



XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE  
GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU

Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad

Arequipa – Perú  
23, 24 y 25 de noviembre de 2016

ISBN: 978-85-68618-02-8

**AVALIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB/ BA/ BRASIL): O  
CURRÍCULO FORMA O PROFESSOR-PESQUISADOR?**

**TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

[tatianalima@ufrb.edu.br](mailto:tatianalima@ufrb.edu.br)

**JAMILE TEIXEIRA BARBOSA**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

[jamitb92@gmail.com](mailto:jamitb92@gmail.com)

**Resumo**

O presente trabalho possui por objetivo investigar como a concepção de professor-pesquisador permeia os componentes curriculares (cc) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos planos de curso dos componentes curriculares (CC) da área da Educação. A pesquisa de caráter qualitativo realizou uma análise documental das ementas dos CC da área de educação e o PPC. Para tanto verificou-se que o curso ainda possui grandes lacunas, com propostas no PPC e planos de cursos ainda distantes de uma formação adequada às demandas da escola do século XXI, considerando a perspectiva do professor pesquisador.

**Palavras-chave:** Professor pesquisador. Formação de professores. PPC. Planos de Curso. Currículo.

## **1. Introdução**

O presente trabalho buscou investigar como a concepção de professor-pesquisador permeia os Componentes Curriculares (CC) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Há autores defendem a pesquisa como uma atividade intrínseca da prática docente e, portanto, deveria ter sua inserção em todos os CC da formação docente. Por outro lado, outros, por considerarem a pesquisa uma atividade que exige saberes específicos, defendem que os cursos de licenciatura deveriam apresentar CC específicos para essa formação. Independente da concepção a ser apontada como mais favorável, é imprescindível que ambos percebem a pesquisa como um processo formativo significativo para o desenvolvimento profissional do professor, o qual deve ser promovido ao longo de todo o curso de graduação.

Diversos autores afirmam que a pesquisa desempenha um papel político-social de extrema relevância no processo de formação de professores. Sendo assim, a Universidade, enquanto instância formadora deve possibilitar situações de aprendizagem que possibilitem a articulação entre teoria e a prática através de uma organização curricular fomentadora do exercício da pesquisa em todas as etapas do processo de formação.

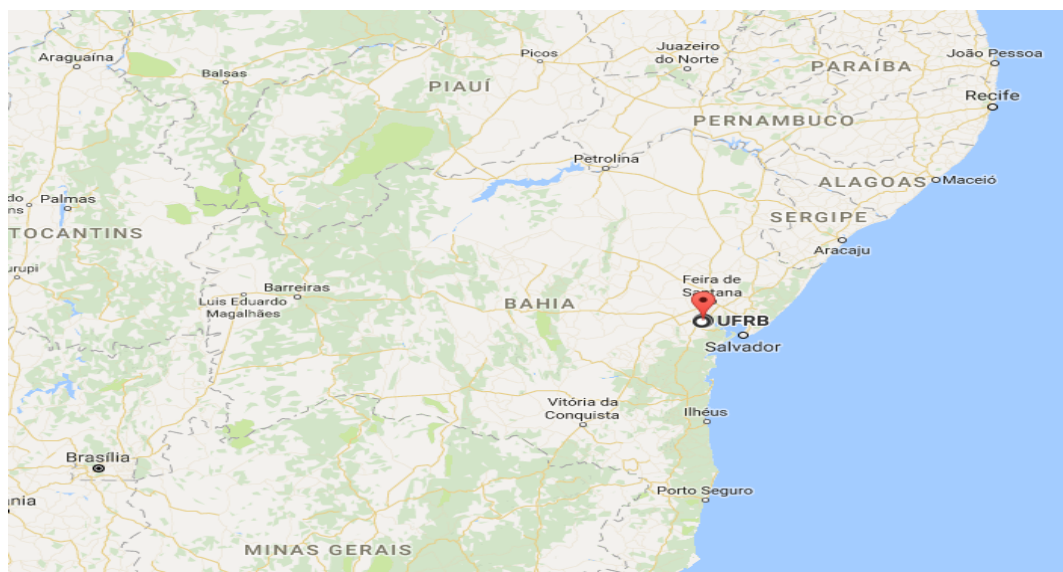
A pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e documental. A análise documental auxiliou na compreensão dos dados levantados. Utilizada na área de educação e até mesmo em outras áreas de ação social como um referencial teórico importante na pesquisa qualitativa, pois além de possibilitar um complemento nas informações obtidas a partir de diversos instrumentos de coleta de dados, pode revelar novos aspectos dentro do tema estudado. (LÜDKE 2014).

## **2. A UFRB e o Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB**

A pesquisa acerca da concepção do ser professor-pesquisador no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), uma universidade pública, autárquica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sediada na cidade de Cruz das Almas, no estado da Bahia no antigo campus da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

### **Mapa 1**

Localização da UFRB em Cruz das Almas no mapa da Bahia



Fonte: Google Maps, 2016.

Criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, foi inaugurada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano posterior (2006). A UFRB é constituída por campi nos municípios que compõe o “Recôncavo” da Bahia: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro e Feira de Santana.

A instituição desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em várias áreas do conhecimento tais como: agrárias e ambientais, biológicas, artes, humanidades, letras, energia, sustentabilidade, culturas, exatas, tecnologia, formação de professores e saúde. É afiliada a organizações de alcance mundial, como a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), e nacional, como a Rede Nacional de Extensão (RENEX). Oferece regularmente 43 (quarenta e três) cursos de graduação. Para os cursos de graduação o SISU/ Brasil (Sistema de Seleção Unificada) é a única forma de entrada para esses cursos.

### Figura 1

Vista aérea do Campus da UFRB e ao fundo a cidade de Cruz das Almas



Fonte: Site:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_Federal\\_do\\_Rec%C3%B4ncavo\\_da\\_Bahia#/media/File:Vista\\_a%C3%A9rea\\_do\\_Campus\\_da\\_UFRB\\_e\\_ao\\_fundo\\_a\\_cidade\\_de\\_Cruz\\_das\\_Almas.JPG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Rec%C3%B4ncavo_da_Bahia#/media/File:Vista_a%C3%A9rea_do_Campus_da_UFRB_e_ao_fundo_a_cidade_de_Cruz_das_Almas.JPG)

Remetendo-se ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB, este está integrado ao Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), situado no município de Cruz das Almas. Criado em 25 de julho de 2007, alcançou reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), atingindo nota 4 (quatro) segundo a Portaria N° 133, de 27 de

julho de 2012. O curso funciona no período noturno e tem carga horária total de 2.818 horas, distribuídas em 8 (oito) semestres. O ingresso oferece 40 (quarenta) vagas por semestre, por meio do SISU.

O referido curso propõe que o licenciando em Biologia tenha contato com as diversas áreas da Biologia, não só através das disciplinas, mas também através da vivência acadêmica e participação em projetos desenvolvidos pelos docentes do curso. O objetivo do curso segundo o PPC é:

(...) formar profissionais que exerçam a atividade docente na educação básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social, com visão crítica e espírito solidário, preparados para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de atuar com responsabilidade e qualidade em prol da conservação da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental, tanto nos aspectos educacionais quanto técnico-científicos. Além disso, é objetivo desse curso, formar profissionais comprometidos com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos; compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referências éticas e legais, com capacidade de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida e apto a atuar na multi e interdisciplinaridade, adaptável a dinâmica do mercado de trabalho e às mudanças contínuas do mesmo. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2008, p. 11).

Ainda espera-se um perfil de egresso no qual o profissional tenha capacidade de atuar como professor do Ensino Fundamental, no ensino de Ciências Naturais, e médio, no ensino de Biologia de maneira integral; empregar os recursos didáticos de forma eficiente efetivando o processo ensino-aprendizagem; um profissional com capacidades de preparar um plano de curso contextualizado com a realidade dos alunos permitindo um maior diálogo entre o conhecimento escolar e o não-escolar; que atue e oriente o desenvolvimento de projetos de educação ambiental visando a preservação do meio ambiente; um profissional que interaja com a comunidade propondo ações que permitam a redução ou eliminação de possíveis problemas; e que tenha capacidade de elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em educação e outras áreas das Ciências Biológicas. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2008).

### **3. Os constructos teóricos: o professor-pesquisador**

Nos tempos atuais em que nos deparamos com propostas voltadas à educação pela área governamental, as quais exigem cada vez mais do trabalho do professor, percebe-se debates mais intensos acerca dos cursos de formação de professores, os quais ainda encontram-se impregnados de uma racionalidade tecnicista, apresentam currículos que segregam elementos indissociáveis, como pesquisa educacional do cotidiano escolar, prática da teoria, reflexão da ação ao abordar problemas pedagógicos.

A perspectiva do professor como pesquisador no Brasil vem sendo mais considerada nos últimos anos pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada, com o intuito de preparar o profissional que pesquisa sua prática, que reflete sua ação. Refletir sua própria ação possibilita ao professor rever sua prática e adquirir conhecimentos mais substanciais para se alcançar uma melhoria no ensino. Por que se discutir

a formação do professor pesquisador no contexto atual? A autora Adriana Dickel considera que a proposta de formação de professor-pesquisador, diante de uma conjuntura que busca para a população condições mais dignas de sobrevivência, possa ser uma alternativa para possibilitar a produção de sujeitos capazes de construir um mundo diferente, onde as pessoas de satisfaçam e alcancem a felicidade com seu trabalho:

A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tornar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. (DICKEL, 1998, p. 34).

E nesse contexto que há a formação do professor pesquisador a qual possa possibilitar o reconhecimento de si mesmo como sujeito a favor da justiça social, favorecendo uma proposta que transcenda a exclusividade de capacitação individual do aluno, favorecendo a transformação pessoal e reconstrução social. Para tal, são necessários currículos de formação de professores que não os configurem como meros executores de ideias pré-concebidas.

O currículo necessita permitir que ideias educativas se transformem em ações educativas, excluindo, portanto, qualquer engessamento de práticas pedagógicas. A constante reflexão da prática do professor deve ser assumida como um ponto de partida para o aperfeiçoamento do seu trabalho e de mudança na escola. Desta forma, o professor pesquisador que a partir de uma indagação, busca compreender o seu entorno e como sua prática pode estar vinculada a isso, tornando essa pesquisa como uma ação habitual, conduz, inevitavelmente, a uma transformação no intelecto do aluno, sobretudo de si mesmo, com capacidade de exigir uma mudança social.

Segundo Carr e Kemmis (*apud* Dickel, 1998) o professor-pesquisador ultrapassa a ideia de um profissional como usuário reflexivo e crítico de um saber já elaborado por outros. Ser um professor-pesquisador requer que os docentes

[...] desenvolvam sistematicamente um saber educacional que justifique suas práticas educativas assim como as situações educativas constituídas através de tais práticas. De onde resulta que para desenvolver a educação a pesquisa educativa não somente é fundamental no desenvolvimento sistemático das ideias e dos entendimentos dos professores, mas também o desenvolvimento sistemático da teoria educacional a cargo dos professores que, enquanto membros de comunidades autocríticas de pesquisadores autocríticos, estabeleçam sua própria tradição de pesquisa crítica e autocrítica como parte integrante de sua empresa de desenvolver a educação mesma. (CARR e KEMMIS *apud* DICKEL 1998, p. 56).

Diante disto, percebe-se que o professor não deve se restringir apenas a aplicação de procedimentos já elaborados, por outro lado, não se está descartando também as teorias existentes. É necessário que o professor estabeleça equilíbrio e conexão entre as teorias preexistentes, a pesquisa (englobando a reflexão e ação, pesquisa-ação) e o ensino. O professor precisa compreender a teoria para, em sua ação, atuar sobre ela, possibilitando reafirmá-la.

Elisabete Pereira (1998) define pesquisa-ação como um meio de produzir conhecimentos a partir de problemas vividos pelo profissional, com intuito de alcançar uma melhora da situação, de si e da coletividade. Desta forma, a autora indica que por base na prática docente há a produção do conhecimento, e com isso o professor deixa de ser meramente um reproduzidor de conhecimentos.

Pesce e André (2012) discutem a pesquisa como um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do professor, a qual deve ser promovida no curso de graduação. Em seu trabalho apresentam alguns resultados obtidos em uma pesquisa que teve como objetivo compreender como professores formadores têm desenvolvido a formação do professor pesquisador. As autoras trazem três concepções distintas as quais consideram a investigação e a prática do professor como formas de aprender a desempenhar as atividades inerentes a profissão do magistério: “conhecimento-para-a-prática” (knowledge for practice), “conhecimento-em-prática”, “conhecimento-da-prática”.

A primeira concepção, “conhecimento-para-a-prática”, implica que os professores devem utilizar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos para aprimorar a sua prática docente. A segunda concepção, “conhecimento-em-prática”, valoriza o conhecimento em ação. O conhecimento, que o professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, é considerado como uma oportunidade no aprendizado da docência. E por fim, a terceira concepção, “conhecimento-da-prática”, defende que o professor aprende quando ele considera sua sala de aula um lócus de investigação. A produção de conhecimento é vista como um ato pedagógico, construída no contexto de uso, e intimamente ligada ao sujeito que conhece, sendo também um processo de teorização.

Paulo Freire ao se referir a questão do professor pesquisador relacionado a formação continuada afirma:

[...] Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Portanto, o pensamento educacional de Paulo Freire voltado para a formação do professor na perspectiva de um professor pesquisador centra-se na abordagem da relevância da profissionalização docente que integre conhecimentos teóricos e competências metodológicas. O professor que não se concebe como um pesquisador é conduzido a fazer o “mais fácil”. Para Freire (1996) é necessário que o professor se assuma como pesquisador, e que essa decisão venha aliada a um comprometimento político, social com os alunos, com a sociedade e consigo. Se o professor não tomar para si a responsabilidade de formar para a autonomia e estar aberto a concessões no seu labor de educador, optará pelo que dá “menos trabalho”, evitando todos os obstáculos que reivindica a mudança. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 54).

#### **4. O Curso de Ciências Biológicas da UFRB forma o professor-pesquisador?: o Projeto Pedagógico do Curso responde**

Os caminhos e as escolhas proporcionam as mais diversas revelações e interpretações. Diante do objetivo proposto por essa pesquisa, o intuito não é apontar que uma formação baseada a partir de uma perspectiva do professor-pesquisador é a mais apropriada, mas sim apresentar as contribuições que essa concepção pode proporcionar. Desta forma, ao apresentar os documentos será pontuado como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB forma o licenciado numa perspectiva do professor pesquisador.

É preciso expor que não foi encontrado no Projeto Pedagógico de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRB, nem em nenhum dos planos de curso analisados o termo

“professor-pesquisador”, termo chave que norteia esse trabalho. Nos últimos anos nos quais o movimento de discussão sobre a prática reflexiva na formação de professores vem ganhando espaço de discussão é necessário que essas discussões também estejam presentes na vida acadêmica dos licenciandos, de maneira que os levem a construir essa nova perspectiva. O "aprender a ensinar" visto não como um conjunto de "receitas prontas”, mas como propostas que conduzam o futuro professor a conhecer os mais diversos "perfis" que circundam o profissional docente e assuma a postura de internalizar os aspectos mais positivos na perspectiva de formar o profissional que idealiza é somente percebido nas entrelinhas do PPC. Segundo Pimenta (2012)

(...) conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar as informações na direção de a partir delas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que o exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012. p. 2)

Pelo exposto acima, podemos considerar que o professor precisa ser um pesquisador que: saiba ler criticamente a realidade e fazer da pesquisa princípio científico e educativo. Por meio da pesquisa professor e alunos fazem uma leitura da realidade, sob um olhar crítico, e assim intervenham na sociedade e no cotidiano escolar com base na capacidade questionadora.

Sendo assim, por que falar de ser professor pesquisador no currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas? Significa assumir o compromisso do ensino pautado na reflexão, provocando nos futuros professores a descoberta da dimensão de pesquisadores de suas próprias práticas, apresentado um novo paradigma de ação, rompendo assim, com a racionalidade técnica, dando espaço para se estabelecer a autonomia do professor na qual suas habilidades e estratégias serão ajustadas aos objetivos que esse profissional deseja alcançar. Nessa vertente, podemos afirmar que para ser um professor-pesquisador, precisa fazer da pesquisa um princípio educativo, tendo esta como parte inerente no processo pedagógico, lendo a realidade criticamente.

Para Pimenta (2012):

[...] uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local desta formação e, sobretudo às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas, o que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas. (...) a identidade epistemológica (de quais saberes lhe são próprios?), os processos de formação desta identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional (...). (PIMENTA, 2012. p. 21).

A formação de professores de Biologia necessita pensar e atender as exigências contemporâneas, solicitando sólidos conhecimentos específicos, o domínio e o rigor conceituais como bases do seu fazer docente.

## 5. O Curso de Ciências Biológicas da UFRB forma o professor-pesquisador?: os Planos de Curso da Área de Educação respondem

A partir do trabalho realizado por Oliveri et al (2010), os planos de curso de alguns CC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB foram analisados a partir das perguntas abaixo elencadas:

Pergunta 1 - Há preparação dos graduandos para a pesquisa?

Pergunta 2 - Há o ensino do trabalho de pesquisa na escola?

Pergunta 3 - Há discussão da prática reflexiva aliada à comunidade escolar?

Pergunta 4 - O conteúdo está relacionado à didática e à prática de ensino propondo novos métodos de ensino voltados para a pesquisa?

Nas tabelas abaixo as perguntas estão identificadas pelos números. As ementas estão dispostas à esquerda dos quadros. Sempre que uma das perguntas feitas estiver contemplada de forma afirmativa no texto das ementas estará assinalado um x à direita e abaixo de cada pergunta.

**Quadro 1: Análise da ementa Estágio Supervisionado I**

| DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO I –CCA511GRA   |           |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 |
| -Investigação Social de Realidades Educativas nos anos finais do ensino fundamental;                |           |   |   |   |
| -Abordagens teóricas sobre as diferentes concepções de estágio nos contextos formais e não formais; |           |   |   |   |
| -Elaboração de instrumentos para diagnóstico e apropriação da realidade dos estágios;               |           |   |   |   |
| -Coleta de dados dos campos de realização dos estágios;   |           |   |   |   |
| -Interpretação dos dados coletados para elaboração de projetos de intervenção;                      |           |   |   |   |
| -Elaboração de projetos de intervenção aplicados à natureza dos estágios.                           |           |   |   |   |

Analisando essa primeira tabela referente à formação na perspectiva do professor pesquisador pela disciplina Estágio Supervisionado I, percebe-se essa disciplina apresenta uma contemplação satisfatória visto que quase 100% dos tópicos desta ementa respondem minimamente a uma das perguntas vistas como fundamentais para a formação mencionada, exceto a que se refere a ‘Abordagens teóricas sobre as diferentes concepções de estágio nos contextos formais e não formais’. A formação precisa passar pela mobilização de diversos saberes, proporcionados por processos na formação docente que garanta o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configurando a vida do professor. “Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.” (PIMENTA, 2012, p. 33).

**Quadro 2: Análise da ementa Estágio Supervisionado II**

| DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II- CCA 520 GRA |           |
|--|-----------|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |



|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| -O Estágio Orientado e a superação da dicotomia teoria-prática por meio da pesquisa do cotidiano escolar; |   |   |   |   |
| -Compreensão da dinâmica da realidade escolar a partir da análise e problematização do seu cotidiano;     |   |   |   |   |
| -Planejamento participativo de situações de ensino-aprendizagem;  |   |   |   |   |
| -Instrumentação metodológica voltada ao ensino de ciências e biologia                                     |   |   |   |   |

**Quadro 3: Análise da ementa Estágio Supervisionado III**

| DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III –CCA521GRA  |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| -O Estágio Orientado e a superação da dicotomia teoria-prática por meio da pesquisa do/no ambiente escolar e da/na comunidade em que a escola está inserida; |           |   |   |   |
| -Compreensão da dinâmica da realidade escolar a partir da análise e problematização do seu cotidiano;  |           |   |   |   |
| - Identificação e análise dos fatores que interferem na atividade docente;   |           |   |   |   |
| -Planejamento participativo de situações de ensino-aprendizagem.   |           |   |   |   |

Percebe-se propostas similares entre os CC CCA520GRA e CCA521GRA, correspondentes aos Estágios supervisionados II e III, divergindo apenas em um tópico de cada ementa. Isso aponta uma falta de contextualização com o nível de ensino na qual a experiência docente será realizada, pois apesar de ambos os CC serem da subárea de estágio, se referem a momentos e configurações distintas, sobretudo no aprofundamento sobre a pesquisa escolar.

Os estágios na formação inicial devem ser entendidos enquanto atividades que fomentem a construção de conhecimentos, não podendo estar relacionados apenas à profissionalização.

Espera-se assim que, ao se constatar uma realidade dentro do universo escolar de prática de estágio, essa experiência possa sugerir outras atividades que não as da prática profissional propriamente dita, pois esta prescinde não só conteúdos que seriam pré-requisitos para uma mínima preparação desse aprendiz a experiência da docência propriamente dita, mas poderia a partir de uma aproximação e de uma investigação desse momento na própria situação real de prática, que caracteriza o estágio (CAMPOS, 2006, p. 68).

Nesse sentido, o estágio precisa de fato ser compreendido como um momento de preparação para a experiência docente, proporcionando ao professor em formação um momento propício a reflexão de sua prática docente, em que ele se reinvente e redescubra, a partir dos momentos vividos, conduzindo o licenciando à um maior proveito dessas experiências formativas.

**Quadro 4: Análise da ementa Estágio Supervisionado IV**

| DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV –CCA522GRA  |           |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 |
| Intervenção do Ensino de Biologia (ensino médio);   |           |   |   |   |
| -Aprimoramento do projeto de intervenção realizado no estágio III, a partir do diagnóstico prévio;                    |           |   |   |   |
| -A atividade docente e suas especificidades no ensino médio;  |           |   |   |   |
| -Compreensão da dinâmica da realidade escolar a partir da análise e problematização do seu cotidiano do ensino médio; |           |   |   |   |
| -Elaboração de planos de aula compatíveis com as estratégias de intervenção aludidas;                                 |           |   |   |   |
| -Aplicação de Projeto de Intervenção articulado à natureza do estágio em questão;                                     |           |   |   |   |
| -Construção de relatório contendo a memória e o registro das experiências de estágio.                                 |           |   |   |   |

Como se pode observar quase todos os tópicos da ementa do Estágio Supervisionado IV atendem a alguma das perguntas apontadas. Isso se torna significativo, pois garante que em diversos momentos no decorrer do CC umas das questões consideradas fundamentais para uma formação na perspectiva do professor pesquisador será atendida.

**Quadro 5: Análise da ementa Didática Geral**

| DISCIPLINA: DIDÁTICA GERAL – CCA518 GRA  |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| -Didática, ciência e ética.  |           |   |   |   |
| - O surgimento da didática das ciência como campo de pesquisa.   |           |   |   |   |
| - A didática na formação do educador.  |           |   |   |   |
| -Atividade do ensino como ação formadora.  |           |   |   |   |
| - O trabalho didático, relação professor-aluno e a contemporaneidade.  |           |   |   |   |
| - A didática e suas relações com o currículo.  |           |   |   |   |
| -Planejamento da ação pedagógica e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para o ensino de Ciências Naturais e Biologia. |           |   |   |   |
| - Seleção de conteúdos, recursos didáticos e metodologias de ensino.   |           |   |   |   |
| -Perfil, conduta e necessidades formativas do professor de Ciências e Biologia.  |           |   |   |   |
| - Contextualização do ensino e a dimensão sociocultural do educando.   |           |   |   |   |
| -A dinâmica interna da sala de aula.   |           |   |   |   |

A proposta apresentada pela ementa de didática pouco contempla uma formação pensada a partir da perspectiva do professor pesquisador. Percebe-se um CC que não faz nenhuma associação entre didática e pesquisa, vista essa relação como essencial para a formação docente na perspectiva do professor pesquisador já apontada neste trabalho.

A formação inicial de professores de Biologia, a renovação dos currículos e o desenvolvimento profissional de docentes universitários são temas de relevo quando pensamos numa mudança profunda, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Tal discussão justifica-se pela cultura prevalecente de um ensino instrumental, sustentado pela memorização de conceitos e taxionomia de plantas e animais, explorados através de exercícios que primam pela fixação dos conhecimentos da área de formação, alheios a uma crítica fundamentada acerca do que se ensina e se aprende, bem como da adoção de práticas avaliativas descontextualizadas. (SILVA, 2015. p. 128).

**Quadro 6: Análise da ementa Práticas Educacionais em Ecologia**

| DISCIPLINA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ECOLOGIA- CCA032   |           |   |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -Aplicação de conceitos fundamentais de ecologia do indivíduo, de populações e de comunidades animais e vegetais, sua importância na compreensão dos fenômenos ecológicos atuais e a sua relação com o indivíduo. |           |   |   |   |   |
| -O papel da educação na visão ecológica do ser humano.  |           |   |   |   |   |

**Quadro 7: Análise da ementa Organização Brasileira e Políticas Públicas**

| DISCIPLINA: ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E POLITICAS PÚBLICAS – CCA519GRA   |           |   |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -As políticas públicas de educação no contexto político, econômico e cultural de país capitalista dependente.   |           |   |   |   |   |
| - A importância das políticas públicas na prática social da educação. Perspectivas e tendências das políticas públicas de educação expressas nas reformas educacionais. |           |   |   |   |   |
| - O público e o privado, a democratização e a qualidade nas políticas públicas.   |           |   |   |   |   |

**Quadro 8: Análise da ementa Sociologia e Antropologia da Educação**

| DISCIPLINA: SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO- CCA459                                    |           |   |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - A sociologia no campo de conhecimento: objetivos e origem histórica.                       |           |   |   |   |   |
| - Análise da realidade social.   |           |   |   |   |   |
| - Conceitos e proposições teóricas e metodológicas para a compreensão dos fenômenos sociais. |           |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| - Classes sociais e mudanças na sociedade.     |  |  |  |  |  |
| - A constituição da Antropologia como ciência. |  |  |  |  |  |
| - A diversidade cultural e o etnocentrismo.    |  |  |  |  |  |
| - Natureza e cultura.                          |  |  |  |  |  |

**Quadro 1: Análise da ementa Psicologia Educacional**

| DISCIPLINA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL- CCA457   |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno.                              |           |   |   |   |
| - Pressupostos norteadores dos paradigmas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. |           |   |   |   |
| - Variáveis que influenciam na aprendizagem.   |           |   |   |   |
| - Temas atuais em desenvolvimento humanos e implicações para a educação.               |           |   |   |   |

**Quadro 2: Análise da ementa Filosofia da Educação**

| DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – CCA516GRA  |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - A filosofia antiga e sua implicação no processo de formação do homem.                      |           |   |   |   |
| - Princípios e conceitos éticos e a educação na antiguidade.                                 |           |   |   |   |
| - Princípios e conceitos políticos e a educação  |           |   |   |   |
| - Filosofia e a educação   |           |   |   |   |
| - Filosofia Moderna e Contemporaneidade e a sua implicação no processo de formação do homem. |           |   |   |   |
| - Princípios e conceitos éticos em educação.   |           |   |   |   |
| - Tendências pedagógicas Liberais  |           |   |   |   |
| - Tendências Pedagógicas progressista e Sócio-integracionista.                               |           |   |   |   |

A partir das análises dos CC Práticas Educacionais em Ecologia, Organização Brasileira e Políticas Públicas Sociologia e Antropologia da Educação, Psicologia Educacional e Filosofia da Educação não foram pensadas considerando a ótica de formar o professor pesquisador, visto que as mesmas não respondem a nenhuma das perguntas indicadoras.

Os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial servem de base para iniciar seu exercício docente. “A investigação no ensino tem um potencial enorme como gerador de conhecimento ao professor, que pode ocorrer de modo externo a sua prática ou na sua própria prática.” (GERALDI, 1998, p. 121). Desta forma, quando nos deparamos com disciplinas que não suscitam uma formação de um professor orientada para pesquisa, como proposto nesse trabalho, nega uma formação que leve o professor a uma atitude de reflexão e de ação.

A didática dos CC de um curso de formação de professores necessita incluir o caráter investigativo e que proponha alternativas pedagógicas na abordagem dos seus conteúdos,

atuando, desta forma, como um elemento facilitador do entendimento de uma prática enraizada no questionamento e na reflexão do contexto escolar e social.

**Quadro 3: Análise da ementa Oficina de Ensino em Biologia**

| DISCIPLINA: OFICINA DE ENSINO EM BIOLOGIA – CCA457  |           |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - Recursos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia.  |           |   |   |   |
| - Levantamento e análise dos recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas e privadas para o ensino de Ciências e Biologia. |           |   |   |   |
| Elaboração de materiais didáticos adequados à realidade regional para uso no ensino de Ciências Naturais e Biologia.              |           |   |   |   |

Como aponta a tabela, o CC Oficina de Ensino em Biologia atende somente a relação entre o conteúdo, a didática e a prática de ensino com novas propostas de métodos de ensino voltados para a pesquisa, diferentemente da pesquisa bibliográfica. Esse já é um fator significativo, mas deve-se ter cautela para que esse aspecto não promova uma segregação da relação entre teoria e prática. Essas propostas devem estar pautadas em reflexões para a ação, objetivando a formação de um professor pesquisador, já que este refletirá sobre sua prática trazendo consigo todos os outros critérios que se enquadrem na proposta apresentada.

**Quadro 4: Análise da ementa Avaliação e Educação**

| DISCIPLINA: AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO – CCA532GRA   |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - O papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem, objetivos e metodologias de avaliação.   |           |   |   |   |
| - Avaliação e auto-avaliação na prática pedagógica do professor de Ciências naturais e Biologia. |           |   |   |   |
| - Práticas Pedagógicas relacionadas ao ensino deste componente curricular.                       |           |   |   |   |

**Quadro 5: Análise da ementa Educação Ambiental**

| DISCIPLINA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL- CCA264  |           |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - Aspectos históricos da relação homem – natureza                                 |           |   |   |   |
| - Histórico da Educação Ambiental: principais eventos internacionais e no Brasil. |           |   |   |   |
| - Tendências em Educação Ambiental  |           |   |   |   |
| - Legislação de Educação Ambiental  |           |   |   |   |
| - Educação Ambiental como política pública  |           |   |   |   |
| - Educação para a gestão ambiental pública  |           |   |   |   |
| - Métodos e técnicas em Educação Ambiental  |           |   |   |   |
| - Elaboração de programas de Educação Ambiental                                   |           |   |   |   |

**Quadro 6: Análise da ementa Tópicos em Educação**

| DISCIPLINA: TÓPICOS EM EDUCAÇÃO I CFP353 (OPTATIVA)                          |           |   |   |   |
|--|-----------|---|---|---|
| EMENTAS  | PERGUNTAS |   |   |   |
|  | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - Temas atuais em educação pertinentes ao curso de Licenciatura em Biologia. |           |   |   |   |

Mais uma vez nos deparamos com CC que, orientados pela proposta da elaboração dessa tabela, não atendem uma formação na perspectiva do professor pesquisador. Em alguns casos, o professor em sua formação inicial constrói sua maneira de promover a produção de saberes, podendo aperfeiçoar seu saber e seu fazer ou seguindo a tradição de ater-se a livros didáticos e exercícios escolares (GIESTA, 2005). Sendo assim, quando não se pensa numa formação baseada na constante reflexão da prática docente, pode-se conduzir esse professor em formação a sacralizar o livro didático, a memorização de conteúdos de forma descontextualizada ou mesmo à adoção de estudos dirigidos sem reflexão.

**Quadro 7: Análise da ementa Metodologia da Pesquisa**

| DISCIPLINA: METODOLOGIA DA PESQUISA- CCA283 (OPTATIVA)                                  |           |   |   |   |
|---|-----------|---|---|---|
| EMENTAS   | PERGUNTAS |   |   |   |
|   | 1         | 2 | 3 | 4 |
| - Introdução ao estudo crítico das ciências;  |           |   |   |   |
| - Definição da problemática relacionada ao iniciante no estudo das questões científicas |           |   |   |   |
| - Abordagens introdutórias no mundo do estudo e da pesquisa                             |           |   |   |   |
| - Apresentação dos princípios para elaboração de um projeto de pesquisa científica      |           |   |   |   |
| - Os principais métodos e técnicas da metodologia científica                            |           |   |   |   |
| - Como elaborar um projeto de pesquisa;   |           |   |   |   |
| - Tipos de trabalhos científicos;   |           |   |   |   |
| - Relatórios de projetos;   |           |   |   |   |
| - Resenha crítica;  |           |   |   |   |
| - Monografia acadêmica;   |           |   |   |   |
| - Técnicas de apresentação do trabalho científico;                                      |           |   |   |   |
| - Normas da ABNT;   |           |   |   |   |

Vale destacar aqui que o componente Metodologia da Pesquisa, que por sinal é uma optativa, não faz nenhum movimento, de acordo com a ementa, voltado a pesquisa no contexto educacional. Talvez se os demais CC, como as apontadas acima, suprissem a necessidade apontada, de uma formação baseada na concepção de um professor-pesquisador esse aspecto não seria tão relevante.

A vivência com a realidade escolar a partir de uma reflexão sobre ela e a partir dela ainda é pouco frequente e centrada em poucos CC. Através dos documentos propostos e também pelos outros meios de coletas de dados, foi possível perceber a ausência de projetos de pesquisa que tenham um direcionamento específico na área de educação. Lüdke (2001) em uma pesquisa junto aos estabelecimentos de rede pública da cidade do Rio de Janeiro destaca:

[...] os professores entrevistados reconhecem a importância para a pesquisa oferecida pela universidade nos cursos de graduação e pós-graduação, mas admitem algumas falhas nessa preparação, como por exemplo, a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa nos currículos mais antigos e, sobretudo, a impossibilidade ou dificuldades de participar de programas de iniciação científica (LÜDKE, 2001. p. 77).

A autora nos possibilita perceber que a formação para a pesquisa é um elemento limitado em espaços acadêmicos, no que diz respeito à formação de professores. A criação de mais espaços dentro da academia que exercite a pesquisa, no currículo dos cursos de formação de professores, se torna urgente, sendo necessários mecanismos para que todos os alunos possam vivenciar exercícios da pesquisa em sua formação.

## **6. Considerações Finais**

A pesquisa ora desenvolvida buscou investigar como a concepção de professor-pesquisador permeia os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB a partir do PPC e dos Planos de Curso dos CC da área de educação do curso. Para atingir os objetivos, além dos dados coletados, autores e teóricos que discutem aspectos relacionados a temática proposta foram pesquisados e deram a sustentação teórica ao objeto pesquisado. Com base nesses referenciais as relações entre a formação do licenciando em biologia, o professor-pesquisador, professor crítico reflexivo e autonomia docente puderam ser estabelecidas.

Ao analisar a presença do termo professor pesquisador no interior do Projeto Pedagógico do curso, bem como dos planos de curso, não foi encontrado diretamente o termo "professor-pesquisador" nos documentos apontados. Desta forma, nota-se que é necessário trazer uma discussão sobre a prática reflexiva na formação de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRB.

Essa necessidade é notada, por exemplo, quando se analisa de forma particular as ementas de alguns CC do curso, apontando se elas respondem as perguntas consideradas como fundamentais para uma formação baseada na perspectiva do professor-pesquisador. Nota-se ali uma carência em se pensar os currículos voltados para os movimentos que o cenário educacional do século XXI aponta. É preciso formar professores que estejam preparados para a pesquisa e, sobretudo, percebam a escola como seu principal campo de estudo e que estejam em constante reflexão de sua prática buscando cada vez mais aprimorá-la.

Necessário se faz que haja um diálogo com a comunidade escolar, enxergando as diversas relações que ela estabelece com a educação, com a sociedade, com a universidade e para, além disso, que sejam relações consideradas como primordiais para a construção dos saberes construídos na escola. É preciso também que haja uma relação entre o conteúdo, a didática e a prática de ensino buscando novos métodos de ensino voltados para a pesquisa.

Como trabalho de conclusão de curso, os licenciandos do curso produzem trabalhos com temas voltados para a área de educação. Desta forma pode-se pensar em mais pesquisas as quais possuam por objetivos compreender experiências formativas que considerem a pesquisa como eixo formador.

Outros aspectos que podem ser indicados para ações futuras são a institucionalização para se estabelecer de forma mais efetiva a relação entre a escola básica e universidade, visto que ainda há falta de diálogo entre esses ambientes formativos. A literatura discute

amplamente a necessidade de estabelecer relações a longo prazo entre as instituições de ensino superior e as escolas.

Mesmo que seja consenso que uma formação inicial pautada numa perspectiva do professor-pesquisador traga benefício, é necessário que os documentos que regularizam e orientam o curso, como o Projeto Pedagógico e os planos de curso apontem para tal perspectiva, bem como apresentem condições para que sejam estreitadas as relações entre a universidade e escola. Sem um caminho para essa direção, é pouco provável que alcancemos um perfil profissional dos egressos constituída de professores pesquisadores.

## 7. Referências

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario. PEREIRA, E. Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. (Coleção leituras do Brasil).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, C. Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario. PEREIRA, E. Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. (Coleção leituras do Brasil).

GIESTA, Nágila C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. vol.22, nº 74, Abril/2001- p 77 – 96.

PEREIRA, E. Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario. PEREIRA, E. Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. (Coleção leituras do Brasil).

PESCE, M. O, ANDRÉ M. E. D. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 09 de jan, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.



SILVA, Neilton da. Formação do Licenciado em Biologia e Desenvolvimento Profissional Docente na Universidade: caminhos (in)visíveis de um processo inacabado. In: **Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores**. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho. Braga. Portugal. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Cruz das Almas, 2008. Disponível em <Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/prograd/index.php/projetos-pedagogicos-dos-cursos>>. Acessado em: 19 de janeiro de 2015.