Aldo/CVE04)

Tem professor que se acha e mesmo tendo uma licenciatura. Olha com o nariz empinado para quem trabalha no Fundamental I. (Prof^a Ieda/CVE04)

E para quem está no Fundamental II também... (Prof^a Elza/CVE04)

Não penso assim. (Prof. Otto/CVE04)

A professora gesticula com os braços. (Caderno de Campo/CVE04)

A Prof^a IEDA alterou o tom de voz. (Caderno de Campo/CVE04 – voluntário 1)

Durante os CVE, a formação docente ainda é vista pelos egressos como um processo segmentado e desarticulado, distante do entendimento de Garcia (2009) e Nóvoa (2017) que advogam a formação de professores como um processo contínuo, ainda que submetido aos velhos modelos normativos. São esses modelos que acabam por incentivar os professores a adotarem algumas regras para o trabalho docente, demonstrando um mecanismo de simplificação dessa atividade. Ao se reportarem à formação inicial, reforçam o entendimento desse período como uma etapa preparatória para o trabalho nas escolas. Os professores destacam a necessidade de trabalhos que possam consolidar aprendizagens e conhecimentos que só o coletivo dos sujeitos pode possibilitar.

A gente vê sempre os professores reclamando na sala de aula que **não dá tempo para explicar o conteúdo. Os professores de matemática e de português são os** que mais reclamam. (Prof^a Alma/CVE02)

Basicamente, ficam se perguntando na sala dos professores: como você deu esse assunto? Quem tem um texto sobre isso para eu usar? **Quem sabe de uma dinâmica boa?** (Prof. Alex/CVE02)

Para mim, todos os professores trabalham sempre do mesmo jeito... é assim que **a gente aprende e repete** na sala de aula: explica os conteúdos, pergunta “quem entendeu?”, tira as dúvidas e passa a atividade... simples assim! (Prof. Luan/CVE06)

Os professores reconhecem que o tempo destinado às aulas e AC não reflete o trabalho do professor, quer na escola ou fora dela. O planejamento das atividades fica restrito ao tempo de aula, considerando algumas atividades como chamadas, assinatura de cadernetas e verificação das atividades realizadas e atrasos que são comuns. Os professores consideram que, em tempo real, o período destinado ao trabalho em sala de aula é comprometido quando se considera a própria dinâmica da aula. Os egressos destacaram também que a reforma proposta em 2017 para o Ensino Médio tende a um agravamento desse cenário. Para além do tempo de aula, os professores têm buscado dinamizar as aulas, aprofundar abordagens e concepções de alguns temas relacionados ao mundo das Ciências e da Biologia, do mesmo modo que revelam que há um padrão estabelecido para as aulas, fundamentado em uma explicação, esclarecimentos de dúvidas e atividades para o estudante.

Como pontuado por Saviani (2009), nos quase 180 anos de história da formação docente no Brasil, não há uma preocupação explícita sobre a formação de professores. O currículo é organizado sem que exista um debate sobre os contextos, pontos de vistas e linhas de pesquisas que estão presentes no curso e sua relação com o sentido de profissionalização. Essa fragmentação representa uma ausência de um trabalho mais integrado e capaz de dialogar com a escola sobre a própria formação.

Poucas vezes eu vi um trabalho realmente integrado entre alguns professores da universidade. A coisa é muito bem definida... cada um tem e defende o seu quadrado... e o aluno fica só observando. (Prof. Levi/CVE01)

Se a universidade não reconhecer que a escola não só para realizar estágio ou atender aos projetos de alguns professores, a gente vai ter sempre, a escola de um lado e a universidade de outro. (Prof. Otto/CVE03)

Acho que falta mesmo um trabalho integrado. Sabe, tipo andar juntos? Seria muito bom a gente poder contar com o apoio e a orientação da universidade para o nosso trabalho. Quando eu falo nosso, falo, nosso mesmo: os professores da escola básica e da universidade. (Prof. Aldo/CVE01)

As concepções do curso em Ciências Biológicas procuram, no Ensino Fundamental II, apresentar as uniões e interseção das ciências físicas, químicas e biológicas, com uma

complexidade que envolve essas três áreas. O ensino de Biologia está configurado no Ensino Médio tomando por fundamento a etimologia da palavra, apresentada como o “estudo da vida”. Os professores analisam que há um compromisso menor com o ensino e a pesquisa. Para os egressos, a ciência ensinada está enquadrada na primeira concepção estabelecida por Bizzo (2012), marcada por sua eficiência e por seu caráter preditivo. De acordo com Carvalho *et al* (1998), esse ensino de ciência tem por finalidade fazer estudantes discutirem os fenômenos que os cercam, levando-os a estruturar esses conhecimentos e construir um referencial lógico. No entanto, ao analisar como os professores trabalham no Ensino Fundamental, percebe-se que há entendimentos diversos sobre o que fazem nas escolas e na sala de aula.

Quando analisadas as questões relacionadas à Formação Inicial e à Formação Continuada, os professores consideram que é preciso rever e modificar a primeira para relacioná-la ao desenvolvimento profissional. Em relação à segunda, os professores que participaram da pesquisa a reconhecem como um “complemento” para a Formação Inicial, através da participação em cursos, oficinas e atualizações, demonstrando uma visão verticalizada e hierarquizada do conhecimento, ficando ausente uma compreensão do percurso colaborativo, integrado e constitutivo da formação permanente.

Nóvoa (1991), ao analisar a profissão docente, reconhece a existência de uma crise de identidade que proporciona o surgimento de profissões híbridas e marcadas por uma nova relação ao trabalho. Diniz-Pereira (2011), ao discutir as dimensões que caracterizam uma crise, destaca que algumas delas têm determinado o fracasso do trabalho docente na escola a partir da ênfase dada à formação na perspectiva da racionalidade técnica, como estratégia para garantir a qualidade do ensino, sem considerar a existência de fatores que influenciam na “deformação” e na “desqualificação” do trabalho docente.

Nesse sentido, Arroyo (1995), ao questionar quem “de-forma” o profissional do ensino, propõe algumas reflexões sobre como o baixo *status* social e a péssima remuneração interferem no processo de identificação com o magistério. Segundo Arroyo (2000, p. 127), “podemos até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não coisas”. Sem perder de vista tais entendimentos, os egressos, ao falarem sobre o trabalho que realizam nas escolas, reforçam um posicionamento de que estão cientes dos desafios de ser professor e ratificam as escolhas que fizeram durante e após a graduação.

Sempre quis ser uma professora crítica. Levar os meus alunos a pensarem por si, chegarem as suas próprias conclusões. Os meninos no Ensino Médio e no Fundamental II não têm tanta curiosidade. Não estão abertos para o novo. Não gostei do meu estágio no Ensino Médio. (Prof^a Ieda/CVE02)

Você não tem vontade de trabalhar no Ensino Médio? (Prof. Alex/CVE02)

Eu? Nem morta! Já na universidade, aí a coisa modifica, quem não quer? [risos] (Prof^a Ieda/CVE02)

O curso abre muitas possibilidades para a pesquisa e para a extensão. Mas nem todo mundo quer ser pesquisador. Alguns só estão querendo o diploma mesmo. A gente tem que correr atrás das coisas. (Prof. Luan/CVE04)

Dos participantes da pesquisa, três trabalham como professores de Ciências no Ensino Fundamental II, sendo que dois desses trabalham também como consultores ambientais.

Eu gosto de trabalhar com os meninos mais novos, são mais curiosos, mais atentos e acolhem bem o que a gente está ensinando para eles. Eu me sinto na obrigação de acolher as crianças. Muitas delas têm problemas sérios. No Ensino Médio, a gente não vê isso. Só pensam no ENEM e em namoro. [risos]. (Prof^a Elza/CVE03)

Todo mundo cobra da gente o ENEM. (Prof^a Alma/CVE03)

A gente também é “cobrado” para fazer provas com questões do ENEM. Mas a maioria dos meninos nem sabe o que é. (Prof^a Elza/CVE03)

Não sabe? (Prof. Luan/CVE03)

Não! (Prof^a Elza/CVE03)

Muitas vezes, a gente entra na sala de aula sem muita segurança. A gente desconhece muitos dos conteúdos do livro didático. São conceitos simples que a gente nem lembra mais, mas que precisa ensinar [pausa], por uma exigência da própria escola. (Prof. Otto/CVE05)

Elza encerra o assunto com a negativa e nenhum professor faz qualquer comentário. (Caderno de Campo/CVE03)

Os cinco outros participantes são professores do Ensino Médio, ainda que, entre eles, dois também trabalhem como professores no Ensino Superior.

Eu não tenho vontade de trabalhar com o Ensino Fundamental. Não tenho o menor interesse. (Prof. Levi/CVE03)

Nem Eu! (Prof. Otto/CVE03)

Por que não? (Prof^a Alma/CVE03)

A gente sabe mais da biologia do que da educação. (Prof. Levi/CVE03)

Verdade! (Prof. Alex/CVE03)

Existe uma hierarquia e importância dos professores na escola. Quem trabalha no Ensino Médio é mais respeitado pela Direção e pela Coordenação, parece que é uma condição inferior trabalhar com o Ensino Fundamental. (Prof. Otto/CVE06)

O *status* está em ser o professor de Biologia. (Prof^a Ieda/CVE06)

Os professores substitutos que atuam na formação de professores também são professores de Biologia. Ao falarem do seu trabalho, destacam:

O Ensino Superior e a minha formação têm me conduzido para um caminho bem definido na pesquisa. A gente não deixa de ser um pesquisador quando está dando aula. Afinal, somos pesquisadores da educação. (Prof. Aldo/CVE02)

Somos? Você que é! (Prof^a Ieda/CVE02)

Um dia eu chego lá! É o meu sonho [risos]. (Prof. Levi/CVE02)

É lamentável a gente perceber o quanto o trabalho da gente em sala de aula está bem distante do que a gente vê na graduação. A gente na graduação precisa investir no trabalho que o professor desenvolve de verdade. (Prof. Otto/CVE02)

[palmas] Todos os professores bateram palmas ao que foi dito pelo Prof. Otto, a partir do Prof. Aldo, sendo seguido pelos demais. (Caderno de Campo/CVE02)

Bastou o Prof. Aldo bater palmas para os outros fazerem o mesmo. (Caderno de Campo/CVE02- voluntário 1)

Mal o Prof. OTTO acabou de falar, o Prof. Aldo já bateu palmas. (Caderno de Campo/CVE02- voluntário 2)

Tardif (2004), Estrela (2001) e Nóvoa (1992) têm considerado a produção de saberes específicos e profissionais no campo da formação de professores, o que coloca em evidência a necessidade de repensar a profissionalidade docente, atentando a aspectos relacionados ao trabalho e à formação docente na perspectiva de suas dimensões técnicas, políticas e formativa dos professores.

Trabalhar na universidade e na EB me coloca com **maior responsabilidade** sobre o meu trabalho. Muita **cobrança** é feita na Educação Básica. Lá **tem problemas** muito sérios e a universidade precisa assumir um **compromisso** com a formação. A escola tem mudado e exige profissionais para usar de metodologias ativas. Perguntam sempre o que estamos trabalhando na universidade? **Esquecem** que o nível das escolas está cada vez mais fraco. (Prof. Aldo/CVE05).

Somos professores que trabalham com **realidades bem díspares**. A universidade tem seus **problemas**, mas eles são **menores** que os que a Educação Básica tem de enfrentar. Não dois professores... é um professor que trabalha em dois contextos diferentes. Na universidade, os estudantes estão focados em estudos, programas e grupos de pesquisas. Na escola, os alunos têm o mesmo interesse... A universidade tem o **ensino**, a **pesquisa** e a **extensão**... na escola, todos estão focados no **ensino apenas**. (Prof. Otto/CVE02)

Os egressos assumem que todo o conhecimento produzido na universidade só é eficaz se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo a seu processo de desenvolvimento, o que depende de uma parceria com a universidade para o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de um trabalho voltado para a

escola e a profissionalização docente, o que implica a dinâmica de funcionamento da escola e das universidades e de trabalho dos professores nesses dois espaços.

6.1.4 “A gente teve uma formação truncada”

A identidade e o perfil profissiográfico do curso seguem um processo burocrático, muitas vezes elaborados antes da implantação do curso e sem uma participação efetiva dos professores, sejam eles os responsáveis pelo curso, sejam os professores da EB ou os gestores. A formação de professores tem requerido um planejamento para estabelecer estratégias e objetivos subjacentes à formação. Caso contrário, essa formação corre o risco de ficar comprometida e dependente dos entendimentos da legislação que passam a ser responsáveis pela elaboração das propostas da formação, e desarticulada das diferentes compreensões acerca do desenvolvimento profissional.

A gente tem um curso que, mesmo sendo uma licenciatura, abre muitas possibilidades de trabalho que não seja a escola. Muitos não querem e não vão ser professores nunca. (Prof. Luan/CVE03)

Na minha opinião, a gente teve **uma formação truncada...** e acho que ainda é... (Prof. Aldo/CVE06)

O entendimento de Aldo em relação à formação inicial está associado ao fato de que todos os egressos estão trabalhando como professores. Considerando as questões de empregabilidade, em princípio, seria impossível que as escolas pudessem absorver esse contingente de mais de 270 pessoas, ainda que, na Região Nordeste, tenha-se um déficit de professores para essa área. Muitos têm encontrado emprego como consultores ambientais ou em trabalhos terceirizados em empresas de energia eólica da região.

Para justificar a implantação e o funcionamento do curso de Ciências Biológicas no *Campus VI*, o Projeto Pedagógico definiu que o curso atenderia às exigências legais e aos documentos reguladores, traçando o perfil profissiográfico para os egressos, visando contribuir para o fortalecimento da UNEB e do curso por meio de ações para o desenvolvimento local, associadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O Curso é configurado para que a formação do profissional seja ampla, *tendo a docência como sua principal área de atuação*, podendo atuar em órgãos públicos ou privados nas áreas de ensino fundamental e médio, meio ambiente, saúde pública, ecologia, *indústrias, consultorias, biotecnologia*, produção científica entre outras (BAHIA, 2010 - grifo nosso).

A legislação, por meio dos seus diversos documentos, trata de uma formação, por vezes aligeirada, incorporada no Plano Nacional de Formação de Professores, em vigor desde 2009. Ao elaborar o PNE (Lei no 13.005/2014), a União estabeleceu diretrizes, formas de monitoramento, avaliação e certificações conferidas com base em padrões

legitimados que, segundo Goodson (1997, p. 27), passam a ter “valor como moeda no mercado da identidade social”.

Por meio do Plano Nacional de Educação, a União faz a defesa de um trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, estabelecendo prazos, estratégias e metas para melhorar a qualidade da EB em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Na análise feita por Tanuri (2000), essa organização dificulta a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente, uma vez que não considera as particularidades de cada contexto em que os cursos de licenciatura estão em funcionamento.

Em paralelo, uma resolução do CNE/CEB (Resolução nº 4/2010), publicada em julho de 2010, surgiu como proposta de orientação e planejamento curricular da EB e dos sistemas de ensino, definindo as DCN, fixadas posteriormente por meio da Resolução nº 7/2010 para o Ensino Fundamental, e da Resolução nº 2/2012, que definiu as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 1988, 1996, 1997, 1998, 2000, 2010, 2014, 2017, 2020).

A redação incluída pela Lei nº 13.415/2017 também passou a reconhecer como trabalhadores em educação os professores com notório saber certificados pelos sistemas de ensino para “ministrar conteúdos” de áreas afins a sua formação ou com experiência profissional, atestada por titulação específica ou prática de ensino na rede pública ou privada, e os profissionais graduados que tenham feito a complementação pedagógica, conforme disposto pelo CNE (BRASIL, 1996).

No Parecer do CNE/CES nº 296/97, elaborado em concordância ao Art. 66, da LDBEN/96, o título de notório saber é conferido aos portadores de título de doutorado em uma área afim, sem a exigência do título acadêmico. Essa concessão, apesar de legal, suprime a experiência com/na EB e valoriza a dimensão técnica para o trabalho docente. As habilitações nas licenciaturas possibilitam um movimento de aproximação às escolas da EB por meio dos estágios e das práticas pedagógicas ou de projetos de extensão que garantam uma imersão, ainda que rápida, no ambiente do trabalho docente.

Os documentos do MEC reconhecem os enormes desafios à formação de professores e apresentam questionamentos sobre o papel do professor frente às novas concepções sobre educação, as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, revisadas e atualizadas, os impactos da tecnologia da informação e da comunicação, as metodologias e os processos de ensino e de aprendizagem, como constituintes do cenário educacional e que impactam no processo formativo dentro ou fora do ambiente acadêmico.

A escola é uma ambiente que precisa ser pesquisado. Tem muita coisa que precisa ser compreendida e que dificulta o trabalho do professor. (Prof. Luan/CVE04)

Realmente, a escola é um mundo a parte... além de acontecer de tudo... ela se tornou muito burocrática. (Prof. Aldo/CVE04)

Eu acho que a educação é burocratizada. Quando a gente estava na universidade, a gente vivia isso e sentia na pele. Hoje, ainda é muito burocrática. Quando a gente quer alguma coisa, dá até preguiça. (Prof. Alex/CVE04)

É muita burocracia e pouca eficiência. (Prof. Otto/CVE04)

O aspecto burocrático do curso e da escola é visto pelos egressos como um problema que precisa ser analisado e que não colabora para o desenvolvimento profissional. Há, no curso e no trabalho da escola, uma exigência por resultados na EB, ainda que por meio de exames padronizados, sem valorizar o esforço dos professores em desempenhar melhor as suas funções. Como citado pela maioria dos egressos, não ocorre a liberação do professor para estudos, o que dificulta sua manutenção, considerando que os professores têm que estudar e trabalhar, o que implica diretamente a escolha do professor continuar estudando enquanto trabalha.

Os egressos também indicam a necessidade de haver, na escola, uma política de estímulo ao estudo e ao trabalho coletivo, visando à elaboração de um trabalho conjunto dos professores.

Eu penso que um professor deva ter tempo para o seu planejamento e possa realizar estudos na própria escola ou em outros espaços. Deveriam ser liberados para estudar. (Prof. Aldo/CVE06)

As escolas dificultam muito para que a gente continue estudando... Mas valoriza que tem estudo e título. Vou fazer uma pergunta aqui: a escola, quando quer impressionar os alunos ou os pais, convida quem para fazer palestra? Os professores da universidade. (Prof^a Alma/CVE06)

É isso mesmo. Ou, então, aquele professor da escola que está no mestrado ou doutorado. (Prof^a Elza/CVE06)

E não libera a gente para estudar e também a universidade oferece pouca oportunidade para a gente continuar estudando. (Prof^a Ieda/CVE06)

O princípio que organizou a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura foi a obediência ao cumprimento das normatizações estabelecidas pela legislação (BRASIL, 1996), sem, com isso, dialogar ou articular com as escolas da EB sobre o aumento da carga horária dos estágios e práticas pedagógicas que vão impactar diretamente no cotidiano das escolas.

A gente está sabendo que mexeram nos estágios. Eu só quero ver como vai ser isso. É a maior dificuldade para arrumar turmas para esses estagiários, imagine, aumentando os estágios? (Prof. Levi/CVE02)

Vão ter que inventar novas formas de se fazer os estágios. (Prof^a Elza/CVE02)

Gente, o que mudou foi que, agora, vão ser quatrocentas horas de estágio. (Prof. Aldo/CVE02)

Quantas? Tá doido? É impossível isso. (Profª Ieda/CVE02)

Para os professores egressos, os estágios são vistos como situações que alteram a rotina da escola e que nem sempre representam uma troca de experiências ou uma oportunidade de conhecer o campo de atuação dos professores.

É importante esclarecer uma coisa. A gente pensava o estágio como uma coisa e hoje a gente pensa outra. Quando a gente está na graduação, a gente quer terminar o curso e a gente aceita fazer o estágio como a gente pode. (Profª Elza/CVE05)

Isso é verdade. Eu mesmo, por conta da greve, dei nove aulas de Ciências e seis de Biologia. Foi o meu estágio. (Prof. Luan/CVE05)

Hoje, eu aceito estagiários porque dá para a gente descansar um pouco. A gente fica na sala acompanhando, mas quem dá a aula é o estagiário e ainda corrige as provas. (Profª Alma/CVE05)

A definição das DCN e a homologação da BNCC não garantiram os direitos ao acesso e à aprendizagem, como não garantiram a qualidade esperada para a educação. A discussão e o debate acabaram por influenciar a adoção de uma política curricular desconectada do contexto social e dos processos individuais da formação inicial de professores, colocando em questão: quais são a importância e a necessidade de um currículo nacional? Como esse currículo nacional se aproxima dos cursos de formação?

A ideia de um currículo nacional ignora a diversidade das regiões do país, seus contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, ainda que amparados pela BNCC. A publicação da BNC – Formação procura definir que as licenciaturas têm como compromisso preparar os professores para a adoção da BNCC.

Mais uma vez, a educação é colocada na perspectiva de uma ação política educacional desenvolvida pela União com vistas a estipular os currículos. Para Campos (2002), têm sido definidos os objetivos, as estratégias, os métodos e as atividades, guardando certa especificidade quanto à estrutura curricular geral dos cursos de formação, definidos politicamente, e sem considerar o conhecimento tácito e os valores necessários ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional dos professores.

Para os egressos, as propostas de lei e reformas e a formação de professores são marcadas pela presença de diferentes agentes sociais com diversos objetivos, interesses, ideais e posicionamentos que não levam em conta os saberes produzidos pelos professores, suas experiências e o contexto no qual eles trabalham e aprendem. Os professores também reconhecem que, na escola, embates ideológicos, políticos e teóricos direcionam algumas discussões sobre as propostas para a formação de professores, bem

como a regulamentação interna dos processos e demandas impostas por um novo projeto pedagógico para o exercício da docência.

A formação inicial é vista pelos professores como um período que contribuiu para a construção de aprendizagens consideradas importantes para o desempenho profissional que contribuíram para o desenvolvimento profissional. No entanto, os professores apontaram que, para a escola, a experiência docente está nas ações de controle das turmas, e não no trabalho intelectual que está diretamente relacionado ao fazer pedagógico. Garcia (1999) destaca que a formação de professores precisa valorizar o caráter contextual, organizacional e orientado para uma mudança no papel que os professores devem desempenhar nas escolas. Santaella (1998) já havia apontado que o desenvolvimento profissional de professores depende de como os sujeitos constroem e organizam suas próprias histórias. Os egressos, ao falarem de suas histórias, reconhecem a presença de alguns marcadores, como o medo e a insegurança no início da carreira.

Existe uma preocupação por parte da escola que é manter o controle das turmas. O bom professor é aquele que controla a turma, que não incomoda chamando a coordenação. Nosso maior desafio era controlar as turmas... envolver os alunos para não precisar chamar a coordenação... mas tinha hora que a gente tinha que ameaçar mesmo [risos] (Prof. Aldo/CVE05)

Quero saber qual de nós aqui não sentiu medo de um aluno perguntar o que a gente não sabia? (apontando o dedo indicador para os outros professores). Até hoje é assim... o aluno olha para gente e pensa que sabemos de tudo e não é assim. Eu não tenho vergonha de falar que não sei... é fácil pra mim porque eu não trabalho no Ensino Médio... não saber responder uma coisa no Ensino Médio não fica bem para o professor. (Profª Ieda/CVE01)

Eu não diria medo ou vergonha... a gente lê o que vai explicar para os alunos antes. Eles são curiosos e têm umas perguntas que não têm nada a ver com o que a gente está explicando. Aí, eles acham que a gente não sabe responder. Tem coisas que eu nem lembro mais, imagina naquela época que a gente começou? Quando eu falo do meu currículo, eles ficam doidos perguntando. (Prof. Levi/CVE01)

Os professores, por meio das suas enunciações e seus enunciados, sustentam a ideia de que a formação inicial produz um discurso sobre as escolas da EB, construindo um modelo de profissionalização associado a uma performatividade para os estágios, práticas e projetos institucionais, sem, contudo, fazer reais aproximações com as escolas e com os professores.

Uma coisa tem que ser dita aqui: quando a gente chega na escola, a maioria dos professores parece que ignora a gente, quase não conversam... nem no intervalo dão ousadia para gente. Para falar a verdade, a escola não está preparada para receber o pessoal da Uneb. A gente fica incomodado sim... parece que a escola serve para os projetos da universidade. E as coisas que a escola precisa? A universidade não dialoga

mesmo com a escola... é cada um defendendo sua parte. (Profª Ieda/CVE01)

Desde a nossa época, a universidade só procurava a escola quando precisava para os estágios. [em tom afirmativo]. Às vezes, a escola tem tanto projeto e aluno de Pibid e IC, que a escola fica entupida com os estudantes da Uneb. São seis licenciaturas né, gente? (Prof. Aldo/CVE01)

Tem professor que não quer receber estagiário e nem participar do Pibid, mesmo com bolsa. (Profª Alma/CVE04)

A professora IEDA, ao se expressar, bateu com a mão direita na carteira, falando alto. (Caderno de Campo/CVE01)

Ao discutirem a relação entre os professores da escola, ao serem perguntados sobre como a sala de aula tem ajudado no seu desenvolvimento profissional, os professores e suas vozes afirmaram que a troca de saberes é muito pouca, e reconhecem uma determinada tensão que revela uma desqualificação da formação que ainda não atende ao contexto regional, nem tampouco às necessidades da EB. Afirmam que “muitos professores ficam no castelo da Uneb e não sabem o que acontece aqui” (Prof. Luan), “nós sabemos o quanto é preciso fazer uma aproximação porque ela não existe” (Profª Elza), e “os alunos da Uneb sabem pouco da rotina de uma escola... até os alunos do Pibid chegam, fazem o que tem que fazer e vão embora” (Profª Alma). No entanto, o Prof. Aldo afirma: “eu posso garantir que a universidade procura, sim, fazer aproximação, tem professor que não quer, o que a gente pode fazer?”, o que foi completado pelo Prof. Otto: “é muito simples... tem professor que acha que faz tudo certo e não quer estagiário, nem pibidianos ou residentes... tem outros que querem. Esses trocam experiências com os alunos. Falam o que já fizeram, dão sugestões... mas é uma troca, gente”.

A discussão que surge se aprofunda sobre o papel das escolas e das universidades como espaços de formação, propondo um modelo de desenvolvimento profissional de professores que extrapole a visão simplificada da profissão e do trabalho docente. A docência, por meio do trabalho do professor, precisa ser reconhecida dentro e fora das escolas, por meio das documentações, como uma ocupação profissional que exige formação profissional, como uma ciência prática e possuidora de um conhecimento profissional específico. Para os egressos, a experiência com a docência representa: “um papel secundário no curso que a gente fez” (Prof. Luan); “se fala muito da infraestrutura e dos problemas da escola” (Prof. Alex); “na universidade, o povo pensa que se a escola for bem equipada, o professor faz um bom trabalho... mas não é assim” (Prof. Aldo).

Mesquita (2011) tem discutido sobre o professor no início da carreira, face a situações complexas vivenciadas na escola que mobilizam capacidades e ativam algumas habilidades. Segundo a autora (2011), essas situações revelam a importância da presença de uma comunidade responsável pela formação. Ao pensar sobre essa comunidade,

reconhece-se que é indissociável a relação entre a universidade e a escola por meio da cooperação e do apoio mútuos, valorizando a experiência na formação de professores. Ou seja, essa comunidade precisa abordar uma discussão em torno da reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e da valorização do trabalho docente.

Essa reflexão está associada e remete às muitas vivências no percurso profissional do professor. Segundo o diagnóstico feito por Bruns (2018), não existe uma linguagem comum do que se espera dos professores no Brasil e, por essa razão, a carreira docente não está estruturada para incentivar e desenvolver as competências essenciais e os programas de formação continuada, além de poucos, por vezes, são poucos efetivos. Para os egressos, falta articulação da escola com a universidade para a criação de uma parceria entre professores da universidade e da escola. Na ausência dessa articulação, a tendência é um trabalho isolado dos professores da escola da EB. Os professores indicam que deveriam haver uma iniciativa por parte da universidade para se estabelecer essa parceria para a construção de um coletivo de professores para discutir o ensino de Ciências e Biologia.

Quando o coordenador do curso vai até a escola? (Prof^a Alma/CVE05)

Para a coordenação, esse papel “são” dos professores de estágios. (Prof^a IEDA/EV)

A prevalência de uma abordagem técnica para a formação de professores tem demandado, ao longo do tempo, soluções para os problemas educacionais pautadas em procedimentos racionais que colocam o professor como executor de algumas recomendações do campo teórico. Em se tratando da escola e da relação com os professores, há, de um lado, uma solicitação de aproximação entre a universidade e a escola, conforme o pensamento de Nóvoa (2017). Há, por outro lado, uma carência de professores, o que acaba por levar para a escola professores ainda na graduação. Essa aproximação, quando mal feita, colabora para o estabelecimento de uma relação linear e mecânica entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática na sala de aula, como dito por Diniz-Pereira (2002) e Pimenta (2005) para o treinamento de habilidades, para operar com a descontextualização dos conteúdos da realidade profissional e frente à dicotomia teoria e prática.

Bizzo (2012), ao discutir a identidade profissional, indica que ela é resultante de um feixe de memórias de sentidos diversos, de encontros e de oportunidades ao longo da jornada. A identidade profissional é, portanto, “o resultado do diálogo com o outro que nos constitui. É coletiva, não solitária” (BIZZO, 2012, p. 7). No entanto, devido às crises que a educação vem atravessando, pela carência de professores, pela precarização das escolas públicas e/ou pela desvalorização da profissão, os professores de Ciências e Biologia, assim

como professores de outras áreas, realizam um trabalho comum em torno de reflexões e experiências com o ensino de um determinado tópico, sem, com isso, refletir a respeito de suas próprias experiências no campo profissional ou até mesmo discutir as razões que justificam a presença desses componentes curriculares nas modalidades de ensino da EB.

6.2 ESCOLHAS E DECISÕES

6.2.1 “Estudar é pura resistência”

Estudos relacionados à formação docente têm delineado algumas características específicas para essa formação que permitem e levantam questionamentos sobre a existência ou não de um perfil para os professores na contemporaneidade.

Desde quando a gente escolhe fazer o vestibular, a gente passa a ter o tempo todo tendo que fazer muitas escolhas e essas escolhas não são fáceis...pelo contrário, são muito complicadas. (Profª Ieda/CVE05)

Usando uma palavra da moda, **estudar é pura resistência**. (Profª Elza/CVE05)

Ao falar da experiência, Macedo (2010) destaca que ela vem sendo silenciada em razão de uma imposição de conhecimentos, conferindo à formação inicial de professores uma ideia fechada, institucionalizada. A experiência não pode ser negada, reprimida ou subvalorizada, argumenta o autor (2010). O sujeito que chega à sala de aula ou a qualquer outro espaço de formação carrega uma experiência que lhe serve como referência. Sobre o sujeito da experiência, Larrosa (2009) afirma:

A experiência o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca... implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade...cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura (LARROSA, 2009, p. 20-24).

A pesquisa revela que a formação docente precisa preparar os professores para trabalharem com a diversidade de conteúdos, a criatividade e a autonomia para reconhecerem os estudantes como agentes em permanente construção e reconstrução, da mesma forma que os professores também estão. A partir desse ponto de vista, segundo os egressos, é preciso pensar como a formação docente está sendo proposta e efetivamente desenvolvida nas instituições formadoras. É preciso repensar a formação inicial para o exercício do trabalho docente por meio de um debate atualizado sobre as condições de

desenvolvimento profissional e as necessidades de uma formação continuada que lhe é associada, sem perder de vistas as reais condições em que o curso é realizado.

Eu realmente não sei o que a universidade e o departamento pensam sobre quem faz uma licenciatura. (Prof. Alex/CVE01)

Na verdade, a universidade monta o curso, se esforça para ele funcionar como pode, com as dificuldades que a gente conhece... falta olhar para quem está matriculado... olhar para as dificuldades dos estudantes...(Profª Elza/CVE01)

Pedem para a gente olhar para o aluno... mas quem olha para a gente? Nossas dificuldades e problemas? (Prof. Otto/CVE01)

Uma das categorias de análise dessa tese se refere às “Escolhas e Decisões” relacionadas à formação inicial e ao desenvolvimento profissional de professores. Em um primeiro plano de análise dos enunciados e discursos dos professores, revela-se o desejo de estudar e ingressar no Ensino Superior. Eles reconhecem a potência de um diploma de nível superior para garantir a mobilidade social ascendente. Para os egressos que residiam em outros municípios, como para aqueles que moravam em Caetité, o fato de estar matriculado em um curso de nível superior equivale a uma decisão e uma escolha profissional.

No Brasil, as políticas públicas visando à expansão e à democratização da educação superior deixam de fora problemas estruturais que incidem diretamente no acesso e na permanência de estudantes das famílias de baixa renda no Ensino Superior.

De acordo com o pensamento de Marx (1986), uma classe social sempre é definida por um grupo de agentes sociais que, no processo de produção, possuem afinidades políticas e ideológicas. Por essa razão, a divisão da sociedade em classe é uma consequência de papéis desiguais que os grupos sociais desempenham no processo de produção, cabendo às classes dominantes o controle direto ou indireto do Estado e, conseqüentemente, das classes dominadas.

Na análise das afirmações dos egressos - “meus pais sacrificaram para eu e meus irmãos estudarmos” (Prof. Levi), “quando eu falei que tinha passado no vestibular, meus pais choraram como criança” (Profª Alma), “a vida de meus pais não foi fácil, trabalharam duro na roça, para gente poder estudar”(Profª Elza), “eu morava na roça e como lá não tinha o Ensino Fundamental, eu ia para a estrada, pegar carona para estudar na cidade... ia e voltava todo dia” (Profª Ieda) -, notam-se a dificuldade e a precarização que o Ensino Superior enfrenta nos processos de interiorização dessa modalidade de ensino.

Ao trazerem as vozes dos pais, os professores buscam resgatar a crença de que, para a família, a despeito da ausência de políticas públicas educacionais, existe uma fé de que a educação pública é uma via do desenvolvimento humano, materializada no desejo de manter os filhos matriculados e frequentando a escola. Revela também uma vontade

manifestada por meio de “sacrifícios”, “trabalho duro” e “luta” para que os filhos pudessem estudar, como foi enunciado pelo Prof. Otto. Sobre o esforço dos pais que “nem por isso, economizaram trabalho”, destaca-se o fato de que, por algum motivo, mesmo não tendo tido oportunidades de instrução, os pais demonstram uma preocupação com a formação educacional de seus filhos, trabalhando para que esses tivessem oportunidades as quais eles não puderam vivenciar, sem mesmo ter a certeza de que seus filhos chegariam ao Ensino Superior.

Para os meus pais, o fato de eu ter estudado em uma universidade e de ser hoje um professor é muito forte, sabe?... Eles não puderam estudar e por isso, desejaram para a gente um futuro diferente da vida que eles tiveram. (Prof. Alex/CVE01)

A minha mãe sempre fala que se pudesse, teria estudado, **para ser gente** hoje! (Profª ELZA/EI)

A minha também, fala desse mesmo jeito. (Profª ALMA/EI)

Ouvindo isso a gente para pensar sobre a importância da educação na vida das pessoas. Nossos pais, só porque não puderam estudar, não se reconhecem como gente...quer dizer, gente eles são... só não frequentaram uma escola, como a gente fez, vejam como isso é complicado. (Profº OTTO/EI)

Os enunciados dos professores nos levam à compreensão de que a educação pública é a via de desenvolvimento social e humano, como foi enunciado por Otto, na condição de professor substituto de uma universidade pública: “somos filhos de pais que **não tiveram oportunidade de estudar** ou **estudaram muito pouco**”, com a voz embargada e olhos marejados. Revelam, portanto, famílias situadas, organizadas e posicionadas frente a uma educação usada como um poderoso instrumento de mudança. Ao afirmar “somos motivos de orgulho”, compõe-se um discurso sobre a importância de um diploma de nível superior, para além de uma formação técnica/científica.

A gente está transformando a família da gente. Além da graduação, estamos nos tornando doutores...gente, imagina isso... A gente está tendo uma vida diferente dos nossos pais e podendo ajudar toda a família... na minha casa mesmo, todo mundo têm o sonho de estudar...meus primos sonham em poder chegar à universidade. (Prof. Luan/CVE01)

Só espero que eles não só ‘tenha’ como opção, as licenciaturas, né? (Profª leda/CVE01)

Somos o orgulho da família, [citando nomes de três colegas] fizeram o doutorado fora do país. (Prof. Luan/CVE01)

O professor Luan cita duas mulheres e um homem, egressos do curso de Ciências Biológica/Campus VI, que estudaram no Canadá, nos Estados Unidos e na Inglaterra. (Caderno de Campo/CVE01)

Os professores egressos dessa pesquisa foram todos estudantes provenientes da escola pública, alguns com experiências junto aos programas institucionais como PIBID, IC e extensão universitária. São professores que possuem pós-graduação *Lato Sensu* na área das Ciências Biológicas e/ou Educação. Há, também, professores que já cursaram ou estão matriculados em programas *Stricto Sensu*. Dos professores que fizeram a especialização, apenas dois subsidiaram o próprio estudo. Os professores que cursaram o mestrado foram matriculados em programas de instituições públicas no Estado da Bahia. Os professores que fazem doutorado estão matriculados nos programas de instituições públicas. Um levantamento feito por Gatti (2009) sobre a carreira docente no Brasil indicou que os baixos salários, as más condições de trabalho e o baixo prestígio social têm sido responsáveis pela baixa procura por cursos de licenciatura. No entanto, os participantes dessa pesquisa indicam que a licenciatura em Ciências Biológicas, no sertão da Bahia, foi a oportunidade de inserção ao mercado de trabalho e também representou o início de estudos de pós-graduação em diferentes campos de estudos.

A graduação, neste sentido, passou a ser um elemento que promove o desenvolvimento regional, social, político e cultural de diferentes sujeitos, com suas histórias e singularidades. Os egressos indicam que, a partir da licenciatura, foi possível buscar alternativas para o desenvolvimento profissional e acadêmico. Esse passa a ser um fator que chama a atenção para a importância do processo de interiorização do Ensino Superior e reclama um investimento neste processo de interiorização e valorização do Ensino Público.

As histórias de vida dos egressos nos fazem pensar no poder transformador da educação e na necessidade de uma constante “luta para o reconhecimento da educação como direito e não como privilégio” (BIZZO, 2012, p. 169). A análise do Projeto Pedagógico e dos documentos nos permitiram identificar que esse material procura dar identidade única e distinta ao curso, definida por princípios filosóficos pedagógicos, políticos, administrativos e técnicos alinhados com a LDBEN/96 e o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCN, mas que, contrariamente, não procura dar uma identidade aos sujeitos que estarão no Curso. Ao definir o perfil profissiográfico, diz-se do egresso, mas não trata do estudante que se matricula e se dispõe a fazer a licenciatura.

Uma pesquisa desenvolvida por Lima (2019), ao longo de mais de uma década e que foi iniciada nos anos 2000, sobre o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) aponta que 72% dos brasileiros têm dificuldades para ler e interpretar textos e que apenas 12% dessa população tem critérios considerados proficientes para leitura e interpretação de textos. De acordo com os dados do INAF, em 2018, três em cada dez brasileiros são analfabetos funcionais. Em outro estudo em que também é analisado o perfil dos estudantes ingressantes nas licenciaturas, Gatti (2009) relaciona a procura pela licenciatura ao baixo desempenho nos exames de ingresso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem). Segundo a autora (2009), os estudantes “têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...] tiveram poucos recursos para investir” (GATTI, 2009, p. 15) na própria carreira, o que compromete uma dedicação exclusiva à formação. A formação de professores não pode ser pensada na lógica fordista/taylorista com entrada, processo e saída enquadrados em um padrão único, como professores por séries.

A realidade das famílias e das questões que envolvem o ingresso ao Ensino Superior, sua permanência e o início da carreira ficou evidenciada nos enunciados dos professores. Nesses enunciados, a polifonia dos pais e familiares revela o entendimento de que, através da educação, é possível transformar a vida e o próprio sujeito. Ao falarem da categoria “Escolhas e decisões”, os discursos fazem alusão ao pensamento de Freire (2014), como foi citado por leda para se referir e falar sobre sua trajetória de vida e as experiências que a ajudaram a se constituir como professora do Ensino Fundamental I.

Para Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, ninguém nasce feito...a gente não nasci professor ou marcado para ser professor...Ele fala da importância de nossa infância, adolescência e sonhos para a nossa construção como docentes. Não acredito que basta apenas saber explicar isso ou aquilo...é preciso lembrar que os alunos da escola, assim como a gente, têm um futuro pela frente...têm pais que se sacrificam para que eles possam estar na escola... do mesmo jeito que aconteceu com a gente. Mas tem professor que não está nem ai para a realidade dos alunos. (Profª leda/CVE02)

Ao trazer Paulo Freire para o diálogo, leda resgata a importância e a dimensão dos processos permanentes de aprendizagem que dialogam com os conhecimentos acumulados, e a polifonia sobre a educação e a sociedade, marcadas pela desigualdade social e econômica em relação às oportunidades de acesso ao ensino. Outros professores indicam dificuldades em relação às questões da constituição da profissionalidade e a ausência de um amparo teórico no que se refere aos problemas de natureza pedagógica, durante e após a graduação.

A gente aprende o conteúdo que deve ensinar, melhor, o conteúdo que vai ser cobrado nas provas. Não aprendemos como ensinar esse conteúdo. (Prof. Luan/CVE04)

O que a gente sabe sobre como agir em sala de aula? A gente não aprende isso na graduação. Nem como resolver os problemas que aparecem... a gente resolve como dá! (Prof. Levi/CVE01)

E quando não consegue resolver, dá uns gritos que resolve. [risos] (Profª leda/CVE01)

Todos os professores riram, concordando com o que foi dito. (Caderno de Campo/CVE01)

A análise das palavras trazidas na voz dos egressos se refere ao trabalho que desenvolvem nas escolas da EB e revela os diferentes olhares e percepções que os professores têm sobre a formação docente e as atividades que são desenvolvidas no contexto escolar. Ao serem indagados sobre o trabalho que desenvolvem, indicam a existência de um tipo de padronização do entendimento do papel do professor em função da própria formação. Ao falarem que se “aprende o conteúdo que se deve ensinar” (Prof. Luan) e “o que a gente sabe sobre como agir em sala” (Prof. Levi), a maioria dos professores considera que existem aprendizagens que precisam ser desenvolvidas ainda na formação inicial, no sentido de possibilitar aos professores um melhor desempenho profissional, na perspectiva de que cada professor constrói o seu próprio conhecimento, conforme suas próprias características.

Quanto a minha experiência profissional, posso dizer que não sou duas pessoas. Um ex-aluno da universidade e agora um professor. Sou uma coisa só... uma só pessoa, entende? Minhas marcas estão comigo... vou com elas sempre. (Prof. Aldo/CVE03)

Isso que dizer que você não muda? (Prof^a Ieda/CVE03)

Não foi isso que eu quis dizer. Quero deixar claro que todo mundo espera que a gente seja um professor, diferente do aluno que a gente foi... e isso não acontece. Só terminei a graduação, continuo sendo um aluno. (Prof. Aldo/CVE03)

Um grande esforço tem sido feito para romper com a ideia de treinamento de professores, presente nas propostas de formação inicial e cursos destinados à capacitação de professores. A avaliação feita pelos egressos é orientada para o reconhecimento de alguns problemas relacionados à formação docente que reforça o papel do professor como transmissor de saberes, que assume uma postura passiva em relação a seu próprio processo formativo e sua atuação em sala de aula, consolidado pelo paradigma da racionalidade técnica. Quando relatam suas percepções sobre o curso que fizeram, todos os professores entendem que um professor qualificado é aquele que procura, na Formação Inicial, na Continuada e nos cursos de capacitação, oportunidades de “buscar conhecimentos”, como foi dito pelo Prof. Alex e complementado pela Prof^a Alma, alegando que, por meio de cursos, é possível “desenvolver habilidades e competências estabelecidas pelo MEC”. Esse pensamento é muito próximo do que está definido pelos documentos do MEC que defendem o princípio de que, para ser um bom professor, existem competências e habilidades com foco na prática pedagógica que precisam ser aprendidas (BRASIL, 2018).

Para começar, é preciso a gente reconhecer que tem muita coisa para aprender para dar aula. O MEC tem definido as habilidades e competências para os professores e é em cima dessas habilidades que a gente tem que trabalhar na escola. (Prof. Levi/CVE05)

Você pega um conteúdo para explicar, mas tem que desenvolver habilidades e competências dos alunos, sem saber direito se esse aluno consegue desenvolver o que se espera dele. O coitado está em uma sala de aula lotada, a gente não tem como dar atenção a todos...não tem como mesmo. (Prof^a Elza/CVE05)

As histórias e os movimentos que as famílias desses professores realizaram para garantir o acesso a educação demonstram o interesse de proporcionar aos filhos a permanência nos sistemas de ensino, de modo a prover uma experiência formativa diferente, com um maior número de oportunidades. Também denunciam o quanto está distante o processo de democratização da sociedade, por nós entendida como a conquista de um conjunto de condições materiais, sociais, culturais, ideológicas e políticas capazes de proporcionar a todos estudantes igualdade de condições de desenvolvimento cognitivo por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, e não apenas pelo desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para os estudantes da EB

6.2.2 “Como foi difícil cursar e terminar a faculdade”

Reconhecer a docência como uma prática social envolve estabelecer relações com teorias, crenças e práticas que são incorporadas aos conhecimentos alicerçados nas tradições da profissão. Aprender a ensinar não deve ser simplificado a um processo homogêneo que desconsidera as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais que cada professor ou grupo de professores utiliza para desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

Como eu não morava em Caetité, permanecer no curso, foi muito difícil... eu precisava estudar em uma universidade pública. Por isso, encarei todas as dificuldades. (Prof. Levi/CVE01)

Só a gente sabe **como foi difícil** cursar e terminar a faculdade. (Prof^a Alma/CVE01)

Sobre as dificuldades enfrentadas para permanecer no curso:

As pessoas não imaginam o quê a gente passou até chegar à universidade. É uma vida cheia de sacrifícios e luta mesmo. Nossos pais não tiveram estudos... acho que todos aqui, somos filhos de pais que não tiveram oportunidade de estudar ou estudaram muito pouco. **Nem por isso, economizaram trabalho para que a gente pudesse estudar...** chegar em uma universidade pública... tenho certeza que para eles, somos motivos de orgulho para eles... **é uma luta permanente.** (Prof. Otto/CVE02)

Ao serem provocados pela Prof^a Ieda sobre as dificuldades que enfrentaram, após o Prof. Levi ter falado, a maioria dos professores considera que falta à universidade e às prefeituras uma articulação para o desenvolvimento de um projeto voltado para que os estudantes das camadas populares possam ter garantido o direito à educação.

O que a universidade e as prefeituras fizeram para nos ajudar? Infelizmente é assim... a gente não recebe apoio nem da Uneb e nem das prefeituras para que a gente possa continuar estudando... Parece que eles acham que a gente não vai voltar para nossas casas para trabalhar na cidade da gente. A Uneb tem alguns programas, mas não são para todos os alunos... fala que faz inclusão... ela é **excludente**, já que **não oferece as mesmas oportunidades a todos** os alunos. (Prof^a Elza/CVE02)

Os enunciados dos egressos vão ao encontro do pensamento de marxista sobre a doutrina materialista. Para Marx (1986, p.12), “a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens”. Ao afirmar que “é preciso acabar com essa coisa de dar jeito para a falta de transporte, de biblioteca, de recursos...”, o Prof. Otto destaca a necessidade de pensar politicamente o lugar da universidade. O Prof. Luan se posiciona para completar o que foi dito por Otto e reafirma que “o fato de a gente ser nordestino, do interior do interior, faz com que tudo seja mais complicado e difícil, a gente acaba aceitando tudo, inclusive a falta de muita coisa”. É, portanto, possível observar que os professores falam muito próximo de Marx (1986), de que o próprio educador precisa ser educado.

Eu tenho uma curiosidade para saber se em outros Departamentos ou até em outros Estados, o curso é parecido com o nosso? O que eu quero falar é que eu queria saber o que existe de comum e o que tem de específico no curso que a gente fez? (Prof^a Ieda/CVE02)

Acho que o comum está no conhecimento da área... não muda né? O específico é o jeito de cada professor tem para dar a disciplina. (Prof^a Elza/CVE02)

Ai, é que está a questão que eu considero importante, fora isso todo professor de biologia só não é igual, porque tem seu jeito de dar aula... fora isso, tudo igual. (Prof^a Ieda/CVE02)

Vale destacar que, do ponto de vista sociocultural, a população do nordeste brasileiro apresenta notórias e acentuadas diferenças em relação a outras regiões do país. Destacam-se, aqui, as diferenças existentes entre o interior e a capital e entre o próprio interior, com valores, estilos e padrões de vida diferenciados, relacionados aos diversos níveis de desenvolvimento socioeconômico da população. Alguns aspectos e condições objetivas de estudos e trabalho influenciaram o contexto econômico, sociocultural e político do nordeste, em particular, no interior da Bahia, o que aponta para a ausência de políticas públicas voltadas à educação das populações mais vulneráveis, de modo a diminuir as necessidades atuais e futuras para o desenvolvimento das comunidades, contribuindo para a correção de assimetrias provenientes de um sistema de ensino desigual e excludente.

Nossa vida é **uma luta só**... (Prof. Aldo/CVE02)

Sempre foi... (Prof^a Alma/CVE02)

As experiências, as histórias, os envolvimento e entonações que os participantes da pesquisa revelaram em seus discursos e enunciados mostram as lacunas de um processo histórico do sistema de ensino brasileiro e põem em relevo as relações familiares e os pressupostos psicopedagógicos do sujeito que está na formação. Mesmo os professores estando trabalhando na EB, eles reconhecem que “somos levados a acreditar que o conhecimento é a garantia para uma vida melhor”, conforme foi enunciado pela Prof^a Elza, e contraposto pelo Prof. Levi, “é uma garantia sim. Não tem quem diga o contrário disso”, complementado pelo Prof. Alex, “a gente só não sabe como usar esse conhecimento, nem ensinamos aos nossos alunos”. Esses enunciados podem ser analisados a partir de duas perspectivas: uma que aponta para um processo de consciencialização dos próprios objetivos da formação e outra que mostra a articulação para aprender em diferentes situações.

Os professores reconhecem, assim, além das dificuldades que os estudantes enquanto futuros professores se veem obrigados a enfrentar, como o transporte, a estadia, segurança e sobrevivência, havendo, portanto, em nível institucional, a necessidade de adoção de políticas efetivas de permanência que possam garantir a conclusão do curso, o que representa um ganho real no aspecto social por meio da empregabilidade e, conseqüentemente, o aumento da renda familiar. O Art. 3 da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, § 5º, inciso II, assegura a formação “como compromisso com projeto social, político e ético que contribua [...] e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2015). As últimas décadas têm sido marcadas pela redução das políticas sociais e pelo afastamento do Estado e, conseqüentemente, o contingenciamento de recursos.

Para gente que não tinha família aqui, o jeito era se virar na casa do estudante... Só quem passou por lá sabe o que é, né? A Uneb dava a casa e a gente se virava para comer. Havia solidariedade por parte de muitos dos moradores da casa. Tinha gente que não tinha dinheiro nem para comer. (Prof. Luan/CVE01)

A expressão “pista” corresponde as rodovias estaduais e/ou federais da região¹⁰. (Caderno de Campo/CVE01)

Em relação ao entendimento sobre a própria carreira, os professores fazem uma relação entre as políticas públicas para a educação e a responsabilidade do Estado para garantir a educação da população. De acordo com os enunciados dos professores, no que se refere ao envolvimento dos poderes públicos na definição explícita das responsabilidades dos governos em níveis Federal, Estadual e Municipal, demonstra-se um crescente afastamento do Estado, acentuando as desigualdades de oportunidades entre os

¹⁰ Os estudantes costumavam pedir carona aos caminhoneiros para regressarem para suas casas e não gastarem com transporte.

estudantes. Alguns dos enunciados mostram o quanto têm sido frágeis a cooperação e o compromisso dos municípios para a permanência dos estudantes no Ensino Superior, o que reverbera diretamente na identidade profissional.

Há por parte de quase todos os professores uma preocupação para que a gente passe a escrever... tem até aqueles professores que explicavam para gente como deveria ser um artigo científico... mas, muitos de nós, não entendia nada... a gente se sentia frustrado por não saber fazer um resumo... por não saber escrever mesmo. (Prof. Levi/CVE01)

Ao considerarmos a categoria de análise “Escolhas e Decisões”, é possível perceber que, enquanto acadêmicos, vivenciando a graduação, havia um discurso por parte dos professores universitários visando à adoção de uma rotina de estudo com o objetivo de atender às exigências dos professores e componentes curriculares do curso, o que gerou incômodo e insatisfação. Ao concluírem a graduação e ingressarem em programas de pós-graduação, a cobrança continua. Os professores demonstram, por meio de seus discursos, que tiveram suas dificuldades e necessidades de natureza cognitiva, econômica e social ignoradas ao longo da graduação e dos cursos que já fizeram.

6.2.3 “O tempo todo tive que escolher...”

O desenvolvimento profissional de professores tem sido posto no centro de algumas discussões, sem, no entanto, ser incorporado a um contexto que exige a presença de políticas institucionais, revestidas de uma intencionalidade, com orientações, ações e espaços definidos.

Fiz o curso numa verdadeira batalha... para chegar na universidade, para continuar estudando... o tempo todo **tive que escolher** entre uma coisa ou outra. Se era estudar ou trabalhar, se era uma bolsa aqui ou outra ali...(Prof. Aldo/CVE03)

As escolhas nem sempre eram pelo desejo que a gente tinha. Era a necessidade mesmo... (Prof. Otto/CVE03)

Definir ações relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional e à formação de professores, pressupõe disputas, consensos e confrontos de interesses por questões pessoais ou por organizacionais. Da mesma forma que exige que as instituições responsáveis pela formação docente reconheçam que é um processo permanente e não pode ser segmentado em etapas, como vem sendo feito ao longo do tempo a partir de textos oficiais, como as LDBEN (Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 9.394/96) e os PNEs 2001/2010 e 2014/2024.

O desenvolvimento profissional de professores representa um conjunto de propostas elaboradas para os programas de formação docente, construídas a partir de um distanciamento das ideias hegemônicas sobre essa formação, como vem acontecendo com

as propostas de licenciaturas contidas nos discursos políticos do Estado e que não se descolaram dos mecanismos burocráticos e legais. O desenvolvimento profissional e a sua relação com a formação exigem reconhecer que existem vozes que foram e são silenciadas e outras que são ouvidas nos discursos oficiais. Os egressos assumem que é preciso que os professores, a partir de suas experiências e da relação com o ambiente e as condições de trabalho, possam estar envolvidos na ação do seu próprio trabalho e que, por isso, exige-se uma participação mais ativa da universidade junto às escolas da EB.

A universidade deve considerar que a gente tem uma família e que em função de nossas famílias, ela precisa saber que tem uma clientela que é pobre... pobre mesmo... não posso falar por todos os alunos, mas a maioria é pobre e com pais que não estudaram. (Prof. Aldo/CVE01)

A universidade precisa garantir condições para o desenvolvimento da região. (Prof. Otto/CVE01)

Só ter o curso de graduação é pouco... deveria ter algum programa para as famílias que não têm nem estudo. Nossos pais acreditam que a universidade vai fazer por a gente, aquilo que eles não tiveram. (Prof. Levi/CVE01)

Ao recordar dos pais, os participantes da pesquisa falaram das suas próprias histórias, tomam as vozes de seus genitores e dos discursos que defendem uma educação democrática e igualitária que possa garantir a conquista das condições materiais, políticas, sociais e culturais que permitam a todos os indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio das suas próprias experiências de aprendizagem, de vida e das relações humanas entre o sujeito e sua família e entre os próprios sujeitos. Destaca-se, assim, existir uma preocupação em “adquirir conhecimentos na formação”, como foi dito pela Prof. Aldo, para “explicar o que a gente sabe nas aulas”, nas palavras do Prof. Alex.

Por ter uma matriz desigual, a educação, as escolas e as universidades devem garantir e sustentar os princípios de igualdade ao direito a acesso e permanência no Ensino Superior. Libâneo (2013, p. 45) defende que o ensino deve “adequar-se às condições sociais de origem, às características socioculturais e individuais dos alunos, e à prática de vida de enfrentamento da realidade que as classes populares criam”. O autor (2013) considera que a característica mais importante da atividade profissional dos professores é a mediação entre as condições de origem dos estudantes e a sua destinação social na sociedade. Para ele (2013), o sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução. Como um compromisso social da profissão, o magistério é “um ato político porque realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais [...] é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade” (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Para os egressos, a ausência de uma política de permanência e auxílio aos estudantes, por meio dos municípios ou da própria instituição, precisa ser analisada pelas instituições na perspectiva dos impactos no desempenho profissional desses professores já que, de modo geral, vem sendo discutida a baixa qualidade da educação por meio da relação com o desempenho dos professores.

A gente tinha que escolher... ou assistia a aula ou voltava para casa. Quantas vezes a gente teve que sair no meio da aula, porque o transporte resolvia mexer no horário da volta?... Quando não tinha transporte, a gente era obrigado a pegar carona na pista. (Profª Ieda/CVE06)

Para quem não pode dedicar-se exclusivamente para estudar, lógico que a formação fica de alguma maneira comprometida. A gente acaba não fazendo o curso do jeito que gostaria de fazer... ter tempo para estudar direito. Quando a gente começou na Uneb, era difícil... faltava muita coisa e a gente não reclamava muito. Além disso, a gente sabia que os poucos professores do curso faziam o que podiam. Eram dois problemas que a gente tinha: um era a falta de condições para o curso funcionar e o outro era a falta de professores e somados a isso, as nossas dificuldades. (Prof. Aldo/CVE01)

Fala não!!! (Prof. Otto/CVE01)

Para os egressos, as prefeituras pouco ajudaram na formação em nível superior para aqueles estudantes que desejavam o ingresso nesse nível de ensino.

A prefeitura, no caso o prefeito, as vezes não autorizava o transporte. Outras vezes, eles precisavam do ônibus para alguma coisa da prefeitura e o motorista ia embora e a gente ficava em Caetité. Se perdesse o transporte, tinha que arrumar um lugar para dormir aqui. (Profª Alma/CVE02)

Quando o prefeito suspendia o transporte era um caos [risos]. Acho que isso acontece até hoje... As prefeituras não valorizam os estudantes não. Nunca são prioridade... 'pra' quem não tem família ou casa para ficar aqui, fica muito complicado. A gente colocava nossa vida em risco todos os dias na estrada para vir e voltar para casa. (Prof. Aldo/CVE02)

Os egressos reconhecem que o trabalho do professor não é construído sozinho. Aspectos da sua vida pessoal ocupam lugar nas decisões que ele toma no exercício da sua profissão e nos processos que adota para o seu desenvolvimento profissional. Em todo o processo formativo, o professor vai estar em diálogo consigo mesmo e com os outros, sejam eles estudantes, colegas de profissão ou outros professores.

Não tem como esquecer as nossas origens. Quando a gente entra na sala de aula essa lembrança é muito viva. Os nossos alunos estão passando por aquilo que a gente passou... as histórias são parecidas e eu penso que isso humaniza o professor. Para a gente chegar até ficar ali na frente como professor deles, foi porque lutamos muito e **escolhemos** para ficar nesse lugar...e a gente espera que eles lutem também. (Prof. Otto/CVE03)

É uma luta injusta. A gente saiu de uma escola pobre. Fizemos o curso que a gente pode fazer, com toda a dificuldade da Uneb... Eu queria que os meus alunos tivessem **outras escolhas**. (Prof. Luan/CVE03)

Os professores Aldo e Elza ressaltam em relação às escolhas feitas.

Quando eu **escolhi investir na minha carreira**, tive que fazer algumas escolhas. Sabe, isso não fica barato. A gente tem que pagar para ir para Salvador, porque o Estado não libera a gente para o estudo. É um investimento muito alto. Acho que nem todo mundo tem condições de bancar. (Prof. Aldo/CVE04)

A **formação continuada é uma escolha** que o professor faz se quer ou não continuar estudando. Todo mundo precisa se atualizar... aprender dinâmicas novas... saber mais coisas daquilo que aprendeu na graduação. (Prof^a Elza/CVE04)

O desenvolvimento profissional de professores tem revelado um conceito em disputa no campo da pesquisa, como assevera Diniz-Pereira (2019). Entre definições e conceitos, fica evidenciado o potencial impacto no trabalho e na profissionalidade dos professores para superar as dicotomias existentes nos processos de formação de professores. Extrapola a visão tecnicista e enrijecida de programas que transitam por entre governos, marcados por um jogo de interesses orientados por organizações internacionais que solidificam, através dos tempos, o crescimento e a consolidação do ensino privado, vendido como estrutura eficaz de qualidade de ensino, que determina as competências e as habilidades para o trabalho do professor. As histórias dos professores e suas vozes destacam que, no desenvolvimento profissional dos egressos, fizeram e estão fazendo escolhas e tomando decisões sobre a formação e o trabalho que realizam.

Quando a gente começou a estudar, são muitas escolhas que a gente têm que fazer. São escolhas de continuar ou não estudando; se podemos ou não participar dos programas que a universidade está oferecendo. Algumas decisões definiram muitos dos caminhos que a gente adotou. (Prof. Otto/CVE06)

O curso não trata todo mundo igual, a gente já falou sobre isso aqui. Alguns alunos são escolhidos, outros têm que fazer escolhas. Muitos têm que escolher dentro de poucas opções que têm. Infelizmente, a gente não tem as mesmas oportunidades de quem estuda em um grande centro. (Prof. Levi/CVE01)

Quando a gente começa a trabalhar, também continuamos a fazer algumas escolhas, dentro das poucas possibilidades que a escola oferece. (Prof^a Alma/CVE04)

Eu tomei uma decisão na minha vida. Queria e sou um pesquisador. (Prof. Luan/CVE06)

Os enunciados dos professores reconhecem a formação de professores como um processo hegemônico. Esses discursos nos permitem concordar com o pensamento de Gatti (2017, p. 726) e com o fato de as licenciaturas revelarem, em suas dinâmicas formativas,

um distanciamento das realidades socioculturais do país, sem, contudo, alterar ou modificar as estruturas dessa formação. Paula Jr. (2012) aponta a formação docente como a única via de solução para os problemas do sistema educacional brasileiro. Para ele (2012), o ato de ser professor tem implicações que não podem ser deslocadas dos parâmetros de uma formação docente. Nesse sentido, a dimensão humana precisa ser valorizada, uma vez que ela está presente nas relações “pré”, “pós”, “intra” e “extra” formação.

Sobre o trabalho docente Nóvoa (1987) e Lessard e Tardif (1996) afirmam que o conteúdo que o professor deve saber ensinar não se enquadra como um problema cognitivo ou epistemológico, mas como uma questão social. É o reconhecimento social que vai legitimar o conhecimento da profissão, no âmbito da organização do trabalho escolar, conforme dito por Tardif (2001, p. 13): “o que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”.

Levando-se em conta os saberes dos professores e suas realidades específicas, a formação de professores deve ser pensada e analisada na perspectiva de um percurso profissional dos docentes. A formação de professores é um projeto pessoal e institucional que envolve uma multiplicidade de situações pedagógicas que vão construir um perfil profissional próprio de cada professor para ensinar a sua disciplina e para interagir e avaliar os estudantes.

6.2.4 “As minhas decisões no curso sempre foram feitas com muita clareza”

Para os egressos que participaram da pesquisa, há uma luta permanente para chegar à escola e à universidade e ainda se manterem nessas instituições.

As minhas decisões no curso sempre foram feitas com muita clareza. Eu não quis ser professor... mas fiz do meu curso, a minha formação, do jeito que eu podia e queria. (Prof. Luan/CVE04)

No curso, os professores deixam claro que quem não quer ser professor pode tomar a **decisão** de fazer uma outra formação. Eu gosto de dar aula, mas não quero aposentar como professor. (Prof. Alex/CVE04)

Eu quis ser professor. Foi essa minha decisão desde cedo. (Prof. Aldo/CVE04)

Os discursos dos egressos reconhecem que existem programas desenvolvidos pela instituição que não contemplam todos os estudantes, o que a torna “excludente” por não oferecer “as mesmas oportunidades a todos”. Os enunciados reconhecem que são professores provenientes de famílias com pais com pouca escolarização e fizeram referência ao modo de produção da sociedade e das relações estabelecidas ao longo do tempo para a reprodução e a produção de relações sociais. Os professores ajudam a

entender o funcionamento da universidade, alegando a ausência de política de desenvolvimento da instituição, por meio da oferta de cursos voltados para atender às expectativas de desenvolvimento da região e dos estudantes dos municípios no entorno do *Campus VI*.

Quais os cursos que chegam para a Uneb? São sempre licenciaturas para isso ou para aquilo... Agora, tem um curso de engenharia de minas, mas sabe lá Deus como está sendo implantado... pobre é assim: aceita o que tem e ainda agradece, né? (Prof. Luan/CVE02)

Os professores fizeram referências às suas histórias de vida e experiências durante o período em que estavam na graduação, reconhecendo que essas histórias e experiências têm influência direta nos seus processos formativos e que são indissociáveis da própria cultura da formação docente. A resposta ao convite feito para a participação nessa pesquisa revelou que os egressos que responderam e desejaram participar do estudo estão vinculados ao contexto da pesquisa. Esse cenário nos permite perceber que as mulheres continuam, na sua maioria, na condição de serem reconhecidas como professoras enquanto os homens se apresentam como pesquisadores.

Sou uma professora mesmo. Gosto do que faço. Faço por amor mesmo. (Prof^a Ieda/CVE05)

Eu acho que como professora, como mãe, a gente têm um olhar mais terno com os estudantes. Eles nos ouvem... têm respeito... tem aqueles que até gostam da gente. (Prof^a Elza/CVE05)

A mulher historicamente é a professora... é aquela que vai acolher... ajudar... a mãe que muitos não têm em casa. (Prof^a Alma/CVE03)

Eu não tenho nada a ver com a sala de aula... sou pesquisador... gosto do campo, das 'minha' coletas e do meu trabalho... a sala de aula é mais uma renda... Quero ser professor da Uneb [risos] (Prof. Luan/CVE04)

Eu também! (Prof. Otto/CVE04)

Eu, idem! (Prof. Aldo/CVE04)

Eu também! (Prof. Levi/CVE04)

Quem não? (Prof^a Ieda/EIV)

Todos os professores riram concordando com a Prof^a Ieda (Caderno de Campo/CVE04)

Instituições de ensino, como a UNEB, ao assumirem o processo formativo de professores, dão relevo à complexa realidade que envolve os sujeitos matriculados nas licenciaturas, suas necessidades e dificuldades. Sobre esse contexto, disse o Prof. Luan: "muita gente aqui com dificuldades mesmo... mas, no meu caso, eu tive a sorte de me aproximar da (cita o nome), que era envolvida com pesquisa... não só eu, teve mais gente

que chegou perto dela e ficou na pesquisa... a gente não queria ser professor e ela viu isso”. Aldo completou dizendo que “existe hoje uma obrigação pelo currículo Lattes e as pessoas ignoram as dificuldades que as pessoas têm... por isso, muitos desistem de estudar... não consegue escrever não é porque não sabem, elas acham que não conseguem”. Os discursos dos professores destacam que existe uma realidade social que influencia diretamente na formação. Os professores relembrou das dificuldades que enfrentaram durante o curso.

Tinham dias, que eu não tinha dinheiro para comer, quem dirá ‘xerox’. Como estudar desse jeito? E como eu, tinha muita gente. (Prof. Alex/CVE06)

A realidade da universidade pública ignora nossa realidade, nossas vidas. (Prof. Otto/CVE04)

Esquecem que a gente tem vida. (Prof. Levi/CVE04)

A gente passa por muita dificuldade para estudar! (Prof^a IEDA/CVE04)

Muita gente desiste do curso. (Prof. Levi/CVE04)

A afirmação da professora leda ao professor Otto, gerou um incômodo entre os professores. (Caderno de Campo/CVE04)

Os professores ficaram inquietos com a afirmação da professora leda. (Caderno de Campo/CVE04- voluntário 1)

A afirmação feita por leda revelou a existência de situações que ocorreram no período da graduação e que interferiram de forma direta na permanência de alguns estudantes no curso. Considerando a avaliação que fizeram da formação inicial, os participantes da pesquisa indicam um apagamento da experiência que os futuros professores levam para a graduação, enquanto suas experiências como estudantes da EB, o que confere ao curso uma concepção clássica de ser professor a partir da predominância de um saber técnico/conteudista na formação de professores, enquadrado na perspectiva instrumental, portanto, pragmática.

Considerando a questão de gênero a respeito dos professores que participaram do estudo, os homens estão vinculados e envolvidos com a pesquisa e a produção científica, ao passo que as mulheres estão relacionadas ao trabalho da escola, sem desenvolver pesquisas ou produções científicas sobre o trabalho que realizam. Entre os participantes da pesquisa, os professores têm produzido e publicado artigos científicos. As professoras reconhecem que os trabalhos de conclusão de curso e a monografia não se transformaram em artigos científicos.

6.3 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

6.3.1 “A sala de aula é o lugar de trabalho do professor”

Ao falarem do trabalho que realizam enquanto professores, os egressos destacaram a gama de experiências que o trabalho em sala de aula e na escola possibilita e contribui para a sua formação como professores de Ciências e de Biologia.

O trabalho em sala de aula coloca o professor em uma situação de conflito. Ela apresenta uma novidade em cada momento, em cada aula. **A sala de aula é o lugar** de trabalho do professor. (Prof. Aldo/CVE05)

Quando a gente está na sala de aula, a gente tem a oportunidade de aprender com a gente mesmo, pelo trabalho que a gente está desenvolvendo. (Prof. Otto/CVE05)

Para os egressos, pensar o papel dos professor implica reconhecer o quanto o trabalho docente tem sido regulado por mecanismos externos a ele próprio, por vezes, enquadrado como mais uma atividade laboral devido à desvalorização social do profissional da educação. Implica também destacar a precarização das condições de trabalho e a ausência de um programa de incentivo à docência que envolva todos os professores da escola. Para os professores, o modelo da racionalidade técnica da formação colabora para uma visão simplificada do trabalho docente, chegando a descaracterizar as diferentes aprendizagens existentes na sala de aula e em todos os processos que envolvem o trabalho docente na e para a escola. Sobre os conhecimentos específicos da área, os egressos apontam para o papel das aulas práticas.

No curso de Biologia, a gente é levado a acreditar que a ciência está no laboratório... nas aulas práticas. (Prof^a Alma/CVE03)

A gente valoriza a aula teórica como se não pudesse viver sem elas... as aulas de laboratório são para comprovar o que a teoria diz... investigação mesmo, só nos projetos de pesquisa e de quem está nesses projetos. (Prof^a Elza/CVE03)

O laboratório era o lugar que a gente ficava para observar as coisas relacionadas aos projetos de pesquisa dos professores. (Prof. Luan/CVE03)

É isso que eu critico... nem todo mundo tem essa oportunidade. As aulas práticas eram mais demonstração, observação e não uma pesquisa direcionada. (Prof^a Ieda/CVE03)

Ao destacarem o papel das aulas práticas no curso, os egressos indicam que os laboratórios exercem sobre os estudantes um estímulo que assegura a permanência no curso. Também destacam que as aulas práticas têm um caráter mais demonstrativo que prático. Em relação às pesquisas, reconhecem que os laboratórios servem aos interesses das linhas de pesquisa dos professores pesquisadores, e não necessariamente ao desenvolvimento de pesquisa do campo.

Acho que eu entrei umas cinco vezes no laboratório de prática de ensino. Mas era para participar de reunião... eram sempre lá. (Prof^a Alma/CVE03)

Verdade, sempre se faziam reuniões lá (Profª Elza/CVE03)

O laboratório de prática eram aqueles modelos de isopor que a gente fazia nas avaliações das disciplinas de prática e que ficavam lá. Lembro que tinha um esqueleto e um modelo com os músculos do corpo humano. O resto era um tanto de modelos construídos com material alternativo e massa de modelar. (Profª IEDA/CVE03)

Ao falarem das aulas práticas e dos laboratórios, os professores destacam que é preciso mudar o entendimento do que seja a prática e/ou o laboratório. Destacam também que o fascínio que os laboratórios e os equipamentos exercem nos estudantes deveria fazer com que, em uma licenciatura, fossem revistos as funções e o aparelhamento para os laboratórios de práticas de ensino. Saviani (1991) destacou como objetivo da educação o processo de transformação dos sujeitos pela incorporação de elementos, por meio de uma mediação educativa. Nesse sentido, os laboratórios assumem o espaço da criação, da investigação, do lúdico para oportunizar aos estudantes e à coletividade o desenvolvimento de pesquisa e vivências acadêmicas.

Reconfigurar as aulas práticas do curso passa a ser um desafio para valorizar a experiência da descoberta. Segundo os professores, as aulas práticas, por serem demonstrativas, carregam o encantamento da constatação, e não da reflexão e da análise, o que pressupõe colocar o estudante no laboratório para que ele assuma o protagonismo de suas próprias descobertas.

Destacamos que o pensamento de Saviani (1995, p. 17) se aproxima do que foi discutido por Florestan Fernandes (1975) e Antônio Gramsci (1977) ao denominarem de uma “segunda natureza” a própria identidade do sujeito, bem como do conceito de “habitus”, de Bourdieu-Passeron (1970), como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, uma história pessoal que se integra e é integrada a outros sujeitos e realidades. Esses autores reconhecem que todos os sujeitos apresentam uma disposição para constituir a sua própria estrutura, como um sujeito singular inserido em uma comunidade de outros indivíduos.

A gente, durante todo o curso, não viu os professores falarem da escola como um laboratório. (Prof. Alex/CVE03)

A ideia de laboratório no curso de Ciências é aquela relacionada aos equipamentos... microscópio, lupas... amostras... e que, na maioria das vezes, resulta em pura observação, segundo o roteiro proposto. (Prof. Levi/CVE03)

Os laboratórios da UNEB são bastantes precarizados. (Prof. Luan/CVE03)

Para Fernandes (1975), por analogia, a sala de aula, equivale a um laboratório para a formação e o amadurecimento intelectual e profissional dos professores. Desse modo, a formação inicial de professores é o ponto de partida formal e institucional de um processo de

preparação e desenvolvimento profissional dos sujeitos que se propõem a ser professores e, entre outras coisas, alimentam o desejo de desempenhar uma função, alcançar a realização profissional e contribuir para o processo de transformação da sociedade em que vivem, por meio da formação de seus estudantes. Discutir a formação docente do ponto de vista de uma profissionalização nos coloca em um ambiente de incertezas sobre pensar as funções da profissão, concordando com Imbernón (2011, p. 52) quando afirma que “[...] a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”, e – acrescentamos - suas crenças. Nóvoa (2003) acrescenta ao dizer que é sempre um trabalho de equipe. Mas como o curso e a escola estão promovendo o encontro coletivo desses professores? Esse trabalho coletivo se destina ao desenvolvimento profissional dos professores ou ao alcance de metas?

Para os egressos, é contraditório compreender a constituição do sentido de profissionalidade docente a partir da formação inicial enquanto ela é reconhecida e indicada como uma resposta à qualificação do trabalho do professor através das demandas de mercado que ignoram e negligenciam a função social da escola pública e do professor, subordinadas às exigências do mundo do trabalho. Na prospecção feitas pelos professores da pesquisa, cabem aos cursos de graduação a concepção e a execução de um projeto pedagógico entrecortado de desenhos, modelos e propostas de formação sem, contudo, deixar de estar amarrado e subordinado ao poder e ao controle do Estado que assegura o credenciamento, o reconhecimento e a oferta de cursos.

A gente não ouviu no curso e nem ouve na escola que somos nós que vamos traçar o nosso trabalho. A gente recebe ordens. (Prof^a Alma/CVE05)

Essa é uma realidade que precisa ser superada mesmo. A gente recebe orientação sobre o que se é para fazer. No curso, as discussões eram mais críticas...mas apenas pontos de vistas sobre o que a gente achava que devia ser. (Prof. Alex/ CVE05)

No curso, eram aulas práticas para confirmar o que estava na teoria. Na escola é do mesmo jeito. (Prof. Luan/CVE01)

Ao trabalho docente, por meio das diretrizes, acaba sendo imposta uma perspectiva generalizante, com a definição de descritores de desempenho e conteúdos que vão determinar a “qualidade” do ensino, fato que impacta diretamente o trabalho do professor e na sua formação. As métricas de avaliação do desempenho dos estudantes e de suas escolas, através dos exames nacionais e internacionais, passam a representar a orientação do trabalho docente. A questão que nos inquieta é: quando e como o professor aprende a realizar o seu trabalho de maneira autônoma?

A autonomia do professor é confrontada com o que está estabelecido *a priori* na BNCC, ou até mesmo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com as orientações determinantes de competências gerais e específicas, habilidades e aprendizagens

essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante as etapas da EB. Essa padronização impossibilita a emergência de espaços de aprendizagem inventiva para além dos processos de cognição e re-cognição de estudantes e professores, na formação inicial ou na pós-graduação, por meio dos cursos de especialização e programas de mestrado e doutorado.

As experiências acerca do aprender a ensinar se desdobram e são representadas por três categorias: experiências pessoais, experiência baseada em conhecimento formal e experiência escolar e de sala de aula, conforme o pensamento de Garcia (2009). No entanto, o autor (2009) não discute como devem ser articuladas essas três experiências. Considera-se que as experiências pessoais são aquelas que carregam a própria vida do sujeito, suas crenças e aspectos pessoais relacionados à escola e à sociedade que vão incidir na maneira como ele, enquanto sujeito marcado por suas singularidades, aprende a ensinar. Isso inclui as questões de origens socioeconômica, étnica e de gênero.

Na minha opinião, **tudo o que o professor faz e desenvolve na escola é para o seu desenvolvimento profissional**. Acho que a escola deve oferecer condições para que todos os professores possam fazer o seu trabalho... falta “muitas” coisas e, por isso, às vezes, o nosso trabalho fica comprometido e a gente não consegue fazer um bom trabalho. (Prof. Aldo/CVE01)

Qual a autonomia que a gente tem mesmo? Para fazer o quê? (Profª Alma/CVE06)

A escola quer um professor que esteja na escola para dar aulas e na faculdade o que a gente viu foi exatamente isso...Quem queria ser professor, aprender o conteúdo para dar aula, quem queria ser pesquisador, o laboratório para observar. (Profª IEDA/CVE06)

A gente não vê na escola nada sobre a profissionalização e nem viu na graduação (Prof. Alex/CVE04)

No desenvolvimento da pesquisa, os professores falaram também sobre as práticas e as experiências, relacionando-as ao estudo permanente.

A formação de professores é complexa... a parte mais fácil é a graduação [...] **continuar estudando** e trabalhar ao mesmo não é fácil para ninguém... a gente tem que escolher entre uma coisa ou outra... (Prof. Otto/CVE02)

Ao discutir a crise da hegemonia universitária, Santos (2015) afirma que vem ocorrendo uma descaracterização intelectual do Ensino Superior, justificando seu ponto de vista a partir do reconhecimento de que a universidade tem perdido o seu domínio como única produtora de pesquisa, seja pela falta de investimento nas universidades, seja pela padronização de diretrizes para a profissionalização e para o profissionalismo estabelecido pelo Estado, o que conferiu à formação de professores um tipo de modelamento da profissão, tomando como referência um caráter puramente normativo. Expressões usadas pelos egressos, como “continuar estudando” (Prof. Otto), indicam uma escolha que tem sido

feita em relação ao trabalho: reconhece-se que os professores têm enfrentado dificuldades para conciliar estudo e trabalho, havendo situações em que é preciso interromper os estudos.

Muita gente acha que o trabalho da gente é fácil. Poucos sabem o **quanto é difícil** para a gente a sala de aula... uma sala cheia, **um conteúdo para explicar** e que **tira da gente a liberdade** de trabalhar... (Prof. Levi/CVE02)

Sim!! [exclamou, falando mais alto] isso ninguém fala... o quanto o conteúdo que a **escola impõe** atrapalha o nosso trabalho. (Prof. Aldo/CVE02)

Pode explicar melhor?, perguntou o pesquisador.

A gente tem que ensinar o que está no livro didático...o que vai **preparar para o Enem**. (Prof. LUAN/CVE02)

Mas você não trabalha com o Ensino Fundamental?, perguntou o pesquisador.

A coordenação da escola pede para a gente preparar os alunos para o Enem... eles têm que chegar no Ensino Médio sabendo o que vai cair no Enem. Até os planejamentos que a escola propõe são voltados para isso. (Prof. Luan/CVE02)

Ao enunciar que há uma preocupação nas escolas com os conteúdos elencados como essenciais, estabelecidos pelo livro didático, os professores mostram um desconforto, posto nas palavras do Prof. Levi, em função de uma determinada obrigação do professor em sala de aula, impedindo o pleno desenvolvimento de suas atividades: “um conteúdo para explicar e que tira da gente a liberdade” (Prof. Levi). Isso foi reforçado pelo Prof. Aldo, ao reconhecer que a “escola impõe” o cumprimento desse conteúdo. O Prof. Luan colaborou com esse pensamento, ao reafirmar: “a gente tem que ensinar o que está no livro didático... preparar para o Enem”.

Os professores demonstram que a existência de exames padronizados e sistemas de avaliação tem orientado o trabalho deles, mascarados no desenvolvimento de competências de estudantes e de professores, deixando de fora um projeto de formação contínua. Os professores levaram em conta a ideia de que falta uma articulação maior entre a escola e a universidade. Mesmo egressos da UNEB, os professores reconhecem que as experiências de aproximação feitas e percebidas por eles ficam, muitas vezes, restritas a um trabalho, ainda que original e necessário, meramente burocrático.

A gente percebe que a escola não faz a crítica e a reflexão que possam mudar o jeito dos professores trabalharem. A gente procura fazer os cursos que são oferecidos... tem trabalhos bem interessantes... mas mudam pouco o que a gente faz... é uma dinâmica ou outra que a gente aproveita. (Profª leda/CVE04)

Eu corri atrás de fazer as inscrições dos meus alunos nas olimpíadas. E quando eu vi que os meus alunos ganharam medalhas de ouro, fiquei muito satisfeito com o resultado. (Prof. Levi/CVE05)

Acrescentam:

O **aperfeiçoamento profissional** é uma obrigação de cada profissional... senão, ele fica fora do mercado. Só que muita coisa... alguns cursos não chegam para gente que mora no interior. A gente **faz o que pode para se desenvolver profissionalmente**. (Prof. Alex/CVE06)

Existe um conhecimento específico que é dos professores mesmo. Eles têm que se **esforçar para aprender aquilo que a universidade não ensina**. Para isso, existem os cursos que **completam a formação inicial**. Eu paguei minha especialização. Fiz um sacrifício danado... foi um ano muito complicado porque deveria ser de graça... mas eu aprendi muito. Ainda quero fazer meu mestrado e, quem sabe, um doutorado. (Profª Alma/CVE01)

A experiência baseada em conhecimento formal o inclui como sendo aquele trabalhado na escola e envolve as crenças como se deve ensinar e sobre a matéria a ser ensinada pelos professores. Cochran-Smith e Lytle (1999) procuraram fazer uma distinção entre os conhecimentos *para*, *na* e *da* prática. Para os autores (1999), os conhecimentos fazem referência ao que serve para organizar a prática e ao que deriva da investigação universitária e da experiência dos professores.

Se os professores da prática “tivesse” contato com a escola, entenderiam que a prática é muito diferente da teoria. (Prof. Alex/CVE05)

Eu diria que falta os professores de prática “conhecer” um pouco a experiência dos professores e deixando de lado essa teoria toda. (Prof. Levi/CVE05)

O desenvolvimento profissional de professores tem exigido uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os professores a aprender a ensinar as práticas e experiências. Para os egressos, as práticas pedagógicas deveriam ser incorporadas ao curso e à rotina da escola.

A formação inicial e a formação continuada deveriam ser articuladas para que o professor continuasse estudando. Claro que, **na medida que ele estuda, se desenvolve intelectualmente, busca mais conhecimentos...** Infelizmente, a realidade dos professores é muito diversa. Tem professores que estão querendo aposentar, outros, **se desenvolver na profissão**. Tem gente que gosta de estudar, outros não. Muitos não gostam pela falta de oportunidades. (Prof. Otto/CVE01)

O debate sobre o desenvolvimento profissional docente coloca em questão a formação continuada como uma parte do processo de aperfeiçoamento profissional, muito associado às experiências que os professores estão desenvolvendo em sala de aula e na escola.

O **desenvolvimento profissional é individual**. Cada professor deve se esforçar para ter uma carreira brilhante... Ele quer ser reconhecido pelo **esforço que faz em se atualizar**, para fazer cursos e buscar cada vez mais uma titulação melhor. Eu mesmo tenho procurado fazer cursos para ser **um bom profissional**. Passei em primeiro lugar em duas seleções de mestrado. (Prof. Levi/CVE01)

O **desenvolvimento profissional é um desafio** para o professor, principalmente para a gente que mora no interior. **Cada um se desenvolve como pode.** Quando a gente começa a trabalhar, a gente vai convivendo e observando como os professores desejam melhorar suas carreiras e ganhar mais. Pra mim, **deveria ser um trabalho que a própria escola deve promover...** arrumar os horários para a gente ter tempo para estudar... fazer cursos na área. (Profª Ieda/CVE06)

Questões relacionadas ao papel das escolas e dos componentes curriculares têm sido alvo de debates ao longo de algumas décadas, solicitando elaboração e proposições voltadas à prática de ensino e às questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, associadas à formação de professores nas suas dimensões profissional e institucional.

Eu posso dizer o quanto **eu tenho desenvolvido profissionalmente.** Quando olho para trás e vejo o quanto eu já consegui e onde eu cheguei e posso chegar. Eu acho que tem uma parcela grande do **nosso esforço** para chegar onde eu estou. A **escola acomoda muito os professores.** Acham que a vida se resume ali. (Prof. Luan/CVE06)

Ao falar da acomodação, Luan enfatiza que a sua compreensão sobre o desenvolvimento profissional é um processo individual, negando a perspectiva de ser um processo desenvolvido no coletivo. Para Alma, trata-se de uma ação mais burocratizada, prescritiva e normativa.

O **desenvolvimento profissional devia ser trabalhado no próprio curso.** A gente, como professores, tem que entender que não paramos de estudar nunca. A gente precisa aprender novas normas de explicar...de despertar o interesse do aluno. Procurar estimular cada vez mais o aluno querer aprender. Eu penso que algumas palestras e cursos ajudariam muito. (Profª Alma/CVE06)

Elza destacou as dificuldades que os professores enfrentam para continuar os estudos.

Muitos **colegas estão estudando e investindo em sua carreira.** Tem gente querendo fazer um mestrado, um doutorado pensando na própria carreira. Mas nem todos podem. Tenho uma colega que passou em mestrado na UFMG, mas não podia ir morar lá porque o Estado não libera o professor para estudar. Como pode isso? Vontade a gente tem, mas nem tudo pode. (Profª Elza/CVE06)

Sobre a experiência escolar e de sala de aula, os egressos se referem às experiências vividas que contribuíram para formar ideias sobre o que é ensinar e sobre o trabalho do professor. Desse modo, ao se pensar o desenvolvimento profissional, os professores consideram que é preciso considerar o impacto na mudança das práticas de ensino mediante o crescimento profissional e as condições que ajudam e promovem esse desenvolvimento.

Acho que **o desenvolvimento profissional é importante.** A gente procura fazer os cursos, procura atualizar... estudar mais e mais. A gente participava de algumas conferências e quando tinham cursos na nossa área, sempre que podia a gente faz... Na universidade, a gente não aprende tudo né?... **muita coisa precisa ser estudada depois da graduação para se manter bem informado e atualizado.** (Prof. Alex/CVE01)

Eu acredito que exista uma espécie de obrigação que é colocada no colo dos professores como se fosse ele o **único responsável pelo desenvolvimento profissional**. É preciso a universidade abrir oportunidade para os professores continuarem sua formação... É como uma espécie de vestibular, muitos querem entrar, poucos conseguem entrar. (Prof. Otto/CVE06)

O desenvolvimento profissional de professores provoca mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores por meio das alterações das práticas docentes em sala de aula, que resultam na compreensão de que a profissão docente e o seu desenvolvimento são fundamentais para garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes, por isso, deve voltar como um conhecimento a ser trabalhado nos processos formativos, como destacou Luan.

Sempre conhecimentos que estão sendo produzidos e partilhados e, para mim, isso é que deve ser relacionado com o desenvolvimento profissional. Na sala de aula, a gente trabalha para os alunos aprender e todo esforço para se alcançar esse objetivo, vão ser esses **esforços que nos ajudam a desenvolver na profissão**. (Prof. Luan/CVE01)

Algumas discussões entre os egressos deram destaque aos saberes produzidos pelos professores – portanto, na escola -, que precisam ser articulados como os conhecimentos universitários para que o trabalho dos professores possa ser direcionado para um processo de profissionalização da docência, o que demanda, entre outras coisas, que a formação abra um diálogo entre a escola e a universidade.

É uma pena que nem todos tenham condições de desenvolver profissionalmente... tem aqueles que não “gosta” da profissão e tem aqueles que gostam e se realizam com o que fazem. Mas, na verdade, acho que todo mundo devia ter as mesmas chances. As vagas para se fazer um mestrado ou um doutorado ainda são poucas e nem todo mundo consegue. (Prof. Aldo/CVE06)

O **desenvolvimento profissional é algo complexo** porque vai além da graduação... daquilo que a gente aprende por lá... Temos muita coisa para aprender para atuar profissionalmente. Eu acho que o curso pecou e ainda peca por não estimular o nosso estudo... **tudo na graduação é pré-estabelecido**... tem sempre um jeito para fazer isso ou aquilo. (Profª leda/CVE01)

Ao analisar a profissionalidade na perspectiva dos egressos, é possível verificar que a docência é reconhecida como uma profissão, no entanto, sem que seja notada a existência de saberes específicos e profissionais produzidos no coletivo dos professores sobre a sala de aula.

A sala de aula é um universo muito velado... a gente faz, sim, um pacto de silêncio com os alunos... o que acontece ali não é para ser falado... a gente sabe que eles comentam com outros professores... eles só quebram esse pacto e falam mal dos professores que eles não gostam. (Prof. Levi/CVE05)

Os professores reconhecem que é preciso considerar que o professor leva um determinado tempo para se familiarizar com o ambiente da sala de aula e da escola, e que

esse período é o responsável pela assimilação progressiva dos saberes necessários à realização das tarefas e que também se constitui em um período de troca com os pares. A prática cotidiana do trabalho docente é produtora de saberes e, por isso, não comporta a adoção de métodos e estratégias quantitativos. São esses saberes, caracteristicamente qualitativos, que são mobilizados como fonte para a resolução dos problemas em sala de aula e na escola e, por essa razão, dão sentido às múltiplas situações de trabalho do professor. A legislação e os projetos pedagógicos têm provocado o que foi chamado por Florestan Fernandes de processo de “alheamento” por não encarar os problemas que a formação docente precisa enfrentar.

Quem, de fato, procura a escola como um campo de investigação? Até onde eu sei, a gente está recebendo questionário para responder... a gente aplica algumas abordagens e avalia o que fez... esse é o nosso entendimento sobre a pesquisa em educação... pelo menos é o meu. (Prof. Luan/CVE06)

O que é complicado para a gente que é professor é que o desenvolvimento profissional exige que a gente estude, mas a gente faz um curso ou outro na área que a gente tem afinidade... acaba que a gente sabe pouca coisa do conjunto. (Prof. Otto/CVE06)

Os cursos que a gente faz já “separa” claramente o que é conhecimento específico do conhecimento pedagógico. A gente fica para escolher se quer um com uma abordagem ou outra. (Prof. Levi/CVE03)

A análise daquilo que foi dito pelos professores mostra que o processo de discussão e elaboração dos projetos dos cursos é conduzido por poucos atores e sem a devida representação de professores da EB. Em alguns campos de formação, como a Medicina, as especializações visam atender às demandas e contingências de saúde da população. No caso da Educação, a especificidade fica restrita às modalidades da educação ou da área de formação dos professores. Poucas são as situações em que é valorizado o saber do profissional, que exige uma abordagem técnica e científica sobre o que está sendo feito. No que tange às pesquisas, são, na sua maioria, diagnósticos padronizados por determinadas abordagens.

6.3.2 “Os professores têm uma relação difícil com os seus pares”

O trabalho docente está relacionado à prática pedagógica, à constituição de uma profissionalidade, a um conjunto de saberes específicos da própria profissão, que assumem a dimensão social e pessoal do professor, e ao seu desenvolvimento profissional.

Hoje, trabalhando como professora do Ensino Fundamental por opção minha, eu vejo que os professores têm **uma relação difícil** com os seus pares. A gente, como professores, “temos” relações difíceis com os nossos colegas, com os alunos... acho que precisava ter na escola a ideia de um trabalho mais colaborativo, mais crítico. (Prof^a Ieda/CVE04)

O que mais dificulta um trabalho mais coletivo dos professores é o excesso de trabalho burocrático. (Prof. Alex/CVE04)

Para os egressos, compreender a formação docente em sua complexidade vai além de entendimentos e/ou definições. Exige uma análise do trabalho cognitivo, intelectual, contextualizado e referenciado na itinerância de aprendizagens e experiências dos professores que estão atuando nas escolas da EB e o que vem sendo proposto como modelo de formação e de trabalho para os professores.

Quando eu fui convidado para **ensinar**, claro que tive medo... como um estudante podia ser professor? Pensei muito, muito mesmo... mas precisava **sobreviver**; minha família não podia me ajudar. Fui com a cara e a coragem! Preparava as aulas para **explicar direitinho**..., depois passava as atividades para os alunos responderem... ah, eu sempre perguntava quem estava com dúvida. (Prof. ALDO/EIII)

Os egressos assinalaram que, ao assumirem o trabalho na escola e nas salas de aula, a preocupação girava em torno das escolhas por abordagens dos temas, seleção de materiais complementares e bibliográficos para as aulas.

Quando a gente analisa a experiência de ser professor enquanto se é acadêmico, a gente percebe que os professores falavam mais da indisciplina dos alunos... e da falta de interesse dos alunos... quase nunca falavam com a gente dos problemas da profissão... das dificuldades que eles tinham. A gente ficava calado... ninguém avaliava o nosso trabalho e nem o deles, até porque eles faziam a mesma coisa que a gente fazia. (Prof. Levi/CVE03)

As parcerias estabelecidas entre as universidades e as escolas da EB precisam ser revistas para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, o que está relacionado ao que acontece na formação. Algumas dessas parcerias visam colocar nas escolas os acadêmicos para ocuparem a função de professores.

É um impacto quando a gente chegou na escola... todos os professores sabiam que a gente era da UNEB e estava ali para fazer um estágio... um estágio remunerado que ajudou muito [risos]. Todo mundo sabia que a gente ainda estava na graduação... mas a escola precisava de professor e a gente servia para que o aluno não ficasse sem professor e sem aula. (Prof. Aldo/CVE04)

Assim... não houve nenhum acolhimento por parte dos professores da área e nem os da escola. A gente conversava com a direção e a coordenação e estava tudo acertado. A “escola” não queria ficar sem professores... Sempre “havam” aqueles professores que falavam com a gente tipo um aviso: se precisar de alguma coisa, pode falar... ou, então, aqueles que procuravam avaliar, perguntando: e aí, tá gostando? (Prof. Otto/CVE04)

Também “tinham” aqueles professores que sempre falavam para gente... vocês são novos... têm mais ideias que a gente... estão mais dispostos... a gente já está cansado... são sangue novo... (Profª Elza/CVE04)

Ao falarem do início da carreira enquanto estavam na graduação, os egressos relataram que passaram a vivenciar a experiência como professores, em princípio, realizando um movimento de descontinuidade e desarticulação entre a licenciatura e a

atuação profissional. Sabiam que teriam que realizar um estágio supervisionado, mas enxergavam que ali era uma oportunidade de trabalho e não de estágio.

Quando eu percebi, já estava na sala dando aula. (Prof. Aldo/CVE03)

Acho que isso aconteceu com quase todo mundo que está aqui. (Prof. Otto/CVE03)

Por um lado, acho que isso foi bom para todo mundo. (Prof. Alex/CVE03)

Será? Eu tenho minhas dúvidas. [risos] (Prof^a Ieda/CVE03)

Os professores entenderam que esse tipo de experiência acaba por suscitar concepções em torno das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem que estão relacionadas ao trabalho dos professores, que os levou a adotar modelos empíricos de ensinar. A adoção desses modelos se relaciona às crenças que o professor tem e que orientam o trabalho do professor e sua relação com os demais colegas.

Meu começo foi bom... bom mesmo! Eu sabia o assunto, explicava para que todos aprendessem... **procurava ser dinâmico**, né? Tinha aqueles que não prestavam muita atenção e não tinham dúvidas nunca... A escola (referindo-se à coordenação pedagógica) pedia para a gente não deixar de passar atividades. (Prof. Levi/CVE03)

Eu **entrava na internet e olhava alguns modelos de aulas para fazer igual**... umas davam certo, outras não [risos]. Mas era assim que a gente fazia e tem muita gente que faz... Ainda hoje, eu busco coisas na internet. (Prof^a Elza/CVE03)

Todos os professores acenaram com a cabeça e movimentaram o corpo, manifestando concordância com o que foi dito pela Prof^a Elza. Neste momento, Otto, solicitou o direito de fala, interrompendo a fala da professora. (Caderno de Campo/CVE03)

A gente vive em um mundo tecnológico. O professor têm que aprender a mexer com essas ferramentas. (Prof. Otto/CVE03)

Para os egressos, a internet tem sido um campo de pesquisa por dinâmicas, ações e aulas para estimular o interesse dos estudantes da EB, ao passo que revelam não existir um critério muito claro de quais sites de busca estão utilizando. Os professores assumem que ainda fazem esse tipo de busca. Se, por um lado, reivindicam a autonomia para desenvolver o trabalho, por outro, em determinadas circunstâncias, buscam copiar estratégias disponíveis na internet, quando poderiam estar sendo elaboradas pelo coletivo de professores.

Algumas vezes dá certo, outras vezes não dá. Eu procuro ver as sugestões que alguns vídeos sugerem. Tem coisa boa por lá. Faço isso desde a época do IEL. (Prof. Aldo/ CVE03)

O movimento que provocou uma busca pela formação em nível superior, por uma exigência legal para aqueles professores que não tinham diploma de nível superior, bem como para os estudantes egressos da EB, pouco tem valorizado a experiência do professor.

Há, nas escolas, um contingente de professores com um tempo de vivência como tais e com *expertise* em escola pública.

A prática é, na verdade, uma grande discussão sobre como a gente deveria fazer para tornar a aula mais dinâmica. (Prof. Luan/CVE02)

Quando a gente começa a trabalhar, a gente entende que a prática que a universidade tanto fala não está relacionada com o que a gente tem que fazer. (Prof^a Elza/CVE02)

Parece que as coisas não batem, né? De um lado, o curso se propõe a fazer uma coisa, quando a escola quer outra coisa. (Prof^a Ieda/CVE02)

Para os egressos que ministram aulas como professores substitutos na UNEB, a prática e as experiências dos professores precisam ser mais bem articuladas.

Eu faço o máximo para ajudar os meus alunos no estágio. Quero que eles tenham a melhor experiência mesmo. Acontece que tem professores na escola que não “quer” saber de estagiários. Não “quer” receber nenhum aluno e a gente tem que correr atrás para pedir para aceitar os estagiários. Sempre alegam que a universidade não dá nada em troca. (Prof. Aldo/CVE06)

Para mim, no estágio, tem professores que não estão nem aí para os estagiários. Eles querem descansar e também tem estagiários que não “está” nem aí para o estágio. (Prof. Otto/CVE06)

É o que eu falo, as coisas não batem!! (Prof^a Ieda/CVE06)

Segundo os professores, o sentido das práticas precisa ser revisto na formação docente a partir de diferentes perspectivas que colocam em debate o real sentido da prática pedagógica.

A gente, quando vai observar nas escolas, sempre “ouvimos” os professores reclamarem “de” que os estagiários não estão envolvidos com as aulas, que alguns não dominam os conteúdos com segurança e que não possuem o controle da classe. (Prof. Aldo/CVE05)

Escuta também que falta didática e criatividade por parte dos estagiários. (Prof. Otto/CVE05)

Vocês são professores da escola também. O que muda? Quando vai observar o estagiário de quando você está trabalhando? (Prof^a Ieda/CVE05)

A escola nos recebe como os representantes da universidade. Como aquele que está ali como um avaliador... tem todo um tratamento... bem diferente quando a gente chega para trabalhar. (Prof. Aldo/CVE05)

Vocês observam na mesma escola que trabalham? (Prof^a Elza/CVE05)

Comigo, já aconteceu, sim. (Prof. Aldo/CVE05)

O sentido de prática pedagógica desenvolvido no curso tem sido orientado, segundo os professores, para uma ação mais curricular, obrigatória, do que, de fato, contribuído para a vivência no ambiente escolar. Os egressos falam de uma insatisfação dos professores com os diferentes papéis que o professor desempenha. Em se tratando de professores da

EB e que também atuam como professores supervisores de estágio, há, por parte da escola, um tratamento diferenciado e que outorga ao professor universitário um *status* que não é dispensado ao professor da escola. A formação e o desenvolvimento profissional de professores, embora venham sendo discutidos há um certo tempo, ainda não apresentaram avanços para trabalhar de forma mais coordenada os diversos trabalhos que envolvem o professor. As relações entre os pares precisam ser mais bem planejadas e desenvolvidas, objetivando um processo colaborativo entre os professores, sejam aqueles com experiência ou aqueles que estão em formação ainda.

Eu acho que os **estudantes ficam soltos**... eles não têm muita noção do trabalho do professor... como a gente não sabia na nossa época... Hoje, em função do nosso trabalho, a gente mudou muito essa compreensão. Acho que se a gente quer mesmo, um professor diferente, é preciso fazer um curso diferente. Como está, ele tem problemas. (Prof. Levi/CVE02)

Tem mesmo... tem problemas no sentido de que, como já foi dito antes, em outro dia, que os professores da UNEB não procuram fazer o curso para atender à escola, ou melhor, para formar os professores que a escola precisa ou quer. Ela forma um **professor bem genérico**. (Profª Alma/CVE02)

Como bem salientado por Shulman (1989), não é o saber de um determinado conteúdo o elemento suficiente para o trabalho dos professores. Nesse sentido, surge uma questão que nos faz pensar a formação de professores: qual é a relação existente entre a experiência pessoal e a formação dos professores?

Os discursos dos egressos revelam que a experiência pessoal não tem sido valorizada na formação nem na escola onde eles trabalham. Faz-se necessário reconhecer que existem processos em um fluxo permanente de etapas que se ajustam, completam e amplificam a carreira do professor, na perspectiva do seu desenvolvimento profissional.

A escola e a universidade devem assumir um compromisso de parceria no sentido de colaborar e promover discussões e estudos junto aos professores da EB, não de modo generalista, com abordagens e procedimentos específicos para o ensino de Ciências e de Biologia, assumindo, desse modo, o caráter profissional da formação de uma licenciatura em Ciências Biológicas. O avanço desse compromisso está em reduzir a importância do biólogo para valorizar o professor de Biologia, ainda que ele possa também atuar em outras áreas. Nessa perspectiva, passa a ser alimentado um discurso que reivindica a implementação de políticas educacionais para o desenvolvimento de uma profissionalidade.

6.3.3 “Na relação com a universidade, a gente percebe que assim que termina o curso, acabou a obrigação”

O funcionamento das universidades está submetido aos atravessamentos de uma hierarquia interna constituída na articulação integrativa de leis federais, estaduais e municipais, ajustadas às realidades loco-regionais e que, por isso, acabam por oferecer contornos e desenhos próprios para cada curso, elaborados a partir de entendimentos particulares em níveis legal e institucional que determinam especificidades que interferem de forma direta na concepção dos projetos pedagógicos propostos para os cursos que se desejam ofertar.

Para mim, as relações que os professores têm com a universidade, as relações com a formação, são muito complicadas. **Na relação com a universidade**, a gente percebe que, assim que a gente termina o curso, acabou a obrigação da universidade. (Prof^a Elza/CVE03)

O que eu acho ruim é que a gente tem que correr atrás da universidade e dos professores para a gente continuar estudando. (Prof. Levi/CVE03)

Os enunciados e discursos dos professores reconhecem a existência de um entrecruzamento entre a legislação e os entendimentos particulares, em nível institucional ou político, que reverberam na determinação de especificidades de ações na escola e que interferem na concepção dos projetos pedagógicos. Também reconhecem que o ensino continua a ser uma importante função da universidade, mas não se pode tomá-lo como ação autossuficiente, mantendo a tendência em tratar de forma separada os atos de aprendizagem e de ensino, negando a existência de uma interação entre eles.

Pensar a universidade e o seu papel na formação de professores exige um recorte temporal que coloca a sociedade inserida em um permanente diálogo com as diferentes propostas de reformulação ou inovação curricular. As concepções e elaboração de propostas para essa formação se apoiam e incidem de um modo comum, concebidas na perspectiva de uma proposta de formação universal e genérica inserida em contextos sociais, culturais, científicos e pedagógicos diversificados, elaborada a partir das prescrições dos documentos oficiais.

Nóvoa (2017) recorre ao pensamento de Zeichner (2010) para afirmar que a privatização da educação, pautada em uma proposta de reforma com base no mercado das economias neoliberais, também tem sido um fator que contribui para a desprofissionalização dos professores. Nóvoa (2017) argumenta que tem sido feito um ataque às instituições universitárias com a acusação de serem consideradas irrelevantes e classificadas como “uma indústria da mediocridade”, destinada aos mais pobres.

Quando comecei na faculdade, não tinha renda nenhuma... (Prof. Levi/CVE01)

A gente chega na universidade com muita dificuldade... (Prof. Aldo/CVE01)

Na verdade, é um impacto para gente... (Prof. Luan/CVE01)

A gente sabe que quer começar o curso, mas sem nenhuma certeza que vai conseguir terminar. (Prof. Alex/CVE01)

Ser professor exige muito de cada um de nós aqui... Desde a nossa formação (referindo-se ao período da graduação) até hoje, é muita batalha para achar o nosso lugar no sol. (Prof. Otto/CVE01)

No EVC01, a mobilidade dos estudantes apareceu nos discursos dos professores ao falarem das suas trajetórias de vida. O mesmo se repetiu quando se discutiu sobre a formação inicial. Houve, por parte dos participantes, uma inquietação, o que revela que a entrada na graduação não é um processo que pode ser simplificado à aprovação no exame vestibular e à realização da matrícula. Exige-se um processo de acolhida que envolve reconhecer que os futuros professores carregam uma imagem do que é ser professor e que se reconhecem como sujeitos com histórias próprias em rota de colisão com o caráter tecnicista presente na elaboração dos projetos e ementas.

O fato “da” gente ter que viajar para assistir aula dificultou o nosso curso. Quando a gente pensa em continuar estudando, a gente percebe que **não dá para trabalhar e estudar**... além disso, temos o problema do transporte. Que horas a gente vai sair de casa, voltar e ainda trabalhar? É muito difícil... muito mesmo. (Profª Alma/CVE04)

Ao analisar o processo da universitarização, iniciado na década de 1980, e que se retrata trinta anos depois, reconhecemos que ele carrega consigo algumas contradições. Se, por um lado, reconhecem-se avanços significativos, por outro, aponta-se para problemas que precisam ser enfrentados e superados sobre o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino – como foi apontado pelos professores de outros municípios a dificuldade de transporte e alojamento no município de Caetité. Ao tecer reflexões a respeito dessas dificuldades, os professores apontam que

É claro que a gente, se pudesse continuar estudando, fazendo cursos, seria muito bom. Mas, na verdade, é distante da nossa realidade. **A formação continuada fica comprometida para quem está trabalhando**. A gente tem uma carga horária grande na escola. Não sobra tempo para estudar. (Prof. Alex/CVE04)

Eu, sinceramente, não tinha nenhuma preocupação em analisar o meu trabalho. No começo, ficava bastante insegura. Eu fazia o meu trabalho para que ninguém reclamasse dele. Mas nunca fiz essa reflexão crítica do trabalho.... Eram salas cheias... a gente tinha que explicar, corrigir prova, olhar os cadernos... tinha que fazer o que a coordenação tinha sugerido. (Profª Alma/CVE05)

Espera-se que, no período do estágio, exista um contato direto do estagiário com o professor regente da EB para a discussão sobre o plano de aula e de problemas que, porventura, apareçam. Mas como se pensar o estágio não obrigatório na licenciatura? E quando as condições sociais e de sobrevivência obrigam muitos estudantes a trabalharem enquanto estão cursando a graduação?

Os artigos 61 e 62 da LDBEN (Lei nº 9394/96) estabelecem que os estágios supervisionados são atividades que devem ser exercidas em situações reais de trabalho e sob a coordenação do curso e supervisionados por docentes da área. No parágrafo único, vê-se: “para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades” (BRASIL, 1996).

Segundo as disposições da Lei nº 11.788, publicada em setembro de 2008, além de representar um avanço na política pública de emprego para os jovens, reconhece-se o estágio supervisionado como um vínculo educativo-profissionalizante para garantir ao estagiário a cobertura de direitos sociais por meio da formalização de um contrato entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa, como forma de tornar concreta a extensão ao ambiente de trabalho.

De acordo com essa Lei, em seu art. 1º e seu § 1º, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de estudantes, a partir do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas pedagógicas para um aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, como posto no § 2º do art. 1º. Conforme a Lei estabelece no § 1º do art. 2º, o estágio obrigatório é definido no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e a obtenção do diploma. Conforme é posto no § 2º do art. 2º da Lei, o estágio não obrigatório é um estágio desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória e como parte do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008).

A escola sabia que a gente estava ali para dar aula porque não tinha professor na escola, né? Ali dentro, a gente era professor, como qualquer outro professor. Nas AC, um professor ou outro perguntava se a gente tinha alguma ideia para a aula, a gente participava da programação das atividades da área... (Prof. Otto/CVE05)

Uma vez recrutados para o trabalho na escola, os estudantes/professores assumiam a postura de professores efetivos da escola com as mesmas obrigações e responsabilidades. Para Nóvoa (1992), as escolas legitimam um saber que é produzido no exterior da produção docente e, por isso, vinculam uma concepção do fazer docente centrado na difusão e na transmissão de conhecimentos. Ele reitera que as escolas são “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores do saber” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Não havia nenhuma diferença entre o que a gente fazia dos outros professores que já trabalhavam na escola. A gente estava ali para dar aula. Nas AC, a gente participava como qualquer outro professor. A escola não fazia diferença entre a gente... todo mundo era tratado de forma igual. (Prof. Aldo/CVE05)

Nesse sentido, ao convocar os estudantes da graduação para trabalharem na escola por meio de programas de estágios não obrigatórios, deveria ser convocada a escola a desenvolver, junto aos estudantes/professores, estratégias similares aos estágios curriculares, comprometendo-se com as possibilidades de interlocuções coletivas, orientação e reorientação das ações, interpretações para o que se vivencia, estimulando o pensamento crítico e repensando os fundamentos teóricos do trabalho pedagógico. Por outro lado, por se tratar de um estágio não curricular, a universidade também não se envolve com os processos necessários à formação dos professores.

Os professores indicaram que os estágios não obrigatórios não eram vistos ou reconhecidos por eles próprios como um estágio, mas como um trabalho. Macedo (2010) advoga a ideia de que a formação “se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões” (MACEDO, 2010, p. 49). Mesmo estando na escola para realizar um estágio (não obrigatório), os professores, ainda que estudantes da graduação, assumiram o compromisso com a escola de ministrar as aulas e participar das AC e reuniões pedagógicas.

A gente não sabia exatamente como planejar a aula... todos nós sabíamos que “tinha” que explicar o conteúdo e tirar as dúvidas. O plano de aula que a gente vê é muito burocrático. Muitos de nós “segue” um roteiro muito prático: explica... dá exemplos... tira dúvidas e passa uma atividade. (Prof. Luan/CVE02)

Esses enunciados revelam o fato de que a própria escola não compreendeu a dinâmica do estágio e que, de certa maneira, ignora a presença de um estudante de licenciatura fazendo parte do dia a dia da escola e suas dificuldades. Os professores chegam a dizer que “a escola mesmo não queria ficar sem professores” (Prof. Otto) ou, ainda, “todo mundo que fez a ficha de inscrição no IEL, foi chamado para trabalhar na escola” (Prof. Aldo). Para os professores que participaram da experiência de trabalhar enquanto eram estudantes, a concepção do trabalho docente era bastante simplificada: “o que a escola queria da gente? Que os meninos ficassem quietos na sala e que a gente explicasse direito o conteúdo, só isso...” (Prof. Alex).

Quando fui chamada para o estágio do IEL, fui porque eu precisava de dinheiro mesmo... Mas foi muito bom. A gente era um professor igual aos outros professores... cumpria com as mesmas obrigações... participava das reuniões e das AC. Lógico que os professores da escola acham superiores a gente... mas quem ligava? Eu não... (Profª Elza/CVE05)

A única exigência que faziam era saber se a gente já tinha feito algum estágio na escola. Como eu já tinha feito o Estágio I, no sexto semestre, não vi problema. E não teve problema... os alunos gostavam de minhas aulas... participavam bastante fazendo perguntas. (Prof. Otto/CVE05)
O pesquisador quis saber sobre que tipos de perguntas os estudantes faziam.

Perguntas relacionadas ao assunto da aula. Aquilo que eles não tinham entendido ou alguma curiosidade. (Prof. Otto/CVE05)

O Estágio I, segundo o programa do curso, é o estágio curricular realizado no Ensino Fundamental II. O “estágio” a que se refere a Prof^a Elza é o estágio não curricular. (Caderno de Campo/CVE05)

Segundo Huberman (2000), a fase de entrada na carreira corresponde a um tempo que é marcado por descobertas e receios da docência, equivalendo a uma etapa de sobrevivência na profissão. Huberman (2000) justifica o uso do termo “carreira” em função de considerar fatores como idade, períodos de estágios e acontecimentos históricos que, segundo ele, influenciam nos percursos das histórias de vida pessoal e profissional e que estão diretamente associados a acontecimentos diversos que podem e “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes” (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Ao analisar essas diferentes etapas, Garcia (1995) reconhece que elas refletem no sujeito como pessoa, conseqüentemente, em suas escolhas, decisões e seus caminhos profissionais. Neste sentido, Nóvoa (2000, p. 38) adverte que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” e que, por essa razão, o professor traça sua trajetória e sua carreira por meio das possibilidades que tem para aprender sobre a profissão e a identidade profissional a partir do exercício da profissão. Mas quando iniciar a carreira? Ao fim da graduação? Quais são os riscos de se iniciar a carreira antes da graduação?

O negócio era esse... faltava professor na escola, aí iam na UNEB saber quem queria dar aulas. A gente ia lá e dava as aulas, recebendo, é claro [risos]... aí, toda vez que faltava professores na escola, chamavam a gente. Tinha professor que precisava viajar ou ficava doente e a gente substituía. Ué, a gente servia para substituir e não podia ser professor? Assim, muitos de nós “começou” a trabalhar, não foi? (Prof^a Ieda/CVE05)

A escola não quer ter aula vaga... muitos dos que estão aqui e quando a gente avisa a escola que precisa viajar, logo perguntam se a gente tem substituto... No Pibid, a gente vê que uns têm mais segurança na sala de aula e a gente pede para substituir. A escola quer um professor que tenha controle de classe e não crie problemas para a direção ou coordenação... se os meninos ficam quietos na sala, está tudo ótimo [risos] (Prof^a Ieda/CVE01)

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, publicado em 2019, revelam a carência de professores na Região Nordeste. Neste documento, Barbara Bruns (2019), pesquisadora do Centro de Desenvolvimento Global, fez um diagnóstico sobre o cenário brasileiro a respeito das políticas docentes e aponta que o Brasil não tem sabido lidar com o tema, ficando atrás de muitos países da América Latina. Para a pesquisadora, não existem atrativos para a docência. Os cursos de formação inicial não preparam o professor para os desafios da profissão.

Quando a gente estava na graduação e os professores precisavam viajar, pediam para a gente dar aulas no lugar deles. Falavam qual era o assunto... onde estavam no livro didático e o que a gente devia fazer. Às vezes, era só

passar um questionário ou uma atividade do livro. Até professores de outras áreas chamavam a gente para substituir eles... Bastava gostar da gente que chamavam sempre. (Prof. Otto/CVE02)

Eu era requisitada por saber Libras [risos], sempre precisavam de mim... eu era importante! (Prof^a Elza/CVE01)

Comigo, foi assim... comecei substituindo o professor de Ciências. Faltou um professor de Biologia, aí a escola me chamava sempre. (Prof^a Alma/CVE01)

Programas institucionais com o PIBID têm procurado estabelecer um contato maior entre as práticas pedagógicas e a iniciação à docência. No entanto, programas dessa natureza são pontuais e apresentam marcas muito específicas, como a oferta de um número limitado de bolsas, a necessidade de publicações e o desenvolvimento de estratégias, sem, entretanto, representar uma real troca de experiências entre os professores da universidade, os professores da EB e os bolsistas.

A gente fazia assim no Pibid: os **professores mandavam** a gente estudar um assunto, um tema lá da aula que ele queria dar... a gente estudava... Eles **pediam** para a gente elaborar uma atividade para aplicar com os alunos... a gente fazia.... Depois, eles queriam ver a dinâmica pronta... a gente aplicava e fazia a avaliação... foi assim quase todo o meu Pibid. **A gente achava que estava fazendo tudo certo.** O percentual de acerto ou de satisfação dos alunos. (Prof. Alex/CVE05)

O Pibid foi uma experiência incrível... mas os professores **exploravam muito** da gente... “era” os pibidianos que faziam tudo... a gente planejava, preparava o material e aplicava... tinha professor que achava que a gente nem sabia o assunto... teve uma vez que a professora mandou a gente estudar o Sistema ABO como se a gente não soubesse... ela chegou a falar com a gente “estudem, porque eu já expliquei para os meus alunos...**só quero que vocês saibam fazer uma oficina sobre isso**”... (Prof. Levi/CVE06)

A pesquisa serve de contorno à discussão sobre os processos de instrumentalização, o que, de fato, ao fim e ao cabo, representa uma aprendizagem efetiva na formação. Ou se não há, conforme dito por Butlen (2015), uma supervalorização e até mesmo a sacralização dos saberes teóricos, tradicionalmente presente na formação dos professores, fundamentada na transposição de conteúdo historicamente ligado às divisões e lógicas disciplinares e que silencia a experiência vivenciada ao longo da carreira de cada um dos sujeitos.

6.3.4 “Na relação com a formação continuada, uma preocupação...”

A universidade, enquanto instituição formadora, dá relevo à importância, à competência e à missão que ela apresenta no contexto do processo formativo dos professores. Ela é produtora de conteúdos disciplinares e científicos por meio das ementas, práticas da formação, dos programas e propostas para o ensino, a extensão e a pesquisa.

Eu corri atrás de minha formação depois da graduação. Ainda na graduação, eu sempre estava interessado em buscar cursos para fazer. A graduação deve ter, **na relação com a formação continuada**, uma preocupação em garantir uma melhor formação profissional. (Prof. Luan/CVE03)

A gente começa a graduação querendo continuar estudando. Ninguém quer parar na formação inicial. (Prof^a Alma/CVE06)

De acordo com os enunciados dos professores, as dificuldades que enfrentaram para a realização da graduação, muitas vezes, contribuíram para que não houvesse a continuidade dos estudos. Esse fator fica evidente no que foi dito pelo Prof. Otto: “muitos de nós, para concluir o curso, ‘teve’ que fazer muitos sacrifícios... não é fácil acordar às quatro ou cinco horas para estar na UNEB, às seis, quando a aula começava às sete e meia... tivemos colegas que saíam do quilombo para chegar na UNEB... só para estudar em uma universidade pública...”, e que foi complementado pelo Prof. Aldo: “muita gente não sabe e nem imagina... ou se imagina, ignora o que é para um pobre chegar na universidade pública... mesmo com todos os problemas que ela tem...”. Com os olhos marejados, falou a Prof^a Elza a esse respeito: “foram muitas as minhas dificuldades, quantas vezes eu pensei em desistir... se tivesse dinheiro e pudesse, faria um curso à distância mesmo...”.

Os documentos oficiais, a partir de 1996 (LDBEN/96), colocam a profissão e a profissionalização como balizas para as mudanças na estrutura da formação, bem como indicadores para elevar o nível de ensino. Esses documentos passam a ficar impregnados das palavras “profissional”, “profissionalização” e “profissionalismo” embora seus conceitos e entendimentos variem muito. Entre os autores consagrados, elas não são suficientemente usadas para garantir o poder de decisão do professor sobre o seu próprio trabalho.

A gente é profissional da educação? Acho que ninguém aqui se reconhece assim... A maioria vai dizer que é biólogo ou professor de Biologia... (Prof. Levi/CVE05)

No curso, a gente não viu nada dessa questão da profissionalização... e, na escola, quando muito, a gente ouve alguém falar que a gente é profissional da educação quando tem documento para ser lido ou elaborado... só assim. (Prof^a Elza/CVE05)

Gente, nós somos, sim, profissionais da educação. Todo mundo que trabalha na escola é um profissional da educação. (Prof. Otto/CVE05)

Eu acho que não é nesse sentido... como professores de Biologia e de Ciências, a gente é profissional? Acho que não. (Prof^a Ieda/CVE05)

Eu mesmo não sou! (Prof. Luan/CVE05)

Nem eu! (Prof. Alex/CVE05)

Gramsci (1991) falou da existência de um princípio educativo presente no espaço escolar ao afirmar que “na escola, o nexa instrução/educação somente pode ser

representado pelo trabalho vivo do professor” (GRAMSCI, 1991, p. 131). Esse trabalho a que se refere o autor (1991) é marcado por diversos contrastes inseridos nos programas de formação e qualificação, com tensões e aprendizagens no que se refere à perspectiva emancipatória da formação, neste caso, reconhecida por nós como um *continuum*, concordando com Garcia (1995), Nóvoa (1992), Pimenta (2000) e Imbernón (2002). Esse pensamento provoca um descolamento do processo de formação docente e coloca o foco no trabalho que o professor desempenha em sala de aula e na escola, em parceria com os demais professores e com a gestão escolar.

Na minha opinião, a formação é muito bem dividida: **formação inicial e a formação continuada para quem quiser.** (Prof. Alex/CVE06)

Eu não acho que está desconectada. Acho que “falta” ações compartilhadas. (Prof. Aldo/CVE06)

O debate sobre o desenvolvimento profissional docente tem colocado em questão a formação continuada como parte de um discurso polifônico e com um distanciamento do processo de aperfeiçoamento profissional. Se, por um lado, as mudanças na sociedade têm reverberações no sistema educacional e na formação de professores, por outro lado, simplificam a multidimensionalidade da educação, estabelecendo uma relação ingênua entre a formação inicial e a continuada sem explorar as múltiplas possibilidades de uma formação na perspectiva de um *continuum*.

Ao analisar a proposta do curso, presente tanto no PPC como no Projeto de Redimensionamento, é preciso reconhecer a existência de uma proposta de articulação entre os contextos acadêmico e técnico-científico que está presente nos objetivos e ementas de alguns componentes, sem demonstrar, de maneira sistemática, como essa articulação deve ser feita. A formação inicial é apontada para consolidar as estruturas, formas e práticas pedagógicas, assumindo o compromisso de reforçar a qualidade da educação e do ensino e, desse modo, recuperar os atrasos e fracassos atribuídos à escola pública. A formação, entre outras funções, deve, ainda, desenvolver a pesquisa e a extensão, pensadas a desenvolver ações e estratégias que permitam ao futuro professor responder os desafios e problemas da EB.

A análise dos enunciados dos egressos revela que os professores entendem o desenvolvimento profissional como uma ação individualizada ou uma escolha que o professor faz após a graduação, como um investimento pessoal, social e profissional, por meio de certificações e de cursos complementares à formação inicial, conforme o que foi dito por Alex, referindo-se à universidade: “muita coisa precisa ser estudada depois da graduação para se manter bem informado e atualizado”, que foi complementado por Alma, reconhecendo existir um esforço “para aprender aquilo que a universidade não ensina...”. A palavra “esforço” também é repetida pelo Prof. Levi, considerando o “esforço que faz em se

atualizar...”, e também por Luan, afirmando que são os “esforços que nos ajudam a desenvolver na profissão”. Levando-se em conta as histórias de vida e os processos durante e após a formação, o “esforço” a que os professores se referiram em seus enunciados muito se aproxima ao que foi dito por Day (1999) sobre o desenvolvimento profissional docente. Para esse autor (1999), trata-se de um processo que “inclui todas as experiências de aprendizagem que direta ou indiretamente beneficiam os indivíduos, grupos e escolas para contribuir para uma melhora da qualidade da educação” (DAY, 1999, p. 4).

É notório o quanto, para os sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento profissional é importante embora eles desconheçam o campo teórico que sustenta a discussão e as tensões sobre a conceituação do termo e sua relação com a profissionalidade e a profissionalização. Mesmo sem conhecer os teóricos do campo do desenvolvimento profissional, empiricamente, o entendimento do desenvolvimento profissional se aproxima a algumas definições clássicas, como as de Heideman (1990), Fullan (1990), Sparks e Loucks-Horsley (1990), Rudduck (1991), Sparks e Hirsh (1997), Day (1999), Bredeson (2002), Villegas-Reimers (2003) e Garcia (1999, 2009).

Autores como Bolzan e Powaczuk (2019, p. 76) afirmam que “cada professor é capaz de desenvolver ao longo da sua trajetória, a partir das características e das exigências de sua profissão, tendo em vista suas experiências de formação”. Nesse sentido, faz sentido o que foi enunciado por Elza – “a gente se desenvolve como pode!...” –, ao ser provocada por Luan, lhe perguntando como ela se desenvolvia profissionalmente. A resposta da professora foi complementada por Alex, assegurando que existe uma vontade constante em buscar “um aperfeiçoamento profissional”, se justificando através da afirmação de que o professor “faz o que pode para se desenvolver profissionalmente”. Esse pensamento entra em conformidade com que foi dito por Bolzan e Isaia (2015): para os professores, o saber-saber e o saber-fazer não são dados *a priori*, mas conquistados arduamente ao longo da carreira.

Também foi identificado que, para os participantes da pesquisa, a formação de professores é fundamentada em etapas distintas. Há, para a maioria dos professores, um desejo de ingressar na pós-graduação, a partir da crença de que os títulos advindos desse nível de ensino possibilitam o acesso ao trabalho no Ensino Superior. Percebe-se o quanto os professores desejam ampliar seus repertórios de conhecimentos profissionais, com anseios de fazerem seus cursos de mestrado e doutorado. Para Garcia (2009), o desenvolvimento profissional de professores deve superar a justaposição existente entre a formação inicial e a formação continuada, por considerar que, por meio e através dele, é possível ao professor reconhecer que o desenvolvimento profissional corresponde a um processo evolutivo e contínuo e que, por sua vez, não fica circunscrito a processos de certificações. Uma das críticas apontadas por Nóvoa (2003, 1992) destaca os professores

que passam a colecionar certificados por uma relação de ganho social, sem, no entanto, representar uma melhoria do ensino na sala de aula.

Ao falarem sobre o desenvolvimento profissional, alguns professores o associam ao processo da graduação e à pós-graduação, como um investimento pessoal.

Acho que a universidade tem que entender que ela não pode ficar encarregada da graduação. Ela tem que investir em cursos de pós para que a gente continue estudando, se desenvolvendo profissionalmente. (Prof. Luan/CVE01)

O desenvolvimento profissional devia ser trabalhado no próprio curso. (Profª Alma/CVE01)

Outros professores associaram ao que é vivenciado na escola, no coletivo.

Colegas estão estudando e investindo em sua carreira para se desenvolver profissionalmente... a universidade pode ajudar muito. (Profª Elza/CVE02)

O nosso desenvolvimento profissional está ligado às nossas experiências na sala de aula e isso está ligado à nossa formação. (Profª Ieda/CVE03)

Quando a gente pensa no desenvolvimento profissional da gente... a gente reconhece que não está só... se eu me desenvolvo, posso desenvolver com o meu colega também. (Prof. Alex/CVE04)

Um professor nunca sabe tudo... o nosso trabalho exige que a gente se desenvolva profissionalmente sempre. (Prof. ALDO/CVE05)

O nosso trabalho mostra que o que estudamos na formação inicial não é suficiente para a gente trabalhar na escola, o que nos obriga a um desenvolvimento profissional. (Prof. Levi/CVE05)

Villegas-Reimers (2003) afirmou que os professores são sujeitos que aprendem de forma ativa, em tarefas concretas de ensino, avaliação e observação. Para ela (2003), a reflexão sobre o próprio trabalho, entendido como um processo coletivo, possibilita a reconstrução da cultura escolar e promove o desenvolvimento profissional. Para Aldo, “tudo o que o professor faz e desenvolve na escola é para o seu desenvolvimento profissional”. “Deveria ser um trabalho que a própria escola deve promover”, afirmou Ieda. Contrapondo ao pensamento da Profª Ieda, Otto afirmou que o professor é “único responsável pelo desenvolvimento profissional”, com a justificativa de que “na medida que ele estuda, se desenvolve intelectualmente, busca mais conhecimentos”. Desse modo, ele considera que nem a formação inicial nem a escola têm responsabilidades em relação ao desenvolvimento profissional de professores, ideia contrária à maioria dos enunciados dos participantes ao longo da pesquisa. De acordo com o que é defendido por Garcia (2009, p. 10), o desenvolvimento profissional é um “processo que pode ser individual ou coletivo [...] deve contextualizar no local de trabalho do docente” - ou seja, a escola -, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais através de diferentes experiências, tanto formais como informais.

Como reflexo do que acontece no Brasil, as mudanças nos processos de formação de professores, em decorrência da presença e da eficiência das políticas de formação, sejam elas Pibid ou Residências Pedagógicas, colocam em debate e tencionam a relação entre as universidades e as escolas da EB, no que tange à teoria e à prática e ao adequar da formação às orientações dos diversos documentos que têm sido elaborados, como as DCN e a DCN-Formação, que buscam dar relevo a determinados aspectos considerados nestes documentos como prioritários da formação docente.

6.4 SENTIDO DAS PRÁTICAS

6.4.1 SENTIDO DAS PRÁTICAS: as práticas para o ensino de Ciências

A Resolução nº 2/2015 depositou na universidade a função e a responsabilidade de criar estratégias que garantam a execução da carga horária estabelecida para os componentes Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. Desse modo, a formação acadêmica dá, por isso, início a um mecanismo de separação entre o saber acadêmico e a prática cotidiana dos professores, e procura criar vínculos entre quem ensina e quem está aprendendo a ensinar. Essa Resolução sugere a existência de um pacto entre a universidade e a escola para viabilizar essa aproximação que implica um novo olhar e uma nova perspectiva para a formação de professores no país para buscar os sentidos epistemológicos para essa formação.

A Universidade tem um problema e a gente carrega esse problema para a escola. É muito documento... muita legislação... muita burocracia que não resulta em quase nada... a não ser trabalho para o professor. (Prof. Otto/CVE03)

Quem lê esses documentos todos? Na graduação a gente vê de maneira superficial sobre os documentos do MEC. (Profª Ieda/CVE03)

Não vê quase nada. (Profª Elza/CVE03)

Quando a gente chega na escola, parece que só existe as portarias do MEC e do Governo do Estado. A gente fica amarrado pela legislação. (Prof. Levi/CVE03)

A Resolução não dá conta, porém, de romper com as dicotomias e a hierarquização existentes nos cursos e de maneira indireta; colabora com a simetria dos componentes curriculares e a horizontalidade das relações entre esses componentes. Muito mais que alterar a carga horária das licenciaturas, é preciso haver um movimento dentro dos cursos de formação de professores que direcione os discursos para se construir uma identidade profissional.

Gente, a escola não valoriza o professor, muito menos o professor de ciências. (Prof. Luan/CVE05)

O que a escola faz, mostra que qualquer professor pode dar aula de ciências na escola. (Prof^a Elza/CVE05)

Isso é bom, vocês deixam de dar aula de ciências e vão dar aula de biologia. (Prof^a Ieda/CVE05)

Quem quer ser professor de ciências mesmo? O curso que a gente fez, não nos prepara para isso. A gente faz um estágio e pronto. (Prof. Levi/CVE05)

Para os egressos, há uma valorização do *status* do professor universitário e uma desvalorização do professor da EB, o que provoca incômodo, estranhamento e dificuldade para um trabalho coletivo entre os professores, independentemente do que está estabelecido pela Resolução no que diz respeito à carga horária para as Práticas Pedagógicas e o Estágio Supervisionado. A falta de uma aproximação e uma boa relação entre a universidade e a escola tem, como resultado, um distanciamento entre o saber acadêmico e o saber pedagógico e a realização de projetos efetivos voltados para a formação e o desenvolvimento profissional de professores.

Identificamos, nos enunciados dos egressos, que, para eles, a formação inicial ainda precisa encontrar um mecanismo para reduzir a distância entre a universidade e as escolas, desenvolvendo ações de aproximação entre os professores das duas instituições como espaços de formação.

A gente tem dificuldade com os professores da Uneb. A gente sente falta de boa vontade da universidade em de fato, colaborar para uma melhoria do ensino das escolas. Criticam muito, mas muito pouco ou quase nada eles fazem para as escolas da EB. (Prof. Aldo/CVE03)

Pouca diferença vai fazer se os professores da Uneb ficarem lá no castelo deles. Eles precisam sair de lá e vir para cá...pisar no chão da escola. (Prof^a Ieda/CVE02)

Nós, professores, precisamos da universidade para o nosso trabalho. Será que ninguém na Uneb não se pergunta se a gente teve uma formação que realmente garanta a todos nós, fazermos um bom trabalho na escola? (Prof^a Elza/CVE02)

Os egressos, ao falarem dos professores da universidade, lembraram o entendimento de que a formação de professores não é prescritiva e, por isso, é preciso investir na autoria e na autonomia dos professores, reconhecendo-os como sujeitos inseridos em um processo de subjetivação. Em razão disso, a concepção de “prática” e a adjetivação desse termo como “prática pedagógica” envolvem conceitos e entendimentos variados que levam ao entendimento de que a apropriação de um conceito por um indivíduo altera, direciona e provoca mudanças no trabalho do professor, o que não representa, necessariamente, uma efetiva renovação da formação de professores.

Como professor, eu tenho que chamar a atenção dos alunos sobre as ideias do senso comum. A escola está cheia de senso comum... seja sobre o mundo das ciências, sobre a biologia e, sobretudo sobre como ensinar. (Profª Alma/CVE02)

A gente fica muito preocupado que o aluno aprenda o que a gente está explicando. Não sei se isso, significa que ele está aprendendo mesmo. (Prof. Alex/CVE05)

Eu não me vejo dando aulas de Ciências. (Prof. Levi/CVE05)

Os egressos questionam sobre o trabalho que estão realizando na escola. Estabelecem diferença entre o senso comum e o saber científico e reconhecem que não dispõem de recursos para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Uma formação (inicial ou continuada) precisa estar comprometida e dialogando com a teoria e os fundamentos pedagógicos durante todo o processo de desenvolvimento profissional docente, e não restrita a eventos pontuais.

Quando a gente vai dar aula de ciências. A gente explica o que é proposto no livro de ciências que a escola adota. (Profª Alma/CVE04)

Muita coisa que a gente queria fazer, não é possível porque faltam recursos na universidade...equipamentos e um tanto de coisa. (Profª Elza/CVE04)

Eu trabalho do meu jeito...o que eu posso fazer, eu faço, o que não posso, não faço. Não faço diferente porque não sei... **não fui preparado**. (Prof. Luan/CVE04)

Do jeito que vocês falam, fica parecendo que existe uma didática para ensinar. (Prof. Levi/CVE04)

Tardif (2014), ao relacionar os saberes docentes e a formação inicial através da docência, procura estabelecer que o professor, na sala de aula, como sujeito das experiências e vivências no ambiente escolar, está produzindo um rol de conhecimentos para o exercício profissional, aproximando-se do pensamento de Nóvoa (1995), que reconheceu a formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Apesar do posicionamento desses autores, não se pode negar que há muito tempo os professores, em exercício e os estudantes da graduação, estão diante de um movimento crescente de desmonte do sistema universitário e da desintegração das instituições que têm, como resultado, uma abordagem mais técnica e institucional da formação de professores, sem considerar a dimensão política e social dessa formação, conforme foi falado pelos egressos.

O ensino de ciências é obrigatório nas escolas, por isso a gente dá aula de ciências. Se não tivesse a obrigatoriedade, acho que não teria aula de ciências. (Prof. Luan/CVE05)

Para você, não deveria ter aulas de ciências? (Profª Ieda/CVE05)

Você fez qual curso? Foi um curso para ser professora de biologia e não de ciências. Se por exemplo, o ensino de ciências, fosse da geografia, você daria essas aulas? (Prof. Luan/CVE05)

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental II tem implicações que podem ser analisadas sob duas dimensões. Considerando que o estudante chega ao curso após ter convivido com os dilemas e problemas da escola, na perspectiva de um observador ao longo de um tempo, ele é capaz de reconhecer que esse ensino no sistema educacional brasileiro conserva uma abordagem superficial, globalizada e híbrida sobre as ciências. Uma outra dimensão é posta enquanto professor da EB, em que existe uma busca de sentidos para o ensino de Ciências em diferentes contextos que permitem leituras heterogêneas e simplificadas sobre os conteúdos dessa disciplina. É, preciso, por isso, reivindicar a importância e o cuidado de se discutirem os cursos de licenciaturas frente às propostas de reformulação para o ensino, considerando, por exemplo, o que determina a BNC - Formação.

O professor tem que dar conta do conteúdo de cada ano. Se ele não faz isso, ele compromete a aprendizagem dos alunos. (Prof. Luan/CVE05)

Muito se fala sobre a inovação, na verdade, todo mundo é teórico. Explica aquele conteúdo mesmo. Do mesmo jeito... sempre. (Prof. Alex/CVE05)

É importante chamar a atenção para a existência de uma intenção em direcionar a formação de professores para a aplicação do que está prescrito nas BNCC, ignorando os aspectos complexos da formação docente. A análise dos enunciados dos professores sugere a necessidade de um trabalho, dentro das escolas e na formação inicial, sobre a importância e a relevância do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II, no aspecto profissional dos professores responsáveis por esse ensino ou como se deve direcionar a formação de professores para esse campo, no sentido de encontrar sentido para esse trabalho nas escolas da EB.

As estruturas do curso indicam que existe uma crise nas licenciaturas, por meio da predominância de uma formação disciplinar e uma redução da formação educacional. Ainda que frente à Resolução nº 2/2015, colocam os desafios do curso de Ciências Biológicas, principalmente os relacionados ao ensino de Ciências, como fundamentos para o trabalho docente e que vão permitir reconfigurar o currículo, até então, estruturado para formar o “biólogo”. Os egressos, atuando como professores de Ciências e Biologia, ao dialogarem sobre a formação inicial, revelam a falta de uma discussão para a compreensão do que representa a profissionalização, durante o curso ou quando ele termina.

Hoje, quando eu avalio o curso acho que têm alguns erros graves...a gente é levado a acreditar que ser professor é uma posição inferior a ser um biólogo, por mais que os professores lembrem que é uma licenciatura e todo mundo sabe disso, mas no fundo, a maioria quer ser um biólogo e não um professor de ciências. (Profª Ieda/CVE05)

Quando você diz que “a gente é levado”, a quem se refere? [perguntou o entrevistador].

É todo mundo, sabe?...professor e aluno... Tem professor que na sala fala que é uma licenciatura mas, quando orienta o TCC, nunca é voltado para o trabalho do professor ou para a escola...e olha que ele faz isso há anos. (Prof^a IEDA/CVE05)

É assim que acontece, todo mundo fala que é uma licenciatura, todos...mas vai ver quantos trabalhos envolvem a escola? São muito poucos... só os da área da educação. (Prof^a Elza/CVE05)

Eu discordo. O curso dá possibilidade para a gente fazer o que quiser. Eu fui trabalhar na escola porque passei em dois concursos, um na Bahia e outro em Minas Gerais. Optei em ficar na Bahia...me arrependo, a Bahia paga menos, agora não tem mais jeito...mas eu falo para todo mundo que sou biólogo. (Prof. Levi/CVE05)

Eu sou um biólogo que dou aula de Ciências. (Prof. Luan/CVE01)

A formação inicial é determinante para a construção de uma identidade profissional dos professores. Nas palavras de Macedo (2010), a formação identitária é também profissional. Neste caso, é preciso considerar alguns contextos em que a formação profissional dos professores vem sendo analisada e que permitem perceber que se faz necessário operar mudanças na formação de professores de Ciências Biológicas. O olhar deve ser direcionado a reconhecer o estudante que se transforma em professor; é daquele que ouvia as explicações para quem vai explicar; de quem assistia a aula para aquele que passa a planejá-la e executá-la. Nesse sentido, a experiência do estágio supervisionado deveria abrir as possibilidades para uma aproximação real da formação com o campo de trabalho, não podendo ser reduzida a uma atividade meramente institucional.

A escola não demonstra preocupação com **o que a gente pensa da profissão**... ela trata os professores todos da mesma maneira... somos na verdade um grupo de professores das ciências biológicas... assim como tem o grupo da matemática, da geografia... do inglês. (Prof. Luan/CVE03)

Na sua escola, tem reuniões de área? (Prof^a Elza/CVE03)

Temos as AC! Mas tem vezes que a coordenação chama os professores para discutir algum projeto. (Prof. Luan/CVE03)

É incrível isso. **A escola ignora que a gente possa saber mais do que simplesmente dar aula.** (Prof^a Ieda/CVE05)

Bizzo (2012), ao discutir a identidade profissional dos professores, apresenta questionamentos sobre como é configurada essa identidade profissional. Para esse autor (2012), esse é um processo resultante de um feixe de memórias de sentidos diversos que

envolve momentos de encontros com outros professores e de oportunidades de compartilhamento que envolvem o professor ao longo de toda a carreira.

A aula de Ciências deve possibilitar aos estudantes relacionar objetos e acontecimentos para expressar suas ideias. Nesse sentido, essas aulas devem ser planejadas para que os estudantes possam ultrapassar os limites da simples compreensão e direcionem os pensamentos dos estudantes para a reflexão e a busca de explicações de diferentes fenômenos.

Acho que falta um trabalho voltado para o ensino, principalmente para **as práticas para o ensino de** ciências. O curso já tem uma confusão se é para formar um biólogo, se um professor de biologia ou um professor de ciências. (Profª Alma/CVE05)

Se é para formar professor de biologia, lógico, que se está falando do professor de ciências. Não existe uma coisa sem a outra. (Prof. Otto/CVE05)

A formação de professores no Brasil, como um processo hegemônico, nos permite entender o fato de as licenciaturas revelarem, em suas dinâmicas formativas, um distanciamento das realidades socioculturais do país e uma certa resistência em fazer alterações para mudar as estruturas dessa formação. Para Josso (2002), existe um conjunto de aprendizagens que se dão no desenvolvimento das vivências que “mais ou menos conscientemente [...] possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas” (JOSSO, 2002, p. 141).

Apenas uma pessoa entre os participantes fez o curso Normal (magistério, em nível médio), os demais são provenientes do Ensino Médio, o que pode ser justificado a partir das mudanças introduzidas pela LDBEN (Lei nº 9.394/1996) que elevaram a formação do professor dos anos iniciais ao nível superior. Por essa razão, apenas um dos professores atua no Ensino Fundamental I¹¹, não ministrando aula no Ensino Médio, nem no Ensino Fundamental II, identificando-se como um professor de Ciências.

A ciência é uma busca pelo conhecimento... Ela ajuda a gente compreender o mundo. (Profª Alma/CVE02)

A gente não vive sem a ciência...Tudo é ciência. (Profª Elza/CVE02)

Eu acho que a escola deveria tirar a química e a física do novo ano. Isso não é da biologia. (Prof. Alex/CVE02)

Eu também acho!.. Penso absolutamente igual. (Profª Ieda/CVE02)

Todos os professores acenaram com a cabeça concordando com a Profª Ieda. (Caderno de Campo/CVE02)

¹¹ Tem uma segunda graduação.

Sendo a definição de ciência uma tarefa pessoal, é preciso reconhecer a ciência como um tipo de discurso. Bizzo (2012) afirma que, nessa perspectiva, o ensino de ciência está baseado na literatura técnica, com base na memorização. Na pesquisa feita, Bizzo (2012) constata que existe, entre os professores, uma convicção de que não há vantagens de ensinar ciências na profundidade, fazendo-se, então, a opção por conceitos mais simples e de maneira rasa.

Uma das questões que orientou essa tese foi: o que um professor deve saber para realizar o seu trabalho?

Claro que é o conteúdo que a gente vai ensinar. (Prof^a Ieda/CVE0204)

Toda graduação **têm o compromisso de formar um bom profissional**. No caso dos professores... ela é responsável por garantir uma boa formação para que o professor **não encontre dificuldades para explicar** os assuntos que **têm que explicar**. Isso é o mínimo que ela pode fazer. (Prof. Levi/CVE0204)

Na graduação a gente vê muita coisa, mas não vê tudo...ao meu ver, faltaram algumas coisas e outras a gente viu bem por cima...a **graduação é um período que a gente aprendeu o que precisava para fazer um bom trabalho na escola...** a gente também teve dificuldade com alguns assuntos, alguns nomes... isso serve de experiência para a gente vê que **nem tudo a gente pode ensinar como aprendeu**. (Prof. Aldo/CVE0204)

Isso é mediação didática! (Prof. Luan/CVE0204)

Macedo (2006) nos auxilia no reconhecimento de que a análise dos textos escritos não significa interpretá-los para lhes conferir um determinado sentido a partir do ponto de vista de seus formuladores. Os textos foram analisados, segundo as palavras do autor (2006), “como produto cultural, ou seja, como algo produzido em um processo em que posições foram negociadas num misto ambivalente de controle e resistência [...] expressam um acordo político possível num dado momento histórico” (MACEDO, 2006, p. 163), entendendo que, ao longo do tempo, diversas negociações ocorreram para a elaboração e reformulação dos documentos oficiais do curso, com marcas e crenças particulares que explicitam intenções, conflitos e entendimentos relacionados às decisões curriculares sobre e para o curso.

Os dados sobre o curso obtidos por meio das análises feitas nos documentos de implantação, reconhecimento e redirecionamento indicam que eles se constituem de referências aos diferentes documentos do Ministério da Educação, como os que orientam as DCN, no contexto da formação inicial de professores, como os pareceres do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP n° 9/2001 e o Parecer CNE/CP n° 28/2001), que resultaram na Resolução CNE/CP n° 1/2002 e a Resolução CNE/CP n° 2/2002, posteriormente substituída pela Resolução n° 2/2015, que aprovou as DCN para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura e graduação plenas.

Por meio da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, que alterou a carga horária dos cursos, disponibilizando horas para o desenvolvimento de atividades formativas e teórico-práticas de aprofundamento, além de garantir os 800 horas para os estágios e as práticas pedagógicas, posteriormente modificada pelas Resoluções nº 1/2019 que alterou o Art. 22 da Resolução nº 2/2015, estipulando um prazo para os cursos fazerem as adaptações necessárias, pela Resolução nº 22/2019 que dispôs sobre as DCN para Formação Inicial de Professores e pela Resolução nº 1/2020 que dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada de professores da EB e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Ao falarem sobre o currículo do curso, os egressos apontam que muitos conteúdos não estão associados ao cotidiano da escola. Mesmo existindo um esforço por conta das proposições legais e documentais para uma formação em constante processo de adaptação, para os egressos, os conteúdos são excessivamente teóricos e sem articulação entre si, indicando que, na graduação, existem conteúdos que não sofrem modificações, dando a entender que eles podem ser usados para as aulas na EB.

Na graduação, a gente vê um conteúdo geral. Para os professores, ali, naqueles conteúdos gerais tem as explicações que a gente precisa para dar as aulas nas escolas. (Prof. Levi/CVE04)

É como se a gente pudesse tirar as informações para usar nas aulas. Nunca é para discutir sobre esse ou aquele assunto. (Prof. Alex/CVE04)

Quando estamos trabalhando na escola, os conteúdos são sempre muito simplificados. (Profª Alma/CVE04)

Os egressos assumem, na pesquisa, que a complexidade do ensino de ciências da natureza tem impactos no trabalho que desenvolvem na escola. Apontam que o ensino de Ciências é secundarizado e desvalorizado no curso, visto apenas em dois componentes específicos: Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica I e Estágio Supervisionado I. Para os egressos, o ensino de ciência não tem um protagonismo no curso. O ensino de Ciências, bem como o ensino da própria ciência, necessita vencer atrasos significativos no caminho do desenvolvimento da pesquisa e modernização tecnológica. O reforço do conhecimento científico e a inter-relação entre as ciências representam uma necessidade.

Quando a gente faz a Prática I, a gente não discutiu quase nada sobre o ensino de ciências. Vimos sobre as questões pedagógicas e os problemas da escola. Especificamente, não vimos nada de ciências. (Profª. Alma/CVE01)

A gente sempre via as coisas de forma mais geral. Quando chegava o estágio, a gente explorava mais as brincadeiras com os alunos, por eles serem mais novos. Acho que era por isso, que todo mundo queria a quinta série. (Profª. Ieda/CVE01)

O protagonismo do curso fica para o ensino de biologia (Prof. Aldo/CVE01)

Definido por Bolzan e Powaczuk (2019, p. 75), o “desenvolvimento profissional docente constitui um desafio teórico e prático, que precisa ser analisado tendo em vista as características e as especificidades da atuação e da formação”. Por esse pensamento, o trabalho dos professores na EB tem evidenciado algumas particularidades que colocam a necessidade de haver uma aproximação efetiva entre os cursos de licenciatura e a EB, voltadas para a qualificação do trabalho do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores, associado a uma cultura científica, deve começar ainda na graduação, pensada na perspectiva de um *continuum* por meio de um programa capaz de integrar a formação inicial e a formação continuada, bem como possa promover trocas de experiências entre os estudantes da graduação com os professores da EB, sejam eles os que estão iniciando a carreira ou os mais experientes, para, assim, se constituir uma comunidade de aprendentes, conforme proposto por Cunha (2015).

Se, por um lado, a formação inicial de professores é reconhecida a partir de uma concepção teórica-metodológica para assegurar um programa institucional, por outro lado, precisa compreender a necessidade de articular com as escolas e com os professores da EB para que seja criado um processo de interação permanente de diálogo, de forma solidária e legítima, que envolva os professores universitários, os professores da EB e os futuros professores para uma reflexão sistemática e permanente, naquilo que foi chamado por Cunha (2015) de “comunidade aprendente”, como a autora (2015) mesmo explica, somente “num contexto assim, a dimensão da autoridade se produz como estruturante da autonomia, entendida como possibilidade de uma profissionalidade em movimento” (CUNHA, 2015, p. 92).

Para a realização das práticas pedagógicas, segundo o manual de estágio, os estudantes vão à escola, munidos de um ofício de apresentação, para observar as salas de aulas, as estruturas física e administrativa e o PPC da escola, podendo observar qualquer turma ou professor. Com a proposta de redimensionamento, o conceito de prática pedagógica foi alterado, sendo criados alguns novos componentes com cargas horárias definidas em 60 horas.

No tocante à comunidade de professores de Ciências e Biologia, é possível pensar formas de organização do trabalho, estimular formas de aprendizagens, produção de material didático, definição dos diferentes perfis dos estudantes da EB, definição e elaboração de planos de estudos, ajustamentos periódicos dos programas em decorrência das mudanças científicas, sociais, culturais ou pedagógicas, produção de teorizações acerca das práticas e proporcionar um *feedback* aos professores sobre a reflexão do próprio

trabalho. Esse trabalho em grupo (*team-teaching*) tende a fugir do isolamento das escolas e dos professores do curso de formação de professores, promovendo o que foi proposto por Nóvoa (2018) como um fluxo contínuo entre a universidade e a EB.

No que diz respeito à escola, cabe a ela promover uma participação ativa dos professores por meio da adoção de práticas e espaços de trabalho que possam valorizar o professor como produtor de saber, conforme defendido por Tardif (2002). Ao reconhecê-lo desse modo, a escola rompe com a dicotomia entre a formação inicial e a formação continuada e reconhece também a prática do professor, como pensado por Diniz-Pereira (2014), assumindo, como já apontamos anteriormente, um lugar de coevolução e copertencimento, segundo Tardif (2004). Nesse contexto, os conhecimentos, as atitudes, os saberes e fazeres passam a ser incorporados às tarefas dos professores e a formação passa a ser a via de desenvolvimento profissional, passando do campo intuitivo para uma prática reflexiva, como proposto por Imbernón (2002, 1994).

6.4.2 SENTIDO DAS PRÁTICAS: As práticas para o ensino de Biologia

No curso, propostas de práticas pedagógicas têm sido replicadas nas escolas para o ensino de Biologia sem evidenciar as características particulares desse campo, suas respectivas práticas, contextos e conteúdos.

As práticas para o ensino de Biologia são mais interessantes que as práticas para o ensino de ciências. Acho que o curso é para o ensino da biologia e não para o ensino de ciências. (Prof. Levi/CVE02)

Eu tenho buscado encontrar novas formas para ajudar no ensino de biologia. **As metodologias ativas têm me ajudado muito.** (Prof. Aldo/CVE02)

A licenciatura em Ciências Biológicas deve destinar seus esforços para enfrentar as dificuldades que têm deslocado a universidade, os professores e os acadêmicos das relações com a EB e com o trabalho relacionado ao ensino da Biologia. Ela deve também fazer uma articulação com a formação continuada para que o ensino e a aprendizagem de Biologia sejam vistos como objeto de estudo do curso. De acordo com Garcia (1999), é preciso promover mudanças nos processos de formação de professores para que possam ser estudados os processos pelos quais os professores e os estudantes constroem suas aprendizagens neste campo.

A gente aprende, a gente ensina. Acho que é simples assim... (Profª Elza/CVE04)

Na verdade, a gente sabe o que ensina... falta, falta muita coisa a ser explorada na escola...só que isso não acontece... (Prof. Alex/CVE04)
Na maioria das vezes a gente aprendeu porque alguém ensinou... por isso, a gente explica para alguém aprender. (Prof. Levi/CVE04)

Na graduação, na época de provas, um colega que sabia mais o assunto, explicava para gente e todo mundo conseguia fazer as provas. (Prof. Luan/CVE04)

Às vezes, a explicação era melhor do que os professores. (Prof^a Alma/CVE04)

Identificamos, então, que os egressos, por meio dos seus discursos, revelam a existência de um modo particular de trabalhar, inclusive em nível intelectual, que está relacionado a um comportamentalismo docente, não problematizador e que se mostra resistente às mudanças.

Para mim, problematizar significa, fazer o aluno pensar na resposta que ele tem para dar...não é só decorar...ele tem que pensar. (Prof. Levi/CVE05)

Eu problematizo trazendo questões da atualidade para a sala de aula. Mas fica difícil, ouvir uns quarenta e cinco alunos em uma aula de cinquenta minutos. Aí, a gente não aprendeu fazer milagres. (Prof. Aldo/CVE05)

A gente não tem uma prática... uma metodologia própria para o ensino. O que a gente tem é um conteúdo de biologia que foi estabelecido para a gente ensinar. (Prof. Aldo/CVE05)

A escola precisa discutir com os professores de Biologia, na perspectiva de uma “comunidade aprendente”, como foi proposto por Cunha (2015), e fazer aproximações com a universidade para que, no exercício profissional, o professor se perceba trabalhando na sala de aula e na escola, como parte de um processo de desenvolvimento profissional, individual e coletivo para os professores de Biologia. Essa comunidade aprendente pode operar no sentido de colaborar no processo de formação de professores, reconhecendo os saberes produzidos na EB que precisam ser articulados e postos em diálogos com os saberes canônicos. Portanto, esse diálogo, visa observar e identificar quais os elementos ou fatores que apontam para essa aproximação entre as instituições formadoras, no caso, a escola e a universidade.

A licenciatura e o trabalho do professor de Biologia precisam ser problematizados não apenas no sentido de levar os estudantes a pensar, mas na perspectiva que seja problematizado o trabalho do professor que perpassa pela escolha do conteúdo que ele vai ensinar, que colabora no sentido de construir uma identidade profissional.

A gente estudou muitas disciplinas no curso. E as vezes a gente se pergunta para que tudo isso? Qual foi mesmo o sentido de estudar isso? (Prof^a Ieda/CVE02)

Eu sei que estamos fazendo o nosso melhor. Mas falta uma identidade da gente, quanto professores das escolas do ensino básico. (Prof. Otto/CVE02)

Compreender a enunciação dos egressos nos levou às seguintes considerações quanto ao ensino da Biologia, quanto aos saberes docentes e as práticas cotidianas. Em relação ao ensino:

A gente ensina alguma coisa para aquele que não sabe...para esclarecer as dúvidas e responder as perguntas. (Prof^a Alma/CVE06)

Para a aula, a gente estuda o conteúdo, elabora os planos...mas têm coisas que fogem do planejamento. (Prof. Levi/CVE06)

O trabalho dos professores é explicar o conteúdo, passar a atividade e faz as correções. (Prof. Aldo/CVE06)

Sobre os saberes docentes, necessários ao ensino da Biologia:

A gente fica preso ao currículo da escola...aquele do livro...mas a gente modifica a partir da nossa experiência. (Prof. Otto/CVE03)

A gente precisa mudar algumas coisas...a gente elabora uma aula e sai repedindo para todas as turmas, por mais que tenha uma coisa ou outra de diferente, a aula é a mesma. (Prof. Aldo/CVE03)

A gente ainda faz confusão sobre o que é a prática de biologia e a aula prática...e o tipo de dinâmica que a gente vai usar para produzir saberes... (Prof^a Alma/CVE03)

Sobre as práticas cotidianas:

A gente busca fazer uso de estratégias dinamizadoras para motivar os alunos. A gente busca trazer inovações para a sala de aula. (Prof. Levi/CVE05)

Quanto mais o professor vivencia a docência, mais ele tende a desenvolver seu lado pessoal e profissional. É possível perceber que os professores ainda estão trabalhando com o propósito de fazer explicações, demonstrações e atividades para os conteúdos de biologia, reconhecendo que há um esforço em motivar os estudantes por meio de inovações e recursos em sala de aula. A experiência, nesse sentido, serve de base para justificar as atitudes que o professor assume em sala de aula para melhorar a qualidade do trabalho que realiza, recorrendo a histórias, conhecimentos e motivações para um melhor desempenho profissional, o que representa um mecanismo de autoformação por meio da elaboração e da reelaboração dos saberes iniciais das práticas que realizam. O que demonstra que o conhecimento profissional é construído e reconstruído nas relações com os estudantes em sala de aula.

Eu procuro falar um pouco sobre os teóricos da biologia... os alunos do ensino médio não sabem a história... e eu acho que eles não se interessam por essas histórias. (Prof. Aldo/CVE04)

A gente tem um problema na escola... os alunos querem saber responder as questões do ENEM... falta ter interesse pela matéria. (Prof. Otto/CVE04)

Percebe-se que a história clássica da Biologia ocupa um espaço pequeno no trabalho que os professores estão realizando, por conta da tensão existente entre o que se tem a ser ensinado, em razão das exigências de exames padronizados. Os professores afirmam que explicam conceitos clássicos aplicados para a resolução de questões presentes nos livros didáticos ou em listas de exercício. Para os egressos, essas explicações assumem e colocam os professores como mediadores em sala de aula, operados entre o conhecimento considerado prático e a legitimação desse conhecimento.

O conhecimento prático do professor de Biologia deve fazer a articulação entre a profissão e os processos de profissionalização, ao passo que a legitimação do conhecimento está associada aos procedimentos de transmissão dos conteúdos.

A gente explica o que é... qual a definição ou o conceito... depois, a gente explica como aquela informação ajuda a resolver as questões. (Prof. Levi/CVE05)

Tem professor que acha melhor explicar o conteúdo e depois aplicar os exercícios. A gente faz isso sem seguir uma rotina... tem dias que a aula começa com uma explicação, outro dia, com uma conversa... não tem uma coisa fixa... (Prof. Otto/CVE05)

Seria interessante a gente ter uma maneira de aprender melhor a biologia... isso ajudaria os alunos a gostar da matéria. (Prof^a Alma/CVE05)

A escola espera de nós, uma postura de especialista competentes para fazer o que ela espera que a gente faça. (Prof^a Elza/CVE03)

Discordo. Somos especialista sim. Somos biólogos e por isso o **nosso trabalho é ensinar as ciências biológicas**, promover a alfabetização científica dos alunos. (Prof. Levi/CVE03)

Eu mesmo faço a maior confusão sobre isso... não faço diferença entre a alfabetização e o letramento científico. (Prof^a Ieda/CVE03)

É praticamente a mesma coisa. (Prof. Levi/CVE03)

Ao falarem da escola, os professores lançam luz à discussão sobre as políticas voltadas para a formação e os problemas decorrentes da influência de alguns entendimentos e conceitos que passam a compor os discursos em torno do trabalho dos professores, com determinadas adjetivações, como “alfabetização científica”, “letramento científico” e “enculturação científica”. Conforme proposto por Silva Jr. (2015), qualquer política de formação de professores tem por obrigação confrontar com “convicções arraigadas, relações de poder petrificadas e interesses conflitantes” (SILVA JR, 2015, p. 15), que comprometem e colocam em risco o sucesso de qualquer política. O professor tem sido visto pela escola como um profissional responsável pelo controle, pela manutenção da ordem e pela aplicação de exames de avaliação. As professoras reclamam que não há

tempo para organizar o próprio trabalho, enquanto o professor se sente estimulado a participar de exames padronizados, conforme argumentam:

Quase não sobra tempo para a gente seguir o programa. A coordenação diz que a gente tem que fazer três avaliações na unidade, olhar os cadernos, dar vistos, usar o livro.... (Profª Alma/CVE05)

Isso sobrecarrega demais o nosso trabalho. (Profª Elza/CVE05)

Eu gosto de participar de olimpíadas, das provas do PISA... acho que a gente estimula o aluno assim. Os meus alunos são sempre premiados com medalha de ouro. (Prof. Levi/CVE03)

Meus parabéns... (Profª Ieda/CVE03)

Eu acho isso ótimo! (Prof. Aldo/CVE03)

A professora bateu palmas duas vezes. (Caderno de Campo/CVE03)

Diante dos discursos e enunciados dos professores, percebe-se o quanto o trabalho na escola tem sido ajustado para um trabalho voltado para resultados dos estudantes da EB, deixando, diante de algumas situações de trabalho, a formação do cidadão e a autonomia do professor secundarizada. A afirmação de Gadotti (2012) de que a educação é política obriga ver que o projeto político, costurado entre os entes federados, está voltado para um sistema educacional para reproduzir documentos, programas e projetos elaborados na perspectiva puramente curricular. Ao serem perguntados sobre o que o professor deve saber para realizar seu trabalho (CVE04), os professores resgatam a experiência enquanto estudantes para afirmar que os programas de formação não fazem uma aproximação efetiva com o trabalho docente.

No caso, do ensino de ciências biológicas, os currículos e as propostas de mudança para esse currículo na escola foi elaborado pelo o que está na DCN...na verdade fica um buraco enorme aí... **a gente recebe uma orientação do que é para fazer...** esquecem de que nem tudo que está no papel, é possível fazer. (Prof. Otto/CVE04)

Gente, quem não lembra dos PCN? A gente não leu e nem estudou aquele material. (Prof. Aldo/CVE04)

Todo mundo só falava dos PCN na escola, eu não via ninguém estudando nada. Hoje, "é" as DCN... (Prof. Luan/CVE04)

Às vezes, a escola levava alguém para fazer uma palestra sobre os PCN. (Prof. Otto/CVE04)

Gente, **qual o material que a gente tem para estudar na escola?** Qual? Nenhum, só o livro didático e aqueles livros velhos da biblioteca. (Profª Ieda/CVE04)

Na discussão sobre a construção histórica e social da formação de professores, o desafio que vem sendo posto ao longo do tempo é o de estabelecer relações efetivas para

desenvolver os sistemas educacionais por meio da interligação dos conhecimentos acadêmicos e os técnicos, no contexto da escola, fato que exige uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e os estágios durante o curso. Essa discussão deve ser vista, tanto pela universidade quanto pela escola, como espaço de formação como um lugar de constituição e desenvolvimento profissional. A interlocução dos professores destaca o fato de que algumas situações não são discutidas na formação inicial nem na escola.

Quando a gente fez o estágio, não foi feita uma análise técnica do nosso trabalho...a gente foi para a escola, deu aula e pronto. Fizemos um relatório e pronto: acabou! (Prof^a alma/CVE04)

Por exemplo, o que a gente entende mesmo por ciências e como a gente deve ensinar os alunos? (Prof^a Ieda/CVE04)

A gente explica os conceitos e fala da importância da ciência para a vida das pessoas. (Prof^a Elza/CVE04)

É isso que todo mundo faz e fez no estágio...é disso que eu estou falando. (Prof^a Ieda/CVE04)

A gente aprendeu na graduação e nos estágios que a gente fez que o trabalho do professor é esse...explicar, elaborar atividades, estimular os alunos, motivar as turmas... Concordo que a gente não aprendeu a refletir sobre o nosso trabalho... o máximo que a gente faz é uma avaliação do que a gente fez e, o que é pior, pelo resultado que a gente tem com as turmas. (Prof. Otto/CVE04)

A formação de professores tem mostrado dificuldades em superar os obstáculos impostos pelas diretrizes que impactam de forma direta no trabalho dos professores em sala de aula. A definição da prática pedagógica como componente curricular pressupõe uma perspectiva de transversalidade e uma integralidade direta entre os sujeitos que estão na formação, os professores da EB e as instituições de ensino. No entanto, a ênfase na prática e nos estágios, como componentes curriculares da formação inicial, oportuniza uma reflexão sobre o trabalho do professor. Entre as reflexões propostas, uma delas deve conduzir para a discussão das propostas de formação inicial e continuada, considerando que, mesmo sendo considerada inovadora, a legislação não dá conta de oferecer aos professores um melhor ambiente de formação no ambiente educacional e no contexto escolar.

Ao estudar os estudantes das licenciaturas, Basso (1992) faz críticas às adaptações curriculares que, para o autor (1992), têm transformado os cursos destinados aos estudantes das camadas sociais economicamente menos favorecidas, mantidas por um preconceito colonialista sobre os cursos de formação de professores. Ao pensar o papel das licenciaturas, é preciso levar em conta as características de sua clientela e o trabalho necessário ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas para o domínio e a assimilação dos conhecimentos dessa clientela. Nesse sentido, qual é o papel das práticas e dos estágios no processo de construção de uma identidade profissional docente?

A gente passou o tempo inteiro ouvindo dizer que os alunos não querem nada... e isso a gente ouviu aqui dentro (referindo-se a universidade), como também na escola. (Prof^a Elza/CVE05)

Existe **uma crença de que o aluno pobre não aprende!** Parece que ele já nasce com uma limitação na aprendizagem... meu Deus, quantas vezes eu ouvi os professores falarem e olha, que ainda falam... de que na escola pública, a gente não precisa aprofundar nas explicações. (Prof^a Ieda/CVE05)

A gente aprendeu que as práticas pedagógicas servem para aprender como ensinar os alunos determinados conteúdos. Quando dão certo, a gente fica repetindo ao longo dos anos... só muda as turmas... todo mundo fica procurando uma dinâmica para fazer igual. (Prof^a Alma/CVE05)

E isso é errado? Eu mesmo procuro algo novo para fazer na sala com meus alunos... (Prof. Luan/CVE05)

Na verdade, a gente procura ser criativo para envolver os alunos. Não acho que a gente tenha como discutir teoricamente as práticas que a gente fez e ainda faz. (Prof. Alex/CVE05)

Ao serem questionados sobre a formação inicial (CVE01) e o trabalho que desenvolvem como professores (CVE02), a voz dos professores se aproxima ao que foi pensado por Thasen (2001), que reconhece que, mesmo no século XXI, a graduação e os cursos de pós-graduação nutrem a ideia de que o conhecimento é o principal ativo ou o principal fator de produção de uma sociedade. Nesse sentido, a educação tem estado associada a um grande projeto fundamentado em proposições centradas no modelo da racionalidade técnica, do desenvolvimento de competências, por meio de discursos generalistas e canônicos.

A gente não aprende a ser um professor de biologia. A gente aprende conteúdos clássicos da biologia. (Prof. Levi/CVE01)

Para ensinar ciências na escola a gente explica melhor o conteúdo das ciências biológicas. A gente não aprofunda na química e nem na física. (Prof^a Alma/CVE02)

O curso de ciências biológicas que a gente fez e eu acho que ainda deve ser assim, mesmo sendo uma licenciatura, dá chances para quem quer... para atuar como biólogos. Não precisa que todo mundo vire professor... muitos nem querem ser... como não tem bacharelado, a maioria faz a licenciatura, sem qualquer esperança de se tornar um professor. (Prof. Luan/CVE05)

A pesquisa de Cunha e Krasilchick (2000) evidenciou que a formação inicial e a formação continuada não têm se mostrado satisfatórias para proporcionar o desenvolvimento profissional de professores e professoras da EB. Para essas autoras (2000), além da visão dicotomizada da formação docente, existe também uma divisão entre

os pesquisadores, não havendo concordância entre os que pensam a formação de professores e aqueles que propõem os projetos para essa formação, sem considerar que é o professor em formação, o sujeito do processo, conforme as palavras de Santaella (1998). Ao discutir a formação de professores de Ciências e de Biologia, percebe-se o entendimento de que o ensino de Ciências segue um desenho linear de uma abordagem técnica e que retira a base intelectual do trabalho do professor, em suas dimensões políticas e sociais. O que nos permite pensar sobre os afastamentos e conflitos que a formação inicial tem enfrentado com relação ao ensino de Ciências e de Biologia. Nesse sentido, a formação, inicial ou continuada, tem um compromisso intelectual e social de transformação do professor e das atividades que ele desenvolve nas escolas da EB, o que retira dessa formação o aspecto de ser entendida como um treinamento de habilidades, que coloca o professor como mero executor de recomendações práticas para explicar alguns fenômenos por meio de conceitos e experimentos simplificados.

A gente aprende um conteúdo extenso, muito extenso por sinal...quando chega na escola, é 'pra' gente ensinar aquela coisa básica, para o aluno compreender o que está no livro... a gente relaciona aquilo com o dia a dia dele... basicamente, a gente explica o que vai ser cobrado no ENEM. (Prof. Aldo/CVE01)

A formação de professores é dividida em duas etapas, a formação inicial e a formação continuada. Eu penso que assim como a graduação não é para todo mundo, a formação continuada também não é... A universidade se isola dos professores da educação básica... não sei se eles se acham superiores, ou o que acontece... como pensar na formação continuada por exemplo, se a universidade não oferece possibilidades para esse estudo que deveria ser continuado. (Prof. Otto/CVE05)

Uma coisa que me impressiona e que me deixa até incomodado é que são os mesmos conceitos que hoje eu tenho que ensinar os meus alunos...passou tanto tempo e o conteúdo que a escola é o mesmo. Parece que não houve mudança... que não tem novos conceitos e nossos assuntos... são sempre as mesmas coisas... corpo humano no oitavo ano, física e química no novo ano. Por que a gente não pode ensinar a tabela periódica no sexto ou no sétimo ano? (Prof. Alex/CVE02)

Porque a gente não sabe. As gente não aprendeu. (Profª Ieda/CVE02)

Muitas vezes, o engessamento de um currículo previamente planejado para a formação de professores acaba por gerar, no professor, uma acomodação e um sentimento de impotência frente ao currículo da escola. Dos oito professores, o posicionamento é muito próximo: enunciações como “o que a gente pode fazer?” (Prof. Luan), “a escola praticamente obriga” (Profª Alma) e “se eu não seguir o conteúdo, vou ter problemas” (Profª Elza) e “se eu mudo o conteúdo e os colegas que dão aulas nas outras turmas, não mudarem, sobre pra quem?” (Prof. Alex). Os professores se mostram inseguros em assumirem uma postura mais autônoma em relação ao currículo escolar, entendendo que essa autonomia existe quando “eu escolho o que vou ensinar, ensino do meu jeito e não

como está no livro” (Prof. Levi) ou “o professor tem a sua autonomia...o conteúdo está ali, ele escolhe o que vai ensinar e como vai fazer isso” (Prof. Aldo).

As questões que envolvem o ensino de Biologia vêm sendo atravessadas por diferentes aspectos. Há, nos discursos e enunciados dos professores, o reconhecimento de que o sentido de prática ficou reduzido, o que promove discursos híbridos e ambivalentes sobre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional.

Quando a gente pensa no nosso trabalho fica muito claro para todo mundo que a gente está na escola para dar uma boa aula... mas se a gente aqui se perguntar o que é mesmo uma boa aula? As respostas vão ser muito parecidas... fazer o aluno aprender o que a gente está ensinando... E para a escola é preparar os alunos para fazer o Enem... participar de olimpíadas e coisas do gênero. (Prof. Otto/CVE04)

A nossa autonomia só vai até a página dois... [risos] (Prof. Aldo/CVE04)

O que Aldo e Otto enunciam é que a escola acaba por determinar um padrão de trabalho para os professores e que o aspecto prático da formação se fundamenta no treinamento de habilidades, consideradas a partir de concepções academicistas como necessárias e fundamentais para o trabalho em sala de aula. Essas concepções são construídas no entendimento de que o professor executa práticas exitosas e circunscritas em modelos observados e, conseqüentemente, copiados, o que coloca em dúvida se existe ou não um novo paradigma para a formação docente.

Os professores da minha escola procuram sempre encontrar uma maneira de trabalhar de forma diferenciada... a gente conversa e discute muito, mas no final das contas, a gente sempre volta para o mesmo lugar... ensinar o que está no livro didático. (Prof. Luan/CVE04)

A escola e a universidade trabalham o tempo todo como se a gente tivesse só uma obrigação profissional...explicar o conteúdo da nossa disciplina... (Prof. Alex/CVE04)

Eu vejo que a escola não mudou em nada... tem colegas que se envolve e fazem um trabalho diferenciado... o resto faz mesmo é aquele feijão com arroz de todo dia. (Prof. Levi/CVE02)

Você faz diferente? (Prof. Aldo/CVE02)

Eu tento fazer o meu trabalho da melhor maneira que eu posso. Eu procuro usar dinâmicas, conversar com os alunos, explicar da melhor maneira que posso. Eu motivo os meus alunos. (Prof. Levi/CVE02)

A formação de professores tem exigido esforços para operar determinadas rupturas com o que foi instituído ao longo do tempo e que ainda dificulta a realização de mudanças efetivas no campo. Silva Jr. (2015) afirma que uma verdadeira revolução na formação de professores no Brasil não pode ser dependente de “mudanças no interior do sistema e, sim a substituição do próprio sistema” (SILVA JR, 2015, p. 11). Nesse sentido, é preciso reconhecer que não se pode mais falar de mudanças na formação de professores, mas na

implantação de um processo de transformação no campo do conhecimento e das práticas pedagógicas, o que exige a criação de condições para que o futuro professor aprenda em um contexto organizativo e colaborativo, no intercâmbio de experiências entre os professores e de uma formação no lugar de trabalho.

Na análise feita por Pimenta e Lima (2004), as propostas de formação de professores no Brasil estão centradas em dois modelos de prática, indicando a necessidade de superá-los. Os modelos apontados pelas autoras (2004) são a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Nesse sentido, os professores, ao assumirem a sala de aula, apresentam uma tendência de imitar modelos e propor atividades, consideradas como mais adequadas para o ensino, sem uma efetiva reflexão sobre o próprio processo de ensino, ratificando o aspecto prático da formação, baseado na explicação de um determinado tema. Desse modo, o esforço do professor está em buscar técnicas, métodos, recursos e instrumentos que possam auxiliar a sua atuação como professor, o que foi feito de forma isolada. Por conta da tradição, as licenciaturas se encarregaram de formar especialistas de uma determinada disciplina e não se colocaram a desenvolver um suporte pedagógico para se formar um professor.

Quando eu comecei buscava ser criativo como podia...sempre nos pediam para motivar os estudantes... não 'dá' aulas tradicionais... eu procura explicar bem o assunto...era assim que eu dava as aulas. (Prof. Levi/CVE02)

Explicar bem o assunto ou bem explicar o assunto? (Profª Ieda/CVE02)

Tanto faz...Todo mundo fazia assim no começo... (Profª Elza/CVE02)

O planejamento da aula nem sempre era feito pelo objetivo e sim pelo assunto da aula...eu olhava no livro e explicava o que estava lá... às vezes, eu completava com outras informações... mas essa de fazer objetivos, só mesmo na época do estágio. (Profª Ieda/CVE05)

Eu também me baseava no assunto da aula, organizava umas questões no caderno algumas questões para completar o que estava no livro. (Prof. Aldo/CVE05)

Todo professor faz isso, **explica o assunto** como está no livro...responde as questões dos alunos... a gente procura fazer brincadeiras para o clima ficar bom com os alunos... mas ficar procurando técnica e dinâmicas nem todo mundo faz. As vezes, a gente lembra de algumas coisas que a gente fez na Uneb e repete... outras, um colega fala que fez e deu certo, aí a gente faz igual. (Prof Otto/CVE05)

Ao longo do processo de formação, a graduação corresponde a uma etapa importante por representar institucionalmente o início de uma fase de preparação e desenvolvimento profissional. Ao indicarem alguns problemas da formação que repercutem

no trabalho que desenvolvem na escola, os egressos apontam que existem questões sobre o ensino de Biologia que não são vistas no curso ou nas discussões da escola.

A gente não estudou algumas correntes pedagógicas...apenas ouvimos algumas coisas sobre o pensamento de alguns pedagogos, quase nenhuma teoria e, portanto, não estudamos sobre as aulas de ciências e nem sobre saber ensinar. (Prof. Alex/CVE02)

As práticas eram voltadas para a gente fazer algumas coisas diferentes na escola. O diferente que a gente fazia e que ainda faz é adotar de algumas estratégias para estimular os alunos. Por acaso, tem diferença em preparar uma aula de ciências de uma biologia que não seja o conteúdo? (Prof^a Ieda/CVE02)

Tem, a abordagem né? Por acaso eu vou ensinar com a mesma abordagem o conteúdo do sexto ano com o conteúdo do terceiro ano? Impossível! (Prof. Levi/CVE02)

A análise das falas dos egressos nos permite identificar que falta aos professores conhecer sobre a psicologia do desenvolvimento e sobre os aspectos didáticos que precisam ser valorizados no trabalho em sala de aula. Nesse sentido, Moran (2000) nos ajuda a pensar que a aquisição da informação e dos dados depende cada vez menos do professor e que, por isso, necessita que a escola e a universidade possam assumir uma visão cada vez mais crítica sobre o trabalho que os professores devem desenvolver.

Os discursos mostram que os egressos reconhecem que é necessária uma discussão sobre o ensino de Ciências e de Biologia na escola, na perspectiva de uma complementariedade.

Deixa eu falar uma coisa. Eu discordo que a gente pode ensinar qualquer conteúdo na sala de aula. **Os alunos do Fundamental nunca vão aprender como quem está no ensino médio.** (Prof. Levi/CVE02)

Você acha que os alunos do Fundamental não conseguem aprender como quem está no Ensino Médio? (Prof. Aldo/CVE02)

Você acha que eu posso explicar o processo da fotossíntese para o menino do sétimo ano, como eu explico para o aluno do segundo ano do Médio? (Prof. Levi/CVE02)

Por que não? (Prof^a Ieda/CVE02)

Porque não dá...não tem como! (Prof. Levi/CVE02)

A formação de professores corresponde a um período em que se elabora um empreendimento na construção pessoal e profissional, considerando que o professor irá trabalhar no campo social, em contextos que se alteram e se modificam. A formação docente não pode se limitar a garantir conhecimentos para aplicá-los em sala de aula; extrapola essa fronteira e atrela-se ao desenvolvimento de ações que fazem parte de um processo na aquisição de um lugar na sociedade, referindo-se ao *status* profissional.

Ao professor de Ciências e de Biologia, cabe articular individual e coletivamente os conteúdos necessários para cumprir os compromissos legais e institucionais e, dessa forma, assumir o protagonismo, a alteridade e a especificidades desses componentes curriculares, de modo que professores da universidade e das escolas da EB possam constituir uma comunidade aprendente sobre o ensino de Ciências e de Biologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese partiu das seguintes inquietações: Quais relações são estabelecidas entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional? Como a formação e o desenvolvimento profissional vêm sendo pensados pelos professores e pela escola? Qual é o papel das universidades e das escolas como espaços de formação?

O desafio imposto foi o de ouvir as vozes de professores egressos do Curso de Ciências Biológicas da UNEB/*Campus* VI, circular entre discursos, enunciações, posicionamentos, respostas, ecos, concordâncias e contradições para responder essas questões de forma contextualizada. Alguns conceitos bakhtinianos, como dialogismo, exotopia, polifonia, enunciados e alteridade, nos ajudaram a olhar o que e como falavam esses professores, como sujeitos sociais que exprimem a si mesmo, que expõem questões axiológicas como parte integrante das relações com o seu outro. Sujeitos situados sociohistoricamente que dizem de si, de suas questões e indagações, mas também de um contexto. Bakhtin (2003, p. 307), ao se referir à pesquisa em Ciências Humanas, afirma que “onde não há texto, não há objeto de pesquisa e de pensamento”. Nesse sentido, organizamos os Círculos de Vozes Entrelaçadas (CVE), que são entrevistas coletivas coordenadas de forma a deixar circular as vozes dos professores egressos; vozes em interlocução, entonadas, ideológicas, ora convergentes, ora divergentes, que, entre perguntas e respostas, se alteram no diálogo. Foram oito CVE em que o tema da relação entre a formação docente e o desenvolvimento profissional foi discutido a partir de questões levantadas no coletivo. Nosso interesse foi pensar essa relação com os egressos do Cursos de Licenciatura em Ciências e Biologia do *Campus* VI da UNEB. Um *campus* de uma universidade pública localizado no sertão produtivo do Estado da Bahia.

Nosso ponto de partida foi compreender a formação de professores na perspectiva de um olhar bakhtiniano, a partir de algumas marcas temporais e espaciais sobre as relações estabelecidas entre a formação e o desenvolvimento profissional dos egressos, tendo como pressuposto o contexto da *multicampia* da UNEB/*Campus* VI. Chegamos à conclusão de que um olhar exotópico dos egressos sobre a universidade e sobre o trabalho que realizam revela que as vidas acadêmica, pessoal e profissional trazem marcas individuais e coletivas que evidenciam questões de gênero, questões econômicas, culturais e ideológicas em posicionamentos que se alternam e se alteram ao longo do tempo.

O ato de ouvir os egressos e suas vozes pôs em discussão: como a formação e o desenvolvimento profissional vêm sendo pensados pelos professores e pela escola?

O enunciado de Alma de que “A gente trabalha de acordo com o jeito que a gente aprendeu na universidade” indica que os professores egressos reconhecem que a formação inicial, de alguma maneira, institui um modo de trabalharem nas escolas, com a adoção de

um determinado padrão de aula. Assim é que, como afirma Elza, “a gente acaba sendo levado a repetir um modo comum de dar aula”. Acrescentam que “a maioria [dos professores da universidade] só lê o que projeta ou, então, passa um texto enorme para a gente ficar lendo na sala”. Há um entendimento de que os professores da graduação “ficam preocupados em ensinar aquele conteúdo que está no programa”, em detrimento da prática, da pesquisa e da extensão, bases necessárias e fundamentais da formação universitária. “O curso que a gente teve está muito distante da realidade” (Prof. Levi). A realidade a que os egressos se referiram corresponde ao dia a dia da escola, ao contato com os professores e estudantes da escola básica. Esses enunciados evidenciam a existência de um descompasso entre a formação e o desenvolvimento profissional desses professores, que, se, por um lado, dizem repetir uma maneira comum de ministrar as aulas, por outro lado, mostram uma preocupação em se desenvolverem profissionalmente por meio de cursos, de extensão e de pós-graduação, que têm buscado fazer na universidade. Essa contradição apareceu em várias conversas dos Círculos.

Em relação aos processos de certificações e de projetos desenvolvidos junto com a escola, os professores egressos apontam que “a universidade não escuta as críticas que os professores do ensino básico fazem sobre os professores universitários” (Prof. Luan). Com esse argumento, evidenciam que fazem críticas às ações propostas pela universidade, mas não são considerados, o que evidencia uma hierarquia nessa relação.

O professor Alex reitera: “A gente faz igual ao que a gente vê ou viu os nossos professores fazendo nas aulas”. A professora Elza chega a assegurar que “teríamos uma outra formação”, se esta estivesse comprometida em “ensinar como ser professor”. Para os egressos, “fala-se muito de que a gente precisa mudar, no entanto, os exemplos que a gente tem ao longo da vida e, depois da graduação, são o contrário disso” (Prof. Luan). Esses discursos ajudam na composição desse texto polifônico; se articulam e são atravessados na tessitura de novas leituras, interpretações e ressignificações sobre a formação e o desenvolvimento profissional.

A partir das vozes dos egressos, foi possível pensar acerca do desenvolvimento profissional e da formação de professores no contexto da universidade e das escolas da Educação Básica e constatar a força da formação realizada na prática cotidiana. Trata-se de uma formação com tensionamentos e aprendizagens na inserção docente.

Os professores egressos foram mostrando como eles adquirem conhecimentos/saberes profissionais no fazer cotidiano. Reconhecem que “na escola a gente segue o livro didático” (Prof^a Alma). Mas, como afirma Levi, “comparando com o que está no livro, eu faço os comentários que acho necessários”. O livro didático não é, assim, apenas um guia, mas o que permite a complementação do professor porque, como interpela

o próprio Levi, “todos os professores procuram fazer a mediação entre o conhecimento da disciplina e aquilo que eles [os alunos] precisam saber”.

Os professores destacaram que, quando começam a trabalhar nas escolas, passam a encontrar e desenvolver uma maneira própria de trabalhar e começam a ver o quanto precisam estudar e aprender mais (Prof. Aldo). Os professores egressos evidenciaram que não ficam restritos ao conteúdo do livro, mas fazem outras leituras para se aprofundarem nos temas que serão abordados em sala e poderem fazer as mediações. Como fala o professor Aldo, “a escola não reconhece e nem valoriza esse nosso esforço”, o que leva o professor a adotar uma postura mais individualizada. “A gente se vira como pode” foi um enunciado recorrente que remete a uma reflexão sobre as relações entre a formação docente e as formas de conceber o ensino, geralmente marcado por uma visão mais técnica e, conseqüentemente, preso aos previsíveis estabelecidos previamente por regras a serem seguidas por professores e estudantes.

Os egressos têm buscado cursos de mestrado e doutorado para se aperfeiçoarem. Mas, como o professor Otto fala, “Eu penso que uma coisa é formar professor, outra, é garantir que esse professor seja formado mesmo... de verdade”. O que seria uma formação de verdade? Para a professora Elza, “Muita gente que tem mestrado e doutorado... onde estão essas pesquisas e esses estudos?”; pergunta que evidencia uma crítica às pesquisas que não alteram as práticas instituídas; questionamento que sugere mais que uma rápida devolutiva para o campo, mas como algo que institui um diálogo que volte com os seus achados para a escola e para a universidade de modo a promover a circulação das informações relacionadas ao trabalho do professor: “está ultrapassado ir para escola, aplicar questionários, fazer umas tabulações e depois generalizar, como se tudo fosse visto por quem está no andar de cima...”. Na busca de quebra dessa hierarquia entre universidade e escola da EB, Nóvoa (2017) propõe um terceiro espaço, uma “casa comum” para a formação de professores capaz de articular os diferentes saberes produzidos em ambas instituições. Como fala o professor Otto, “É preciso conhecer a escola por dentro e o professor também. Saber porquê ele faz ou deixa de fazer as coisas”.

Por sua vez, a professora Elza assevera que “falta a escola chegar para a universidade e pedir ajuda e também acho que falta a universidade, chegar na escola e se colocar à disposição”. Ao reposicionar a escola e a universidade, essa fala indica que as dificuldades estão na falta de diálogo, em começar um movimento de aproximação entre universidade e EB. Este movimento é básico, pois ambas instituições são responsáveis pela formação de professores.

Em relação à inserção profissional, a Prof^a Elza faz uma crítica às escolas: “as turmas mais difíceis e complicadas sempre ficam com os professores novos”. A iniciação acaba sendo uma prova de iniciação à docência, um choque de realidade que pode ter

consequências ao longo da carreira. Por sua vez, “pegam aqueles com maior titulação e colocam na gestão” (Prof. Otto) quando esses deveriam estar em contato direto com os professores em início de carreira para a troca de experiências. Também afirmam os egressos que “o professor mais velho na escola vai para secretaria e nem quer ouvir falar em sala de aula” (Prof^a Ieda), o que mostra a desvalorização da experiência docente, seja por parte dos próprios professores, seja pela gestão. Esse movimento evidencia que os professores iniciantes enfrentam problemas com as turmas e que nem sempre contam com o apoio da escola para o seu desenvolvimento profissional. Por sua vez, também não são mais estudantes universitários para contar com algum apoio do supervisor de estágio. A inserção profissional se mostrou como um momento importante da carreira docente que poderia ou deveria ser mais cuidada pelas instituições e por projetos de articulação entre universidade e EB.

Os professores egressos se referem ao excesso de trabalho e também à necessidade de trabalhar mais em conjunto. Contam que o trabalho docente não se restringe ao ato de elaborar ou ministrar as aulas. “A escola precisa ser viva” (Prof. Aldo) e, para tanto, ela demanda outros serviços dos professores e não oferece ou defende “uma política de acompanhamento dos professores” (Prof. Aldo). Há uma queixa da falta de cuidados com o professor por parte da gestão. A falta de reconhecimento por parte da gestão leva o professor a ir “perdendo o interesse de continuar estudando” (Prof^a Elza) e, conseqüentemente, “a gente vai se desenvolvendo como pode” (Prof^a Elza). Os egressos falaram da carga horária, da falta de tempo para planejamento, da busca por qualificação que, muitas vezes, representa a busca de certificações, como fala o Prof. Luan: “Eu participo de todos os cursos que eu posso. Mas é tudo um saco!”.

Embora os egressos reconheçam que é preciso haver uma aproximação com a universidade, eles também reconhecem a necessidade de que exista, por parte da universidade, um compromisso com a formação continuada dos professores que estão em serviço. “A universidade tem o compromisso de ajudar o professor nesse processo de formação continuada”. Mas, muitas vezes, como o Prof. Otto fala: “A universidade se isola dos professores da educação básica”. Há, nessas falas, uma chamada para as universidades não se isolarem da EB e participarem da formação continuada.

Uma das questões dessa tese foi compreender quais relações são estabelecidas entre o desenvolvimento profissional e a formação de professores.

“A escola é meio órfã”, enuncia a Prof^a Elza, mostrando que há a necessidade de redimensionar as relações entre universidade e EB. Ao falarem dos estágios, afirmaram ser “um negócio bem esquisito”. Ou seja, se, por um lado, sem estágio o licenciando não se forma, portanto, sem a participação direta da EB na formação, não se integralizam os créditos da licenciatura, por outro, a escola pouco troca com a universidade nesse processo

formativo. Essa discussão pressupõe a presença da universidade na escola e a presença dos professores da Educação Básica na universidade. Como afirma a Prof^a Alma, “a universidade precisa olhar para a gente”, o que indica que os professores não se consideram percebidos e valorizados pela universidade. Desejam que o trabalho por eles desenvolvidos sejam vistos e acompanhados pela universidade, enquanto processo de formação no sentido amplo que engloba professores da EB, professores da universidade e licenciandos.

“O trabalho que a gente faz na escola vai além de ensinar um conteúdo” (Prof. Luan). E o que se ensina além do conteúdo é algo que só se aprende no próprio fazer e na reflexão sobre esse fazer. O desenvolvimento profissional acontece no conjunto de prática, reflexões individuais e coletivas. É um processo que coloca o professor frente a uma série de questões de natureza individual, coletiva e teórico-práticas que vai o conduzindo num caminho que é muito próprio, mas também atravessado pelas condições em que se dá o exercício da profissão, no caso dessa tese, de professores de Ciências e/ou Biologia. Destacamos que as falas mostraram que, a despeito das adversidades e dos problemas, há um esforço por parte dos professores entrevistados em desempenharem suas funções docentes da melhor maneira possível, colaborando para a melhoria da Educação Básica.

As falas dos professores egressos, sujeitos dessa pesquisa, evidenciam movimentos contraditórios na relação entre formação e desenvolvimento profissional, entre a universidade e a EB, com aproximações e distanciamentos. As aproximações se fazem necessárias e são até mesmo sugeridas pelos egressos, mas também há uma falta de diálogo, um olhar hierarquizado que provoca uma cisão visível tanto no “olhar de cima” da universidade como no olhar da escola que eleva a cargos fora de sala de aula aqueles professores que estão na pós-graduação.

Ressaltamos que a presença de um curso de Ciências Biológicas no interior do sertão baiano representa uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para um público de jovens egressos da escola pública com possibilidades que se abrem a esses jovens. Desse modo, pelo perfil dos participantes da pesquisa, diversos municípios do interior da Bahia estão tendo seus professores de Ciências e Biologia graduados pelo *Campus VI*, demonstrando a abrangência regional do curso.

É, pois, no contexto da *multicampia* que o Brasil profundo se revela e assume lugar. É diante das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que o curso se firma como uma oportunidade para os estudantes do Sertão Produtivo, no Estado da Bahia.

Trazemos a seguir algumas ampliações dos diálogos entre os egressos:

Quanto à formação inicial:

Os resultados dessa pesquisa indicam a necessidade de a licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*Campus* VI reconhecer que o ensino de ciências naturais representa uma área específica do saber e que, por isso, necessita articular uma pedagogia e uma didática centradas nos saberes da prática docente, em situações de aprendizagem e de ensino que exigem retificações sucessivas de ações, conceitos, leis e teorias que possibilitam o questionamento das práticas e dos saberes instituídos, na busca de superação do senso comum pedagógico acerca da formação de professores. Isso exige dos professores universitários do colegiado de Ciências Biológicas um constante diálogo com a Educação Básica. Assim, observamos com os egressos a necessidade de a universidade desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão capazes de promover o diálogo, a articulação e os projetos de pesquisa e extensão que envolvam os professores e estudantes da universidade e os professores da Educação Básica.

Nesse diálogo, vale destacar o envolvimento dos professores supervisores do estágio com os professores da Educação Básica. A universidade não forma sozinha; os professores que recebem os estagiários também são responsáveis pela formação dos licenciandos e eles precisam ser ouvidos nesse processo formativo para ampliar as reflexões sobre a prática. O diálogo é fundamental e o processo formativo é coletivo. A valorização desse docente formador passa por várias ações, como ter garantidas, na sua carga horária, horas destinadas a: i) orientação dos estudantes que recebe, ii) participação em reunião conjunta com o professor de prática de ensino, iii) participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos em parceria com a universidade, entre outras. A parceria com a Universidade não deveria se restringir à elaboração conjunta de um plano de aula a ser executado pelo licenciando, mas buscar uma parceria abrangente, que abarque as outras licenciaturas da UNEB/*Campus* VI, e que existam escolas municipais e estaduais do Território de Identidade do Sertão Produtivo que escolham participar da parceria. Na troca entre Educação Básica e UNEB é que se definiriam as demandas e ações de interesse comum.

Os professores egressos apontam dificuldade no ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Mostraram fragmentação e desarticulação com o Ensino Médio e não se veem preparados para dar aula naquele segmento da Educação Básica. Fica evidente que o curso precisa ter disciplinas que levem em consideração o ensino de Ciências e não apenas o de Biologia, o que leva a graduação e a pós graduação a conferir um protagonismo ao ensino de ciências naturais no Território do Sertão Produtivo. Portanto, essa pesquisa aponta questões para uma reforma curricular da Licenciatura em Ciências e Biologia que precisa ser discutida com o corpo docente e discente do *Campus* VI.

Os egressos apontam que o desenvolvimento de estratégias formativas deve enfatizar a prática e o trabalho coletivo dos professores a partir das experiências

desenvolvidas na e com a escola. Assim, na proposta de parceria, uma das ações cria um entrelaçamento colaborativo para a criação de um espaço interinstitucional para a elaboração em parceria de materiais bibliográficos, multimídias e audiovisuais pelo coletivo de professores da universidade e da EB, comunidade científica e estudantes.

Projetos de extensão e pesquisa, além de programas de mestrado e doutorado, são iniciativas consideradas importantes pelos egressos para promover o desenvolvimento profissional de professores da EB, e é na parceria entre a universidade e a EB que poderão surgir possibilidades formativas, oportunidades para reflexões e mudanças na licenciatura e no ensino de Ciências e Biologia.

Quanto à relação entre a universidade e as escolas:

Uma articulação entre a formação inicial e a formação continuada pode configurar um movimento efetivo de aproximação entre universidade e escolas da EB para a criação de um espaço institucionalizado nas escolas para o desenvolvimento profissional docente com participação e reflexões coletivas de professores e estudantes das licenciaturas sobre o planejamento educacional do ensino de Ciências e Biologia.

O Curso de Licenciatura em Ciências e Biologia, por apresentar uma separação entre suas áreas (específica e pedagógica), pode promover aberturas para uma formação e um trabalho colaborativo entre os professores dessas áreas para fazer aproximações e reconfigurar movimentos de aproximação com as escolas da Educação Básica, por meio do desenvolvimento de trabalhos conjuntos para além dos estágios e práticas pedagógicas. A escola e a universidade, revendo suas relações, revelam a potência de trabalhar coletivamente para o desenvolvimento profissional de professores.

Ao que se refere ao desenvolvimento do campo acadêmico e das pesquisas na área da formação de professores e sua importância na sociedade, há uma indicação de que esses trabalhos envolvam uma participação efetiva dos professores da EB, capazes de influenciar nas decisões tomadas pelas universidades. Nesse sentido, a universidade e a escola precisam, juntas, discutir o ensino de Ciências e de Biologia, na perspectiva de um desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em Ciências e Biologia.

Para que a escola assuma a orientação de uma proposta para o desenvolvimento profissional dos seus professores, faz-se necessário adotar a ideia da formação como um *continuum* com uma articulação entre os corpos docentes (universidade e a EB). Na perspectiva dos professores da escola, a formação precisa romper com a compartimentação entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos. Uma parceria entre as instituições formadoras permite a realização de aulas, práticas e experiências envolvendo os professores dessas instituições.

A escola, ao oferecer aos professores uma formação permanente voltada para o ensino e a aprendizagem das ciências, está considerando que existem estratégias e a necessidade de interação entre a ciência e diferentes campos do saber. Ao romper com as concepções espontâneas sobre o que é ensinar Ciências e Biologia, é possível superar a visão simplista e deformada sobre o trabalho docente. Os professores egressos apontaram a ausência de alguns conhecimentos científicos como um dos obstáculos para uma atividade docente inovadora e criativa, articulada com o desenvolvimento profissional. Para tanto, reconhecem que a formação em serviço representa um mecanismo de acompanhamento dos professores da escola básica, visando fortalecer o trabalho do professor na, para e com a escola.

Quanto à relação com a formação continuada:

Para os professores-egressos, a formação permanente deve representar o direito do professor e uma exigência profissional incorporada como uma política educacional que assegure o desenvolvimento profissional de professores, visando ao progresso da carreira docente. Desse modo, as instituições responsáveis pela formação docente devem oferecer aos professores e professoras da EB possibilidades de continuarem estudando.

A inovação e a investigação didática possibilitam uma formação continuada que inclui a institucionalização de uma comunidade aprendente e reflexiva com a participação efetiva dos professores e estudantes das licenciaturas e os professores e estudantes da EB, visando à melhoria do trabalho profissional, à criação de um suporte teórico e metodológico para a produção de material didático e elaboração de procedimentos adequados para o ensino e a aprendizagem específica da área, com a incorporação dos professores da EB aos grupos de pesquisa e inovação em didática “das” e “para as” ciências naturais e biológicas.

Nesse sentido, a formação permanente possibilita reflexões coletivas e a elaboração de um planejamento educacional vinculando a universidade, as sociedades científicas e profissional à EB. Para os professores que participaram da pesquisa, os estudantes da graduação chegam à escola com suas próprias demandas para realizarem estágios e/ou para a execução de projetos institucionais ou de extensão, devendo haver um processo de acolhimento e acompanhamento. Entre os argumentos apresentados pelos egressos, está o reconhecimento de que os programas institucionais não contemplam todos os estudantes da graduação nem todos os professores da EB. Desse modo, os projetos de extensão universitárias devem procurar contemplar todos os professores das escolas.

A proposição de criar uma comunidade capaz de envolver os professores da formação inicial e os professores da EB para organizar o ensino e as aprendizagens dos

estudantes possibilita a realização de um estudo qualitativo das situações de sala de aula e dos problemas propostos para orientar o desenvolvimento científico por meio de inovações curriculares para o ensino de Ciências e de Biologia. Recomendamos que as escolas e as universidades, enquanto espaços de formação docente, possam construir, juntas, programas de estudos, projetos e métodos para o desenvolvimento profissional dos professores para fazer da escola e da universidade espaços de estudo, de debate, de discussão e reflexão sobre a prática dos professores de Ciências e Biologia e o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. G. *Escola Normal de Caetité: menina dos olhos de Anísio Teixeira*. Anísio - O Centenário. Caetité, 12 jul. 2000.
- AGUIAR, M.A. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação & Sociedade*. Campinas: ano XVII, no 56, p. 506-515, dez. 1996.
- ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre:
- ARTMED, 2001.
- ALCOFORADO, L. *Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais*. Educação, v. 39, n. 1, p. 65-84. jan./abr. 2014.
- ALMEIDA, M.M. *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior: contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa: 2012.
- ALTET, M. (s/d). “Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de docente profissional e uma cultura profissional de actor? In.: M. Tardif, C. Lessard e C. Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉ-S-Editora.
- _____. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, o saber analisar. In.: P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉ-S-Editora, 2001.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *Former des Enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?* Brussels: De Boeck, 2001 (Collection Perspectives en éducation et formation).
- AMBROSETI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30. 2007, Caxambu, MG. *GT8- Formação de professor*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Ed. Musa, 2001.
- ANDERI, E. G. C. *A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiás, 2017.
- ANDRADE, J. *A evasão nos Bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso*. 2014. Dissertação (Mestrado e Estudos sobre a Universidade). Programa de Pós-Graduação em Estudos interdisciplinares sobre a Universidade. Salvador - BA. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15077>. Acesso em: 05/01/ 2019.

ANDRÉ, M. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

_____. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANGUERA, M.T. *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. 3.ed. Madrid: Cátedra. 1985.

ARAÚJO, E. P. R de; TOLEDO, M. C. M. de; CARNEIRO, C.D.R. *A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo*. In: TERRÆ 11, 2014.

ARROYO, M.G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. *Educação e cidadania*. Quem educa o cidadão? 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Quem de-forma o profissional de ensino? *Revista AEC*, ano 4, no 58, out./dez.1985.

AVALOS, B. Currículum y desarrollo profesional docente. *El Currículo a debate*. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para a América Latina y Caribe (PRELAC) OEAL/UNESCO. Santiago, (Trad. João Gabriel Piau), 2006.

_____, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. Anais... Santiago de Chile: UA, 2012. 1 CD-ROM.

AYRES, A. C. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2016.

BAHIA. Secretaria de Educação. Coordenação de Ensino Superior. *As universidades estaduais II*. Salvador, 1998.

_____. Secretaria Estadual de Educação, Departamento de Ciências Humanas, *Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*, UNEB, 2012.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. 2017.

_____. Arquivo Público do Estado da Bahia/Biblioteca – Lei e Resoluções do Estado da Bahia. 1895.

_____. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Perfil socioeconômico do município de Caetité*. Disponível em http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2905206_NOTA.pdf. Acesso: 20/04/2020

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2008.

BALL, S.J. & BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”. El papel de los departamentos e materiales o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, abr.1998; vol. 1,no2, p.105-131. 1998.

BAMIN. Bahia Mineração Ltda. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.bamin.com.br/quem-somos.php?cod=18>. Acesso: 05/2019.

BARCELEOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo de arte. *Rev. Brasileira de Linguística aplicada*. Belo Horizonte: v. 1, nº 01, p. 71-92, 2001.

_____. Cognição de professores e alunos: tendência recente na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In: BARCELOS, A.M.F.; Abrahão, M.H. (org.s). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. (eds) *Beliefs about SLA: New research approaches*. (Trad. João Gabriel Piáu). Dodrecht: Kluwer. 2003.

_____. Beliefs in second language acquisition Learner. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics*, (Trad. João Gabriel Piáu). Malden: Wiley-Blackwell, 2003.

BARDAGIA, M. P. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arq Brasileira Psicologia*, 62(1), p. 159-70, 2010.

BENITES, L. C. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em

BENJAMIN, W. *As Teses sobre o Conceito de História*. In: Obras Escolhidas, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. O Narrador. In: *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERBEL, N.A.M. *Didática e práxis*. In.: II Jornada de didática e o I Seminário de pesquisa do CEMAD. Docência na Educação Superior para uma práxis transformadora. Londrina, set. 2013.

BERLINER, D.C. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*. 51, 5, p. 358-371. (Trad. João Gabriel Piau), 2000.

BIZZO, N. *Mais ciências no ensino fundamental*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

_____. *Metodologia de ensino de biologia e estágio supervisionado*. São Paulo: Ática, 2012b.

_____. *Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental*. São Paulo: Editora Melhoramentos (Coleção Como eu ensino), 2012a.

_____. Pesquisa em ensino de biologia, física e química: considerações sobre seu valor heurístico relativo e implicações para a história da ciência. *Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências*. Águas de Lindóia – SP: CNPq/UFRGS, 1997.

BOAVENTURA, E.M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia. pp. 45-78. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books. Acesso em: 05/03/2020.

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H. A formação permanente na educação superior: desafios ao Desenvolvimento Profissional Docente. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (orgs.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equivoco da extensão universitária*/ Silvio Paulo Botomé. Petrópolis, RJ: Vozes. São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos. Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, L-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 6ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDONCLE, R. Autour des mots universitarisation. *Recherche et Formation*, n. 54, p.1535-49, 2007.

_____. L'Universitarisation, structure, programmes et acteurs. In: ETIENNE, R. Et al. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Brussels: de Boeck, 2009 (Collection Perspectives en éducation et formation).

_____. Autour des mots, professionalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n.35, 2000.

BRAIT, B (org.). Bakhtin: conceitos-chave, 4 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, B (org). Bakhtin, dialogismo e polifonia, 1.ed., 4a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. *Ciências da Educação*, 15(1), p.155-73, 2009.

BRASIL, Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931. *Estatuto da Universidade Brasileira*.
_____. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 21/07/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015.

_____, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015>.

_____. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – Bases Legais. Brasília: MEC, 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U., 23, dez.1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2018.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno2015>>. Acesso em: 01 de abr. de 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra - seção 1.

_____. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. . 2004. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em 10 dez. de 2011.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 04, p.1061-107, out./dez. 2014.

CALIL, A. M.G.C.; M.E.D.A.de ANDRÉ. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CAMARGO, A.M.M. de; HAGE, S.M.. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In.: MANCIBO, D.; FÁVERO, M.de L. A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docentes*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, B. *Políticas de formação de professores de ensino em escolas autônomas*. Porto: Edições Afrontamentos. 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

_____. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. *Formação de professores - tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

_____, _____. In: CANDAU. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, D. P.de. A Nova lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. In.: Revista Ciência & Educação (Bauru)[online]. 1998, vol.5,n.2, p. 81-90. 1998.

CARVALHO, J.M. O “comunismo do desejo” no currículo . In. C. E. Ferraço, J.M. Carvalho, I. S. Rangel, & K. R. Nunes (Orgs.), *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petropolis, RJ: De Petrus: Nupec/Ufes. 2015.

CARVALHO, L.dos S.; MARTINS, A.F.P. Formação de professores de ciências a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional. In: *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Edição completa, v. 8, nº 2, 2018.

CASTAMAN, A.S.; VIEIRA, A.M.D.P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. *Rev. Diálogo Educação*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016.

CERICATO, I. L. *A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica*. Rev. Bras. Estud. Pedagóg. [online]. 2016, vol.97, n.246, pp.273-289.

CERQUEIRA, M.V. da S. *Moradias estudantis: a luta pela permanência na universidade*. Dissertação (Mestrado e Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos. Programa de Pós-Graduação. Salvador - BA. 2018.

CHARLE, C. *História das Universidades*. Christophe Charles, Jacques Verger; Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In. PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É; (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artimed, 2001.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A.M.; BUTLEN, M. (Dir.). Analyse de pratiques: de la recherche à la formation. *Recherche et Formation*. INRP, n. 51,2006.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COGIOLLA, O. *A crise capitalista e a universidade brasileira*. XVII Congresso do Andes/SN, fevereiro, 1998.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. Trad.: Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, P. Formação de professores para a educação infantil. In: Entrevista para a ANPED, Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 28/11/2018.

COSTA. W. B. *Os desafios da coleta seletiva e a organização dos catadores de materiais recicláveis em Caetité-Bahia*. Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Geografia, 2014.

COUCEIRO, M. do L. P. Experiência e autoformação. Ciências da Educação: investigação e ação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Porto, Portugal, v. II, 1995.

CRUZ, A.R.S. da. *Mestres e mestras para o sertão: criação e funcionamento da escola normal de Feira de Santana*. In.: Sitientibus, Feira de Santana, n° 31, p. 143 – 168, jul./dez., 2009.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*(Org.). São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____, M.I da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In.: PRYJMA, M.F., OLIVEIRA, O.S.de (ORG.). *Desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. ISSN 2176-6681. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>. Acesso em: 18/03/2019.

D'ESQUIVEL, M. O. *O ensino de desenho e geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135021>. Acesso em: 05/03/2020.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Ltda., 1993.

DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de Doutorado, 2009.

_____. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. In. *Revista e-curriculum*, São Paulo: no. 11, v.2, agos.2013.

DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In.: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n°3, p. 273-280, 2005.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: J. E. Diniz-Pereira e K. Zeichner (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In. IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (orgs.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DREZE, J. *Concepções da Universidade/ por/ Jacques Dreze/ e /Jean Debelle*. Tradução de Francisco da Assis Garcia e Celina Fontele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1996.

ERAULT, M. Strategies for developing teacher development. *British Journal of servisse educacional* [s.i]v. 4. n° 122, p.10-12. (Trad. João Gabriel Piáu).1977.

ESCOLANO, A. Los profesores en la história. In.: J. Magalhães e A. Escolano (orgs.). *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. 1999.

ESTEVES, M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002.

ESTRELA, M.T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. In.: *Revista de Educação*, v.11, n°1. Lisboa: Departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002.

ESTRELA, M.T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In.: M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Braga: ISET, 2001.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV NETO, V. (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina: O Autor, 2001.

FATÁ, R. M. *Da História Natural às Ciências Biológicas*. [online]. Disponível em: educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/biologia/0000.htm. Acesso em 30/05/2018.

FELDMAN, A. *Existential Approaches to action research*, 2002. Disponível em <http://www.uniox.oit.umass.edu/~feldman/ActionResearchPapers/Feldmaninpress.PDF>. Acesso em 22 de abril de 2019.

FERACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Circulo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, F. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

_____. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petropolis- RJ: Vozes. 1975.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez. 1989.

FERDANDEZ, T. A. C.; BONTEMPO, G. C.; GOMES, I. J.de M. T.; ARAÚJO, J. M. de; TAVARES, M. G. A identidade dos futuros professores de ciências e biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- Águas de Lindóia, São Paulo, 2013*.

FERREIRA, L. S.; HYPÓLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, n.8, 2010. Lima. *Anais...*Lima, 2010.

FERREIRA, L.A. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FÉTIZON, B. A. de M. *Educar professores? (A formação dos professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)*, v. I e II. São Paulo: Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1978.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2.ed.1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FISCHER, M. L; GRECA, A. C. S.; GOMES, C. J.; MOSER, A. M. Percepção de carreira e projeto profissional de alunos do curso de Biologia. *Estudo de Biologia*, 34(82), p. 9-21, jan/abr. 2012.

FONAPRACE. ANDIFES. *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21032-pesquisa-traca-perfil-de-alunos-dasuniversidades-federais>. Acesso em: 21/11/ 2019.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In. FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, PT: Porto, 2009.

_____. *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, 2012.

FRASSON, M. V.; CAMPOS, L. M. L. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: desvelando razões de alunos do curso de Ciências Biológicas. *Revista da SBEnBIO*, v. 3, p.1562-1572, 2010.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico. Série Seminários*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREITAS, L. C. *Em direção a uma política para a formação de professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, M.R. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação Básica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GADAMER, H-G.. *Verdade e método II*. Tradução de Enio Paulo Giachini. ; revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 16.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur* Lyon: La Chronique Sociale, 1991.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

_____, B. A. [et. al.]. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educa. Soc.*, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2012.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educa. Soc.*, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2012.

_____, B.A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc. v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/02/2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Rs: UNIJUÍ, 2003.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. In: ALBANO, E.; COUDDRY, M.I. H.; POSSENTI, S.; ALKMIN, T.(org.). *Saudades da Língua: a linguística e os 25 anos de Estudos da linguagem da Unicamp*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2003.

GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. In: ALBANO, E.; COUDDRY, M.I. H.; POSSENTI, S.; ALKMIN, T.(org.). *Saudades da Língua: a linguística e os 25 anos de Estudos da linguagem da Unicamp*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2003.

GIORDAN, M.Z.; HOBOLD, M.de S.; ANDRÉ, M.E.D. A. de. A aprendizagem da docência de professores dos anos finais do ensino fundamental. In.: PRYJMA, M.F.; OLIVEIRA, O. S. de. (Org.). *O Desenvolvimento Profissional Docente em discussão*. Curitiba: Editora UTFPR, 2016.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GOUVEIA, A.J. *Professoras de amanhã*. São Paulo: Pioneira, 1970.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Il materialismo storico e la filosofia de Benedecto Croce*. Roma: Riunite (1997). Trad. Brasileira, *Concepção dialética da história*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1978.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.14, n.1, p.85-91, 2000.

HEIDELMANN, S.T.; PINHO, G.S.A.; LIMA, M.C. Caminhos e descaminhos da formação docente: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em química. Rio de Janeiro: *Rev. Caminhos e descaminhos da formação docente*. Vol.39, nº 3, p. 261-267, agosto, 2017.

HOLQUIST, M. *Dialogism*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2002.

HONORÉ, B. *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'harmattan, 1992.

HOPF, A.C.O.; CANFIELD, M.S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v.24, p.48-71, 2001.

HOYLE, E. e MEGARRY, J. (orgs.). *Professional development of Teachers*. Londres: Kogan Page, (Trad. João Gabriel Piau), 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE. *Contagem da População em 2007*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>. Acesso: 25/03/2020.

IMBERNÓN, F. *Formação docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.org.br página. Acesso em: 30 jun. 2018.

JAMESON, F. *O marxismo tardio: Adorno ou a persistência dialética*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

_____. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson*. 4.ed. Org. E Trad. Ana Lúcia Almeida Gezzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2006.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 12ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.

JORGENSON, D.L. *Participant Observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage Publications. 1989.

KARDEC, A. *Obras Póstumas*. 26.ed. Tradução de Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: FEB, 1993.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. (Trad. João Gabriel Piáu). N.Y: Pergamon Press, 1982.

KRASILCHIK, M. *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Editora da Universidade, 1995/2005.

KRAMER, S. *Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores*. Rio de Janeiro, 1993.

KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, v. 119, n° 63, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007. Acesso: em 15 abr. 2018.

LACERDA, V.L.; MELO, G.F. Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. *Educação Em Revista*. v.24, n° 02, p. 431-450, Uberlândia-MG: jul./dez./2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs; 2003.

LEFÈVRE, F., LEFÈVRE, A.M.C. e MARQUES, M.C.C. *Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto-organização*. Ciências e Saúde Coletiva. 2009.

LEMOSSE, M. Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. In.: *Recherches et Formation*, n°6. I.N.R.P. Paris: 1989.

LESSARD, C.; TARDIF, M. *Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?* In: . La profession d'enseignant aujourd'hui: évolution, perspectives et enjeux internationaux. Montréal: Université Laval, 2004.

_____. *La profession enseignante au Québec (1945- 1990). Histoire, système et structures*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.

_____. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* : novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. M. L. *Magistério e Condição Feminina*. In: COSTA, A. A.; ALVES, Ívia.(Orgs.)Ritos, mitos e fatos. Mulher e gênero na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA,1997.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26/02/2020.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R.S. *Compreender /mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S.S. *A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagens dos professores*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.11, nº 2, mai./agos. 2016.

MAIA, A.C.B. Questionário e entrevista da pesquisa qualitativa: elaboração e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. _____, Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009b.

_____. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, J. do P. *Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores da Educação Básica: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar. 2000.

MENDES, G. F. *Luzes do saber aos sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

_____. *Vozes do Saber aos Sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete licenciatura curta. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/licenciatura-curta/>>. Acesso em: 30 de jun. 2019.

MESQUITA, E. da C. *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo, 2011.

MILLER, G.; DIDNEY, M. (Eds) *Handbook of Public Policy Analysis: Teory, Politics, and Methods*. Lincon, United States: CRC Press, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, I. N. *Perfil da universidade*. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1986.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre: v.22, nº 37, p.7-32, 1999.

MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

MORANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Filosofia*, v. 20, n. 2, p. 168-193, ago. 2003.

MOREIRA, Nubia Regina. A presença das compositoras no samba carioca: um estudo datrajatória de Teresa Cristina. Programa de Pós-graduação em Sociologia.(Tese). Brasília:UnB, 2013.

MORTARI, L. *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editora, 2009.

MOSCOVI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Revista Trab. Educ. Saúde*, v. 6, n. 3, p.549-571, nov./fev. 2009.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NASCIMENTO, J.V. do; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira. In: *CONGRESSO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIÊNCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA*, VI, 1998. Actas, 1998.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, n.156, p. 328-343, abr./jun. 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa* [online], v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. *O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

- _____. *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. _____. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. _____. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *Escola Nova: A revista do professor*. Ed. Abril. Ano 2002.
- _____. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 2003.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007.
- _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa [online]*, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- _____. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. S.L. s.n., 1994.
- _____. *O complexo Educacional*. Palestra realizada na Escola de formação do professor carioca Paulo Freire. Rio de Janeiro: 2018.
- NUNES, A. d'A. *Fundamentos e Políticas Educacionais: história, memória e trajetória da Educação na Bahia*. In: Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16(2), p. 209 – 224, dez. 2008.
- OLIVEIRA, P. B. de. Pensando o Planejamento Ambiental para Cidades Pequenas: O Caso de Caetitê/Ba. Anais do VII CONNEPI: Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012. Disponível: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2527>. Acesso: 17/09/2019.
- OLIVEIRA, D. A.. O Banco Mundial e as políticas de formação docente x Endipe – Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: 2000.
- PAVEAU, M.A; SARFARTI, G.E. *As grande teorias da linguística: da gramaática comparada à pragmática*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.
- PAWLOWSKI, C. S., ANDERSEN, H. B., TROELSEN, J., & SCHIPPERIJN, J. *Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview*. Plos One, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786. 2016.
- PENIN, S.T.de S. *A formação de professores e a responsabilidade das universidades*. Estud.av. vol.15 no.42 São Paulo: may/aug. 2001. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200017>. Acesso em: 27 de jun. 2018.
- PERALVA, A.T.; SPOSITO, M.P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. Trad. Inês Rosa Bueno. *Revista Brasileira de Educação* – Universidade de São Paulo, nº 5, Mai./Jun./Jul./Ago.; nº 6, Set./Out./Nov/Dez., 1997.
- PEREIRA, J. E. D. Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68 – Especial, p. 109-125, dez. 1999.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, S.; FORTUNATO, I. A. (Org.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. et alli – *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*; Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAU, C. *A educação ambiental: um estudo de caso no município de Vitória da Conquista-Ba*. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Estadual de Santa Cruz, 2007.

_____. *O papel dos professores de ciências no lixão de Vitória da Conquista-Ba*. 2000. Monografia (Especialização em Gestão Ambiental) - Universidade do Grande Rio, 2000.

PICONEZ, S.C B. (org). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação dos Professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

_____. *O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: Pimenta. S.G.(Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PITOLLI, A.M.S. *A formação inicial de professores de ciências e biologia: uma análise a partir da visão dos licenciandos de uma universidade pública*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. São Paulo: Moderna, 2004.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do Profmat 98*. Lisboa: Associação dos Professores de matemática, p. 27-44. 1998.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian doValle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p.83-94, 2001. Suplemento 4.

REIS, J.P.M. *A escola normal de Caetitê-Ba na memória de professores guanabienses*. In. *Revista Consciência*, Campus XII, dez. 2007.

RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin- Alastair Renfrew*; Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

ROCHA, L. M. da F. *A Escola Normal na Província da Bahia*. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ROLDÃO, M. da C. *Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior*. Nuances: estudo sobre educação, ano 11, n. 13, v. 12, jan./dez. 2005. Disponível em: [http://cac-
php.Unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/postereducao/pedu10.pdf](http://cac-
php.Unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/postereducao/pedu10.pdf). Acesso: em 30 mai. 2018.

_____. Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. In.: *Revista de Educação*, v.11, nº1. Lisboa: Departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007.
 LOIOLA, R. Formação continuada. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, nº 222, p.89. maio, 2009.

ROSA, M.I.P.; CARRERI, A.V.; RAMOS, T.A. A formação de professores de química na perspectiva de cultura, reflexões sobre a noção de identidade profissional. In.: ROSA, M.I.P.; ROSSI, A.V. Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências. São Paulo: Átomo, 2008, cap. 7, p.145-160, 2008.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org). Profissão professor. Portugal: Porto Ed, 1991.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTAELLA, L. A Aprendizagem Ubíqua vai Substituir a Educação Formal? *Revista de Computação e Tecnologia*, v. II nº 1, 2010 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515> Acesso em: 19/04/2020.

SANTANA, F.P.da S. *Dinâmica de ocupação do solo em Caetité-Ba: loteamento em zonas de proteção ambiental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João del Rei, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.

SANTIAGO, R. A.; OLIVEIRA, L. R.; TERÇA, O. Percepções e expectativas dos alunos dos bacharelados e das licenciaturas em ensino em relação aos professores do ensino superior na área educacional. In: LIVRO DE ATAS DE CONFERÊNCIA NACIONAL 1995. *Ciências da Educação: investigação e acção*, Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, v. II. Porto: Portugal, 1995.

SANTOS, B.de S.. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 11).

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, C. A. dos; VALEIRAS, N. *Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza*. Rev. Bras. Ensino Fís. vol.36 no.2 São Paulo Jan./Jun. 2014. Disponível <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172014000200021>. Acesso em 13 de jan. 2020.

SANTOS, F.K.S. dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jun./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SANTOS, H. T.; GARMS, G.M.Z. *Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para a pesquisa e formação pessoal/profissional de professores*. Disponível em http://200.145.6.271/proceedings_arquivos/Artigos_Congresso_Educadores/364.pdf. Acesso em 16 de julho de 2018.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista em Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base da Educação Brasileira*. Brasília- DF: v. 13, nº 27, 1991.

SCHAFFEL, S. *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro. 1999.

SCHMETZLER, R.P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v. 25, supl. , p.13-24, 2002.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SELLA, C. A. *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SENGE, P. M. *A Quinta Disciplina*. 10. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SEVERINO, A. J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, v. 9, n. 17, p. 64-84, 2003. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/1175>. Acesso em 08 de jun.2019.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v.9, n.2, Granada, España, 2005.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRÖCK, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza I. Barcelona, Buenos Aires – México*. Paidós, 1989.

SILVA, M. *Complexidade da formação de profissionais; saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, F. M; SANTOS, G. de F. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. 2.ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

SOUZA, F.M; DI CAMARGO, I. Jr. (orgs.). *Círculo de Bakhtin em diálogo: relatos de pesquisa*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

SOUSA, J. M. Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira: Educação*, Portugal, 2001. Disponível em <<http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/Tribuna/ProfessorumaprofissaoOpapeldainstitui caoformadora.PDF>>. Acesso em 20 de mar. de 2019.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, UESP, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação profissional*. 3.ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. _____. 6.ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

_____. _____. 10.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____. *O Trabalho docente*. São Paulo: Vozes, 2005.

TARDIF, M., et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

_____. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. Belo Horizonte, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. Conselho Federal de Educação. Profissão e ocupação técnica. Declaração de voto. Documenta. Rio de Janeiro, n. 20, nov. 1963. p. 11-12. Disponível em <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/tecnica.html>>. Acesso em 04 fev. 2019.

TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P.; Hutz, C. S. Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12(1), p. 195-202, 2007.

TENORTH, H.-E. Profesiones y profesionalización: un marco de referência para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. In.: *Revista de Educación*. 1988.

TERRERI, L.; FERREIRA, M.S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista de Educação Pública*, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 22, p.999-1020, 2013.

THASEN, J.da S. *O futuro da educação – contribuição da gestão do conhecimento*. Campinas- SP:Papirus, 2001, 201. (Coleção Papirus educação)

TOLENTINO, P.C; ROSSO, A.J. Percepção dos licenciados de biologia sobre construção da identidade profissional. In: *Anais, do VIII Congresso Nacional de educação da PUCPR (Educere) – edição internacional e III Congresso Ibero – Americano sobre violências nas escolas – com a temática “Formação de professores”*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. Champagnat: Curitiba <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/index1.html>.

TORGAL, L.R.; ÉSTHER, A.B.. Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil. Coimbra: Ed. Universidade de Coimbra, 2014.

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

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

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

URZETTA, F.C; CUNHA, A.M.de O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. *Ciênc. educ. Bauru*. vol.19 no.4. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000400005>. Acesso em 24/02/2019.

VAILLANT, D. Los docentes en primer plano. In: _____; CUBA, S. *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: PREAL, 2008.

VAILLANT, D; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo: Tese (doutoramento), Universidade de São Paulo. 1995.

VOGT, W. P. *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. 2.ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. (Trad. João Gabriel Piau), 1999.

ZEICHNER, K. Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership, *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n. 4, p. 296-307, Sept./Oct. (Trad. João Gabriel Piau), 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação & Sociedade*. Vol.29. no 103. Campinas: mai./aug. 2008.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

WANDERLEY, L. E W. *O que é universidade?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. 2.ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (Trad. João Gabriel Piau), 1994.

YOUNG, M., F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em:< <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014.

_____. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

CONVITE

Prezado(a),

Estamos enviando esse convite para convidá-lo(a) a participar da pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida no Departamento de Ciências Humanas (DCH/VI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com os egressos do curso de Ciências Biológicas. A pesquisa faz parte de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a UNEB.

A pesquisa tem por objetivo compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*campus* VI, que trabalham como professores no interior da Bahia.

Para participar favor ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que segue em anexo e que contém mais informações sobre a pesquisa. Caso concorde em participar, favor assinar e entregá-lo em nosso primeiro encontro que acontecerá o mais breve possível, nas dependências da Universidade, em data que será divulgada.

Peço ainda que confirme por e-mail o seu desejo em participar dessa pesquisa (cpiau@uneb.br) em um prazo máximo de sessenta dias, a contar do recebimento deste.

Desde já, agradeço o sua atenção.

Professor Clóvis Piáu

Caetitê, Ba, 04 de agosto de 2019

ANEXO 2

A G R A D E C I M E N T O

Prezado(a),

Agradeço aqui o seu desejo em participar da pesquisa de doutoramento que tem como objetivo compreender as relações entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB/*campus* VI, que trabalham como professores no interior da Bahia.

Ressaltamos a necessidade ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado no primeiro e-mail. Informo que está marcado para este mês de outubro (23/10) o nosso primeiro encontro.

Solicitamos que seja enviado por e-mail (cpiau@uneb.br), os seguintes dados:

1. Nome Completo
2. Ano do Ingresso e o ano da conclusão do curso
3. Participou do Pibid? Quanto tempo?
4. Participou do IC? Quanto tempo?
5. Participou dos Projetos de Extensão? Quantos Projetos? Quantos deles estavam relacionados à Educação Básica?
6. Quando começou a trabalhar como professor de ciências e/ou biologia?

Desde já, agradeço o sua atenção e disposição

Professor Clóvis Piáu

Caetité, Ba, 05 de outubro de 2019

ANEXO 3

Relação das ementas do Estágio Supervisionado - cargas horárias e ementas

Componente Curricular	CH	Ementa
Estágio Supervisionado I	100	Reflete sobre a relação aluno X professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação; Vivencia a sala de aula enquanto regente, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma de Ensino Fundamental. Elabora e desenvolve projeto de ensino, abordando conteúdos de Ciências .
Estágio Supervisionado II	100	Reflete sobre a relação aluno X professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação; Vivencia a sala de aula enquanto regente, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma de Ensino Médio. Elabora e desenvolve projeto de ensino, abordando conteúdos de Biologia .

ANEXO 4

Prática Pedagógica Componentes curriculares- cargas horárias e ementas.

Componente Curricular	CH	Ementa
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I	120	Estuda o planejamento enquanto instrumento essencial para assegurar a coerência da práxis pedagógica, a partir dos diferentes níveis do planejamento (anual, semanal e diário). Discute a relação entre o planejamento e o livro didático (Ciências e Biologia), a gestão do tempo e a organização do espaço físico. Vivencia a sala de aula enquanto monitor, sob orientação/observação dos professores regente e supervisor de estágio no Ensino Fundamental. Elabora e desenvolve projeto de extensão para a comunidade, abordando conteúdos de Ciências Naturais.
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II	120	Reflete sobre a relação aluno x professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos, procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação. Vivencia a sala de aula enquanto monitor, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma do Ensino Médio. Elabora e desenvolve projeto de extensão para a comunidade, abordando conteúdos de Biologia.

ANEXO 5

Dendograma do Curso/Projeto de Redimensionamento

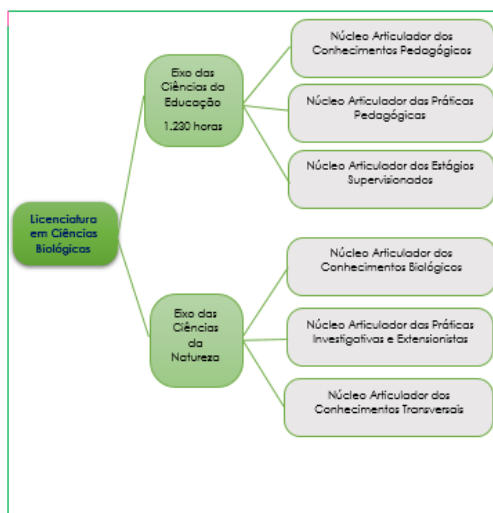
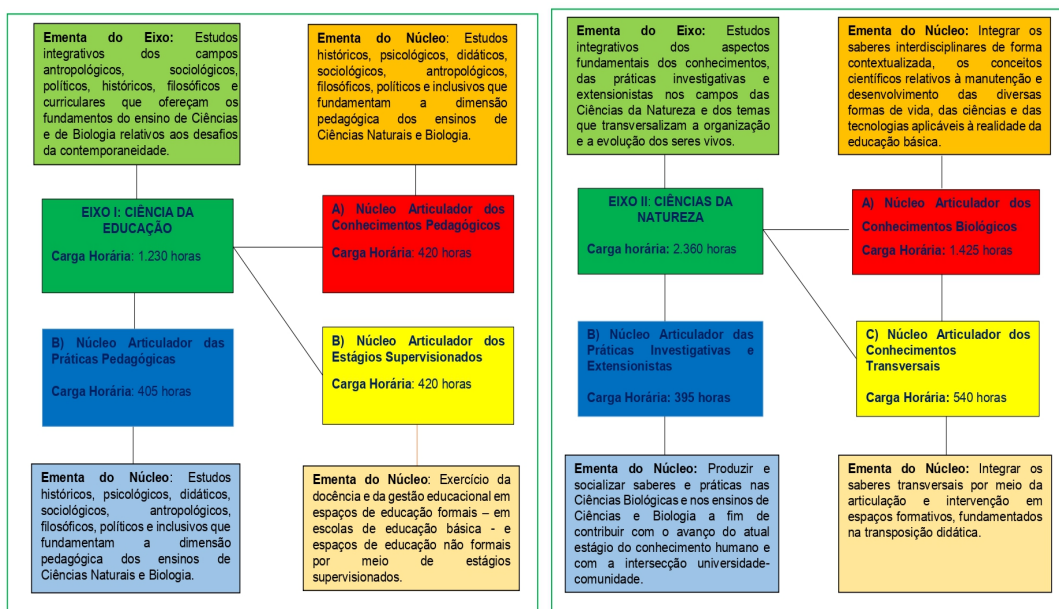


Figura 01. Dendograma dos eixos e núcleos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, com suas respectivas cargas horárias.

Distribuição dos componentes pelos Eixos do curso.



ANEXO 6

Novos componentes Curriculares/ Projeto de Redimensionamento

Componente Curricular	CH	Ementa
Estágio Supervisionado em Biologia	105	O estágio curricular supervisionado na formação de professores de Biologia. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica. Aspectos teórico-práticos do planejamento de ensino de Biologia. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica com foco no ensino Biologia. Relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos no ensino de Biologia. Avaliação e caracterização da escola e do projeto político pedagógico da escola. Vivência de situações concretas no processo ensino-aprendizagem no ensino médio, incluindo observação, participação e regência. Religião e ensino de Biologia. Mapas conceituais. <i>Experimentação e demais aulas práticas no ensino de Biologia</i> . Enfretamento do <i>bullying</i> e de outras violências no contexto das aulas de Biologia.
Estágio Supervisionado em Ciências Naturais	135	O estágio curricular supervisionado na formação de professores de Ciências Naturais. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica. Aspectos teórico-práticos do planejamento de ensino de Ciências Naturais. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica com foco no ensino das Ciências Naturais. Relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos no ensino de Ciências Naturais. Avaliação e caracterização da escola e do projeto político pedagógico da escola. Vivência de situações concretas no processo ensino-aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, incluindo observação, participação e regência. Experimentação e demais aulas práticas no ensino de Ciências Naturais. Enfretamento do <i>bullying</i> e de outras violências no contexto das aulas de Ciências Naturais.
Estágio Supervisionado em Espaços de Educação Não Formais	60	O estágio em espaços não escolares na formação de professores de Ciências Naturais e Biologia. Espaços de educação não formais como museus, laboratórios, organizações não governamentais e outros. Vivência de situações concretas em espaços de educação não formais, incluindo observação, participação e realização de atividades de intervenção
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	60	Elementos organizativos e pedagógicos da escola. Gestão democrática e participativa em diversas áreas educacionais. Trabalho em equipe e liderança. Por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (<i>Problem Based Learning – PBL</i>), planeja, acompanha e avalia atividades desenvolvidas em espaços educacionais (salas de aula, laboratórios, pátios, e outros) a fim de contribuir com o aumento dos padrões de qualidade da educação e com a concretização da função social da escola com vistas ao sucesso do processo educativo e à sustentabilidade das Instituições.

ANEXO 7

Componente Prática Pedagógica/ Projeto de Redimensionamento

Componente Curricular	CH	Ementa
Prática Ped. em Biologia Geral Aplicada ao Ensino	60	Naturais e Biologia da educação básica. Conhecimento e análise da prática pedagógica em Biologia Celular e Molecular, Genética e Microbiologia na educação básica. Atividades interdisciplinares para a articulação entre conhecimentos estudados e realidade educacional local do ensino de Biologia. Ensino de conteúdos escolares da Biologia Celular e Molecular, da Genética e da Microbiologia por meio de produtos e práticas experimentais. O laboratório didático de Biologia como ferramenta para o ensino de conteúdos da Biologia Celular e Molecular, da Genética e da Microbiologia e para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas de educação básica.
Prática Ped. em Zoologia Aplicada ao Ensino	60	Procedimentos de observação, sistematização e reflexão da Zoologia em processos de transposição didática nos ensinamentos de Ciências Naturais e Biologia da educação básica. Conhecimento e análise da prática pedagógica em zoologia na educação básica. Atividades interdisciplinares para a articulação entre conhecimentos estudados e realidade educacional local do ensino de Zoologia. Os objetivos do ensino de Zoologia. Ensino de conteúdos escolares da Zoologia por meio produtos e práticas experimentais e de campo. O laboratório didático de Biologia como ferramenta para o ensino de conteúdos de Zoologia e para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas de educação básica relacionados aos animais não humanos
Prática Pedagógica em Botânica Aplicada ao Ensino	60	Procedimentos de observação, sistematização e reflexão da Botânica em processos de transposição didática nos ensinamentos de Ciências Naturais e Biologia na educação básica. Ensino de conteúdos botânicos por meio de situações problemas. Tecnologias da informação e comunicação no ensino de conteúdos botânicos. O processo de ensino de conteúdos botânicos e suas relações com outros conteúdos escolares. Materiais e recursos didáticos para o ensino de botânica na educação básica. Os objetivos do ensino de botânica. Ensino de conteúdos escolares botânicos por meio produtos e práticas experimentais e de campo. O laboratório didático de Biologia como ferramenta para o ensino.

ANEXO 8

Prática Pedagógica Ciências/ Projeto de Redimensionamento

Componente Curricular	CH	Ementa
Prática Ped. em Ciências Naturais e Biologia Aplicada a Ed. Especial	45	Caracterização de potencialidades e limites de um processo formativo envolvendo docentes da Educação Especial no que concerne aos ensinamentos de Ciências Naturais e Biologia. Atividades interdisciplinares para a articulação entre conhecimentos estudados e realidade educacional do ensino de ciências e biologia na educação especial.
Prática Ped. em Ciências Naturais e Biologia Aplicada a Espaços de Ed. Não-Escolares	45	Conceitos e dimensões sociopolíticas da estrutura de ambientes de educação não-formal. Organização socioculturais dos espaços educativos formais e não-formais. Princípios e práticas pedagógicas no processo de Organização de Instituições e espaços educativos não-formais. Postura e Ação do educador. Promoção de práticas pedagógicas em Ciências Naturais e Biologia em diversos espaços de educação não-escolares. Execução de práticas pedagógicas em espaços não-escolares
Prática Ped. em Ensino de Ciências Naturais e Biologia	45	Conhecimento e análise da prática pedagógica nos ensinamentos de Ciências Naturais e Biologia da educação básica. Execução de práticas pedagógicas. Atividades interdisciplinares para a articulação entre conhecimentos estudados e realidade educacional do ensino de ciências. Alfabetização científica nos ensinamentos de Ciências Naturais e Biologia. Natureza da ciência e ensino de ciências.
Prática Ped. em Gestão Educacional	45	Conhecimento e análise da gestão educacional em espaços escolares e não escolares. Executa atividades multidisciplinares de diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação de ações de gestão educacional em espaços escolares e não escolares. Gestão democrática dos espaços de educação formais e não-formais. Natureza da ciência e ensino de ciências. Caráter necessariamente democrático da educação.
Prática Pedagógica da Ecologia Aplicada ao Ensino	45	Conhecimento e análise da prática pedagógica em Ecologia na educação básica. Atividades interdisciplinares para a articulação entre conhecimentos estudados e realidade educacional local do ensino de Ecologia. Ensino de conteúdos escolares da Ecologia por meio produtos e práticas experimentais e de campo.

ANEXO 9

Comparação entre os componentes curriculares Estágio Supervisionado – 2009/2020

<p>Componente Curricular:</p> <p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I</p> <p>2009</p>	<p>Componente Curricular:</p> <p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</p> <p>2020</p>
<p>Reflete sobre a relação aluno X professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação; Vivencia a sala de aula enquanto regente, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma de Ensino Fundamental. Elabora e desenvolve projeto de ensino, abordando conteúdos de Ciências.</p>	<p>O estágio curricular supervisionado na formação de professores de Ciências Naturais. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica. Aspectos teórico-práticos do planejamento de ensino de Ciências Naturais. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica com foco no ensino das Ciências Naturais. Relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos no ensino de Ciências Naturais. Avaliação e caracterização da escola e do projeto político pedagógico da escola. Vivência de situações concretas no processo ensino-aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, incluindo observação, participação e regência. Experimentação e demais aulas práticas no ensino de Ciências Naturais. Enfretamento do <i>bullying</i> e de outras violências no contexto das aulas de Ciências Naturais.</p>

ANEXO 10

Comparação entre os componentes curriculares Prática Pedagógica – 2009/2020

Componente Curricular: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 2009	Componente Curricular: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA 2020
<p>Reflete sobre a relação aluno X professor no processo ensino-aprendizagem. Discute a relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos usados nos diversos espaços de atuação pedagógica. Discute os instrumentos de avaliação; Vivencia a sala de aula enquanto regente, sob orientação, observação e supervisão dos professores regente e supervisor de estágio em turma de Ensino Médio. Elabora e desenvolve projeto de ensino, abordando conteúdos de Biologia.</p>	<p>O estágio curricular supervisionado na formação de professores de Biologia. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica. Aspectos teórico-práticos do planejamento de ensino de Biologia. Reflexão sobre o cotidiano da escola de educação básica com foco no ensino Biologia. Relação entre o planejamento e os diversos recursos, materiais, instrumentos e procedimentos didáticos no ensino de Biologia. Avaliação e caracterização da escola e do projeto político pedagógico da escola. Vivência de situações concretas no processo ensino-aprendizagem no ensino médio, incluindo observação, participação e regência. Religião e ensino de Biologia. Mapas conceituais. <i>Experimentação e demais aulas práticas no ensino de Biologia</i>. Enfretamento do <i>bullying</i> e de outras violências no contexto das aulas de <i>Biologia</i>.</p>